CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

AS DISPUTAS EM TORNO DOS PROJETOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: BIBLIOGRAFIA EM ANÁLISE

DISPUTES OVER THE SECONDARY EDUCATION PROJECT: A BIBLIOGRAPHY UNDER ANALYSIS

DISPUTAS EN TORNO A EL PROJECTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: BIBLIOGRAFÍA BAJO ANÁLISIS

Mateus Saraiva
Ângela Chagas
Maria Beatriz Luce

RESUMO
No presente artigo revisamos a bibliografia pertinente às disputas sobre o projeto de Ensino Médio no contexto da Lei 13.415/2017. Na Plataforma Scielo buscamos o termo Ensino Médio associado com currículo e legislação. Foram selecionados cinco textos relativos a legislação e Ensino Médio e 17 a currículo e Ensino Médio. Classificamos os 22 artigos por: ano da publicação, revista, objeto de estudo, metodologia, categoria de análise e resultados encontrados. Na análise, considerando o ciclo da política, sujeitos e suas ações, e a concepção de Ensino Médio, destacamos o que percebemos como central em cada artigo, no tocante aos momentos, sujeitos e epistemologias. Foi possível observar que, na maioria dos textos, os autores salientam a necessidade de enfrentamento da dualidade histórica do Ensino Médio brasileiro e defendem um modelo de educação que integre a formação geral propedêutica com o ensino profissional (FERRETI; SILVA, 2017). No entanto, a dissonância mostra-se tão singular quanto poderosa (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013); a voz ímpar ecoa no campo da política educacional, como pode ser visto no conteúdo da reforma do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Lei 13.415/2017. Políticas Educacionais. Revisão Bibliográfica.

ABSTRACT
In this article we present a review of bibliography regarding the disputes over the secondary education project within the Brazilian Law n. 13.415/2017 context. We searched through Scielo Brazil Site with the following associated terms: secondary *school, curriculum*, *legislation*. We selected five articles that associated legislation and secondary school and another 17 that did it with curriculum and secondary school. The articles were classified by year of publication, journal, object of study, methodology, category of analysis, and the results we have found. The analysis was supported by the policy cycle, the subjects and their actions, and the secondary education concept. It became evident that an overwhelming majority of the authors emphasized the need to tackle the high school historic duality and to promote a curriculum a model integrating the general and the professional education (FERRETI; SILVA, 2017). However, a singular and powerful dissonance was very clear (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013); the unique echoed in the educational policy arena, as their position is embedded in the secondary education reform.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

KEYWORDS: Secondary Education. High School Reform. Law 13.415/2017. Educational Policy. Bibliography review.

RESUMEN
En este artículo revisamos la bibliografía pertinente a las disputas sobre el proyecto de la escuela secundaria en el contexto de la Ley 13.415 / 2017. En la biblioteca Scielo de Brasil buscamos el termino educación secundaria asociado con las palabras currículo y legislación. Seleccionamos cinco textos relacionados con la legislación y la escuela secundaria y 17 con el plan de estudios y la escuela secundaria. Clasificamos los 22 artículos por: año de publicación, revista, objeto de estudio, metodología, categoría de análisis y resultados encontrados. En el análisis, considerando el ciclo de la política, las asignaturas y sus acciones, y la concepción de la escuela secundaria, destacamos lo que percibimos como central en cada artículo, con respecto a los momentos, asignaturas y epistemologías. Se observó que, en la mayoría de los textos, los autores enfatizan la necesidad de confrontar la dualidad histórica de la escuela secundaria brasileña y defender un modelo de educación que integre la educación general con la educación profesional (FERRETI; SILVA, 2017). Sin embargo, la disonancia es tan singular como poderosa (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013); la posición impar hace eco en el campo de la política educativa, como se puede ver en la formulación de la reforma de la escuela secundaria.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria. Reforma de la educación secundaria. Ley 13.415 / 2017. Políticas educativas. Revisión bibliográfica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Eu vou dar muita ênfase a isso, à retomada desse processo de ensino de valores fundamentais, fundantes da nossa vida cidadã. Tanto no ensino infantil quanto no ensino fundamental, ao longo de todo o ensino fundamental e – por que não? – continuando no nível universitário.
> *Ricardo Vélez Rodríguez, ministro da Educação (1º de jan./8 de abr. 2019)*[1]

O então ministro Ricardo Vélez Rodríguez, ao defender Educação Moral e Cívica nos currículos escolares, apontou para a necessidade de retomar "valores fundantes à cidadania". A frase acima subsidiou a defesa de premissas assumidamente conservadoras, contudo, se ocultada a autoria e o contexto, o argumento poderia subsidiar diferentes projetos societários. A crítica é subsidiária da construção de todos os projetos de sociedade, mas para a definição de um marco legal da educação há que se fazer escolhas – afinal, se a defesa da qualidade no ensino é tema de todos os discursos, o fundamento de justiça e igualdade não é.

É disso que tratamos neste artigo, as perspectivas de sociedade que o Ensino Médio comporta. Antes de delinear mudanças na etapa, é preciso optar: a escolarização

[1] Declaração do então ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, pode ser conferida em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/declaracoes-do-ministro-da-educacao-causam-polemica-e-provocam-reacoes-no-congresso.ghtml. Acesso em 3 de ago/2019.

mais avançada será inequivocamente eixo de um projeto democrático ou poderá servir a um projeto de sociedade excludente?

Analisando em perspectiva histórica, a escolarização fez parte de um processo de segregação, seja por meio do dualismo – com distintos projetos, para diferentes classes sociais – ou pela negação da escola a uns e não a outros. Até o final do século 20, apenas um pequeno percentual da população brasileira teve condições de acessar o que hoje definimos como etapa final da Educação Básica. A taxa líquida de matrícula era de 33%[2] (IBGE/2000), ou seja, dois terços dos jovens entre 15 e 17 anos não haviam chegado ao Ensino Médio. O incremento das matrículas – que nos últimos 30 anos passou de 15% (1988) para 69,3% (IBGE/2018)[3] – é resultado dos movimentos sociais pela democratização, inclusive do acesso à escola. No debate acadêmico, a temática do Ensino Médio também foi se avolumando[4].

Embora a legislação tenha avançado na garantia do acesso ao Ensino Médio para todos, permanecem os problemas de evasão e distorção idade-série – os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontam que, em 2018, 30,7% dos jovens de 15 a 17 anos apresentavam atraso ou tinham deixado a escola – além do baixo rendimento em avaliações de aprendizagem. Jaqueline Moll (2014) reforça que os jovens excluídos desta etapa estão nas classes populares e se tornam adultos com precária inserção no mundo do trabalho, o que contribui para perpetuar as desigualdades educacionais em um país com um processo educacional tardio, seletivo e desigual.

Diante deste cenário, diferentes atores, independentemente dos interesses, assumiram um posicionamento que ressalta a importância do Ensino Médio. Todavia, se a relevância da etapa estava se tornando consenso, o que está em debate? Se as análises, em geral, apontam para a crise da etapa, por que há resistência à solução proposta pela Lei 13.415/2017?

Tanto pelo trâmite, quanto pelo conteúdo, a reforma do Ensino Médio suscitou o debate acadêmico sobre a etapa. Contudo, a discussão vem de longa data. A fim de situar a questão, primeiro, apresentamos as linhas gerais das mudanças aprovadas para o âmbito nacional; e, posteriormente, procuramos conhecer os argumentos a partir de uma

[2] Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17. Acesso em 2 de ago/2019.
[3] Os dados de 2018 são referentes à Pnad Contínua. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem. Acesso em 3 de ago/2019.
[4] O Ensino Médio passou de 123 referências na *Plataforma Scielo*, em 2007, à 261 em 2017. O incremento foi consistente e, ainda que apresente variações ano a ano, desde 2011 oscila entre 250 publicações/ano.

análise de artigos publicados entre os anos de 2007 e 2017, que abordam a temática em diferentes concepções.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Em 22 de setembro de 2016, o governo federal publicou uma Medida Provisória (MP 746) para reestruturar o Ensino Médio oferecido em escolas públicas e privadas brasileiras. A proposta, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996) e a Lei do Fundeb (Lei 11.494, de 2007), foi recebida com críticas por setores ligados à educação. O foco da contestação inicial foi o fato de ter sido apresentada sob a forma de uma MP, sem diálogo com os principais sujeitos da mudança.

Desde 2013 tramitava no Congresso Nacional um Projeto de Lei para reestruturar o Ensino Médio. No entanto, o governo Temer alegou que as mudanças eram urgentes, sendo essa a justificativa da Medida Provisória. Dias antes da divulgação da proposta, notícia publicada no site do Ministério da Educação dava indicativos do que estava por vir. Ao anunciar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o ministro Mendonça Filho afirmou que "os resultados são uma catástrofe para a juventude" e que "a reforma do Ensino Médio é urgente"[5].

O tempo reduzido que transcorreu entre a apresentação da proposta – setembro de 2016 – e a transformação em lei – fevereiro de 2017 – evidencia, segundo Kuenzer (2017, p. 334), "o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor".

O teor da Lei nº 13.415/2017 pode ser dividido em dois eixos principais: elevação da carga horária no Ensino Médio e reorganização curricular. Em relação ao tempo de aula, determina a ampliação progressiva de 800 para 1,4 mil horas anuais, com um mínimo de mil horas num prazo máximo de cinco anos, o que corresponde a cinco horas diárias. A ideia é atingir sete horas diárias, o que significa uma jornada em tempo integral. No entanto, não foi definido um prazo para que isso aconteça.

O ponto de maior crítica entre educadores está na organização curricular. A reforma permite flexibilização – reduzindo as disciplinas obrigatórias. Da carga horária de todo o Ensino Médio, no máximo 1.800 horas (60% do total para jornada de cinco horas) devem ser ministradas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O restante será divido em cinco itinerários formativos para escolha do

[5] Portal do Ministério da Educação. Acessado em 2 de ago/2019: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39041-ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio

estudante: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Esse é o ponto que recebeu maior destaque nas propagandas do governo federal para justificar as mudanças. O que enfatiza o discurso oficial é a possibilidade de o estudante poder optar por uma área de seu maior interesse para aprofundar os conhecimentos. No entanto, o texto da Lei deixa claro que a oferta dos cinco itinerários formativos não é obrigatória. Ou seja, a possibilidade de escolha pelo estudante será limitada (KUENZER, 2017).

Com essa flexibilização, o Ensino Médio de "tronco comum" – composto por 13 disciplinas divididas em quatro áreas do conhecimento, definidas nas Diretrizes Curriculares de 2012 (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) – passa a ter apenas duas matérias obrigatórias durante os três anos: português e matemática. Educação física, artes, sociologia e filosofia ficaram restritas a estudos e práticas na BNCC. Outra mudança é em relação à língua estrangeira, anteriormente duas deveriam ser oferecidas, de acordo com a comunidade escolar. O inglês passa a ser o único idioma obrigatório, desde o 6º ano do Ensino Fundamental; a oferta de outros será em caráter optativo – preferentemente o espanhol.

A Lei aponta ainda que a formação técnica e profissional poderá ser ofertada em parceria com instituições privadas credenciadas, seja na modalidade presencial ou a distância. Conforme aponta Monica Ribeiro da Silva (2018), a medida abre caminho para a utilização de recursos públicos para financiar a oferta privada de educação. Outro aspecto questionado é que o aluno poderá comprovar parte da carga horária com experiência prática de trabalho no setor produtivo, o que enseja desigualdades quando haja precária relação entre escola e trabalho, além de certa contradição com o aumento do número de horas de ensino. A flexibilização também impacta os docentes, que poderão ser substituídos por profissionais que comprovem "notório saber" em sua área de atuação.

A implementação da reforma deverá ocorrer, de acordo com a Lei, num prazo de dois anos a partir da publicação da BNCC, que se efetivou no final de 2018. Com isso, as mudanças chegarão às escolas em 2021. No Rio Grande do Sul, a realização de um projeto-piloto da flexibilização curricular dará início à implementação da política, já em 2020, em 298 escolas da rede estadual[6].

A celeridade do trâmite da reforma pode levar ao apagamento daquilo que foi tema de discussão. O presente artigo pretende garantir luz às alternativas, situando a

[6] Inicialmente a previsão era de que o projeto-piloto contasse com 400 escolas, mas dados de agosto de 2019 dão conta do envolvimento de 298 instituições de ensino. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em 13 de agosto/2019.

proposta da reforma dentro da discussão acadêmica. Para tanto, inicialmente apresentamos a metodologia empregada para a análise bibliográfica; depois, o detalhamento dos artigos que foram objeto deste estudo, a partir das categorias definidas para análise; por fim a relação entre os referenciais teóricos e a proposta de reestruturação da etapa e as considerações finais.

ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA: 11 ANOS DO DEBATE ACADÊMICO

Com o objetivo de aprofundar o debate, procuramos por publicações presentes na coleção de periódicos da Scielo *(Scientific Electronic Library Online*[7]*)* que tratassem das distintas concepções, disputas e impasses que são constituintes da temática. Para tanto, delimitamos o recorte temporal de 2007 a 2017. Começamos a análise pelo primeiro ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que, se não garantiu tal como a Emenda Complementar 59 (BRASIL/2009) a obrigatoriedade da escola para os adolescentes até os 17 anos, já apontava uma mudança de entendimento, ao aprofundar o dever do Estado com o financiamento da matrícula na etapa. O último ano incluído no estudo foi de 2017, quando foi sancionada a reforma do Ensino Médio.

Tendo em vista o objetivo do estudo, as palavras-chave escolhidas para a busca dos artigos na plataforma Scielo foram: "currículo", "legislação" e "Ensino Médio". Procuramos em todos os índices, nos estudos específicos em Ciências Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas, o vocábulo Ensino Médio associado com um e outro termo. Dessa forma, foram encontrados 27 artigos que relacionaram Ensino Médio e legislação e 81 que associaram Ensino Médio e currículo na área da educação. Como critério de seleção, realizamos a leitura e a análise de artigos que tratavam das disputas que existem pela concepção de Ensino Médio de uma maneira mais ampla. Os textos que se dedicaram a assuntos muito limitados, como especificidades de componentes curriculares ou de modalidades, foram retirados da análise. Desta forma, foram selecionados cinco textos que associaram legislação e Ensino Médio e 17 que o fizeram com currículo e Ensino Médio.

Todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra e analisados com o apoio de uma planilha criada no *Microsoft Excel*. Foi feita uma divisão por: ano da publicação, revista, objeto de estudo, metodologia, resultados encontrados e categoria de análise.

Os 22 textos analisados neste estudo compõem um escopo de 12 revistas da área da educação. O maior número de publicações, com cinco artigos, é do periódico

[7] Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 3 de ago/2019.

Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ligado à Universidade de Campinas (Unicamp). Em relação ao período de publicação, o maior volume ocorreu em 2011, quando foram publicados cinco textos relacionados ao Ensino Médio.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos de acordo com a revista e o ano de publicação

Variáveis	**Nº de artigos publicados**
Revista	
Educação & Sociedade	5
Avaliação e Políticas Públicas em Educação	4
Educação em Revista	3
Cadernos CEDES	2
Revista Brasileira de Educação	1
Pro-Posições	1
Educação & Realidade	1
Bolema: Boletim de Educação Matemática	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
Ciência & Educação	1
Educar em Revista	1
Cadernos de Pesquisa	1
TOTAL	**22**
Ano da publicação	
2007	2
2009	1
2010	1
2011	5
2012	1
2013	1
2014	4
2015	1
2016	4
2017	2
TOTAL	**22**

Fonte: organizado pelos autores

Em relação aos procedimentos metodológicos empregados pelos pesquisadores, destaca-se a abordagem qualitativa, presente em 19 dos 22 artigos analisados. Os demais apresentam uma abordagem quali-quanti, combinando a análise da legislação com dados estatísticos sobre o Ensino Médio. Dos 19 textos com abordagem qualitativa,

o destaque foi para a utilização de normas e da legislação como fonte de dados, presente em nove estudos.

Quadro 1 – Distribuição dos artigos de acordo com a metodologia empregada

Abordagem metodológica	Fonte de dados	Número de artigos
Quantitativa (3)	Legislação e dados estatísticos sobre Ensino Médio	3
Qualitativa (19)	Análise de normas/legislação	9
	Entrevistas	5
	Grupos focais	2
	Análise documental e questionário	1
	Observação em encontros do Proeja	1
	Análise retórica da posição de congressistas	1

Fonte: organizado pelos autores.

Conforme é possível verificar no Quadro 2, diferentes políticas pertinentes ao objeto foram analisadas. Para situar as mudanças da etapa, elaboramos uma linha do tempo com as políticas e leis dos últimos 20 anos – de 1998 a 2017 –, as quais foram objeto dos 22 artigos utilizados nesta pesquisa bibliográfica. Tomamos como primeiro marco o Decreto nº 2.208/1997, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que dissociou a formação profissional da acadêmica no Ensino Médio, analisada em cinco textos. Ainda do governo FHC, são destaques em oito artigos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (DCN), de 1998, que apresentaram uma proposta de ensino baseada em competências.

Contrapondo esse entendimento, está o Decreto nº 5.154/2004, já na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, que possibilitou a oferta da Educação Profissional em três modalidades: subsequente, concomitante e integrada ao Ensino Médio. A significativa maioria dos acadêmicos – cinco do total de seis textos que abordam a temática – reconhece a iniciativa como relevante para romper com a dualidade do Ensino Médio, historicamente associada à hierarquização entre trabalhadores e intelectuais, ou seja, uma escola que leva diretamente ao mercado de trabalho e outra, que prepara para o Ensino Superior. O outro texto, como veremos a seguir, não tem o dualismo no centro da análise. Seus dois autores defendem uma escola especializada como forma de garantir a qualificação dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Isso evidencia as disputas dentro do campo acadêmico sobre o papel da educação na sociedade.

Quadro 2 – Linha do tempo das políticas para o Ensino Médio

Ano da política e governo	Política para o Ensino Médio	Nº de artigos que abordaram a política

1997, governo FHC	Decreto nº 2.208, que dissociou a formação profissional da formação acadêmica no Ensino Médio	5
1998, governo FHC	Promulgada a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	8
2004, governo Lula	Decreto nº 5.154, possibilita a oferta da Educação Profissional de nível médio nas modalidades: subsequente, concomitante e integrada	6
2005, governo Lula	Lei nº 11.096, que instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni)	1
2006, governo Lula	Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	1
2007, governo Lula	Lei nº 11.494, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	2
2009, governo Lula	Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação dos quatro aos 17 anos de idade	1
2009, governo Lula	Criação do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi)	8
2009, governo Lula	Ampliação do Enem e criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)	6
2011, governo Tarso Genro (RS)	Apresentada proposta do Ensino Médio Politécnico na rede estadual do RS	2
2012, governo Dilma	Resolução CNE/CEB nº 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	7
2013, governo Dilma	Portaria MEC nº 1.140, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	1
2016, governo Temer	MP 746, que propõe reforma no Ensino Médio	1
2017, governo Temer	Sancionada a Lei 13.415, que institui o novo Ensino Médio	1

Fonte: organizado pelos autores.

Também aparecem com destaque nos artigos analisados políticas como a criação do Fundeb em substituição ao Fundef, para a ampliação do financiamento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e a Emenda Constitucional 59, que tornou obrigatória a matrícula escolar dos quatro aos 17 anos de idade. São ainda discutidos programas do governo federal como Ensino Médio Inovador (Proemi) e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, além das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 e a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como política de avaliação da etapa e de ingresso no Ensino Superior. Ademais, encontramos como objeto de análise o programa de Ensino Médio Politécnico, adotado na rede estadual do Rio Grande do Sul durante a gestão do governador Tarso Genro (2011-2014). Por último, está a Lei 13.415/2017, de reforma do Ensino Médio, examinada em um dos textos.

Em linhas gerais, com o intuito de realizar uma revisão geral da bibliografia, pudemos observar algumas categorias analíticas nos estudos, conforme apresentamos a seguir:

Ciclo da política: a primeira categoria encontrada numa gama de artigos concentrou-se nos momentos que conformam uma política pública – referindo-se às fases do ciclo da política. Considerando a formulação, a implementação e avaliação como constituintes, os cinco textos se detiveram a diferentes momentos do processo. Da construção à normatização, da normatização à implementação, da implementação à avaliação, esse agrupamento procura analisar as relações entre esses diferentes momentos que compõem uma política e as disputas inerentes ao processo.

Sujeitos e suas ações: a segunda categoria de textos analisou a conduta dos atores em relação à implementação das políticas. Geralmente, esses seis artigos tomam o texto da Lei ou da política como base e analisam, a partir dos pressupostos teóricos que sustentam a norma, o comportamento dos sujeitos que fazem a educação no dia a dia: profissionais da educação e estudantes.

Concepção da etapa: a terceira leva de textos, por sua vez, tratou das ideias, da concepção da etapa e da disputa epistemológica pelo que é essencial ao final da Educação Básica. Isso permeia tanto a bibliografia analisada quanto os objetos de análise de 11 textos. A construção do direito à educação pressupõe acesso, progressão e aprendizado – para os artigos desse agrupamento, a centralidade está justamente nos pressupostos do que se aprende.

Quadro 3 – Distribuição dos artigos de acordo com a categoria e objeto de estudo

Categoria - nº de artigos	Objeto de estudo
Ciclo da política - 5 artigos	Diretrizes curriculares – 1
	Implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) – 1
	Mudanças na legislação com ensino de Espanhol - 1
	Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) - 1
	Reforma do Ensino Médio – 1
Sujeitos e suas ações – 6	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - 1
	Ensino de ciências nas escolas - 1
	Organização curricular - Ensino Médio Integrado - 4
Concepção da etapa e disputas epistemológicas - 11	Educação Profissional – 2
	Diretrizes curriculares – 3
	Relação entre Ensino Médio e Educação Superior - 1
	Privatização da educação – 1
	Enem – 2
	Ensino Médio Politécnico – 2

Fonte: organizado pelos autores.

As categorias não são estanques. Afinal, os textos podem ser enquadrados em mais de uma. Tampouco as análises são consensuais dentro de cada categoria. Se alguns pontos se constituíram como unanimidade – tal como garantia ao direito à etapa ou a preocupação com a evasão e abandono –, a análise das contradições e possíveis soluções são argumentadas nos textos. Como ponto comum, ressalta-se que o papel da educação na sociedade subjaz ao contraditório, o que conforma o Ensino Médio como objeto de debate.

Feita a apresentação inicial, nosso objetivo, na sequência do texto, é aprofundar sobre os principais elementos do debate a partir de tais categorias.

MOMENTOS, SUJEITOS E DISPUTAS: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na primeira categoria de análise, sobre o ciclo da política, foram incluídos cinco artigos que abordam diferentes fases da implementação de políticas para o Ensino Médio, o que envolve desde as articulações para a sua proposição até a atuação das escolas. Observamos que todos os textos apontam para uma diferenciação entre o que é prescrito nas leis e normas do que é, de fato, executado nas instituições de ensino a partir das ações de educadores e estudantes. Também percebemos uma preocupação dos autores em mostrar que existem contradições entre diferentes visões da etapa, uma mais

alinhada aos interesses do setor privado, de preparação para o mercado de trabalho, e outra de formação mais ampla, humanística.

Publicado em 2009, um dos artigos de Ribeiro da Silva apresenta uma análise sobre como as proposições relacionadas à tecnologia, ao trabalho e à formação foram incorporadas pelas escolas na reforma curricular do Ensino Médio ao final da década de 1990. Com base em um instrumento respondido por 52 instituições de ensino de Curitiba, no Paraná, a autora argumenta que a apropriação das novas prescrições ocorre de maneira diferenciada de escola para escola, ora aproximando, ora se distanciando das normativas originais (SILVA, 2009).

Em mais um texto, publicado em 2011, Ribeiro da Silva analisa a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a partir da observação de encontros e oficinas realizados no Paraná. Neste estudo é destacada a preocupação dos educadores com o pouco tempo para discussões sobre as propostas curriculares que deveriam ser utilizadas nas escolas.

Chama atenção que, nos dois textos, de 2009 e 2011, Ribeiro da Silva analisa políticas do governo federal contrastantes. A primeira, focada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), do governo de Fernando Henrique Cardoso, a autora classifica como uma reforma curricular com a intenção de adequar as escolas às mudanças no setor produtivo, por meio do modelo de competências. A segunda aborda a integração curricular entre conhecimento científico e técnico na educação profissional. Apesar das diferentes concepções de cada legislação, as duas políticas esbarram na mesma dificuldade dos profissionais da educação no processo de implementação.

Seguindo no mesmo entendimento sobre as propostas oficiais e o seu caminho para implementação nas instituições de ensino, um terceiro artigo aborda a política de oferta do espanhol nas escolas de Ensino Médio. Palazzo e Gomes (2011) problematizam a obrigatoriedade da disciplina, diante da falta de professores com formação adequada para o ensino da língua. “Por múltiplos fatores, decisões do centro sofrem graves distorções no seu trajeto até a sala de aula” (2011, p. 725).

Os dois últimos textos na categoria do ciclo da política abordam a relação entre as normas apresentadas pelo Ministério da Educação e suas alterações no Congresso Nacional. No primeiro artigo, de 2011, Amaral e Oliveira problematizam as propostas do Legislativo Federal para a inclusão de disciplinas obrigatórias, na contramão do que propõe o Programa Ensino Médio Inovador. Segundo os autores, falta diálogo entre o governo e o Congresso, já que “alguns deputados querem fragmentar e disciplinarizar ainda mais o conhecimento e os conteúdos escolares” (2011, p. 226). No segundo, Ferreti e Silva (2017) analisam as contendas em torno da reforma do Ensino Médio

proposta pelo governo por meio da MP 746/2016 e o texto final da Lei, a partir das sugestões apresentadas nas audiências públicas que evidenciam as disputas por hegemonia presentes na história desta etapa de ensino. Abordaremos com maior detalhamento este artigo na análise da relação entre os referenciais teóricos e o conteúdo da Lei 13.415/2017.

A segunda categoria de artigos abarcou a formação e a percepção dos sujeitos e suas ações. Dos seis textos, três deles abordam a conduta dos professores, dois estão focados nos estudantes e um engloba tanto os profissionais quanto os alunos. Sobre as temáticas, um é sobre a percepção dos professores em relação à utilização do Enem como uma política de regulação da qualidade desta etapa do ensino. Outro é focado na percepção dos educadores sobre o ensino de ciências. Os quatro restantes englobam a organização curricular do Ensino Médio. A análise deteve-se a este ponto, por considerar que concentra os maiores tensionamentos no campo das políticas educacionais.

No primeiro artigo em ordem de publicação, de 2015, Rosa e Ramos abordam os problemas para a organização curricular interdisciplinar do Ensino Médio tendo em vista a formação dos professores por disciplina. Os três textos seguintes, publicados em 2016 e 2017, focam na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Bernardim e Ribeiro da Silva (2016) analisaram o sentido que os jovens atribuem à formação em escolas públicas noturnas de Curitiba e Região Metropolitana. Observa-se aqui o destaque para um problema já apontado no artigo anterior, de falta de integração entre as disciplinas, mas como ponto positivo a "formação para a vida e para o trabalho, considerando a relação direta dos cursos técnicos com o cotidiano dos jovens estudantes trabalhadores" (BERNARDIM; SILVA, 2016, p. 233).

Sales e Vasconcelos (2016), por sua vez, analisam as perspectivas de futuro de jovens que concluíram a educação profissional integrada ao Ensino Médio em uma escola estadual de Fortaleza, no Ceará. As autoras contrapõem a pedagogia das competências implementada a partir da década de 1990 com as DCNEM de 2012 e reforçam a necessidade de uma escola que não seja subordinada aos interesses do capital.

> Pensar a escola como tendo a obrigação de somente preparar para o mercado de trabalho leva, impreterivelmente, a repensar a qualidade e função da escola, para que esta não se reduza a uma ótica exclusivamente mercantil. A educação não pode ser entendida apenas como um instrumento de mobilidade social, mas, preponderantemente, como uma possibilidade de enriquecimento pessoal. (SALES, VASCONCELOS; 2016, p. 78).

Por fim, Santos, Nunes e Viana (2017) focam na busca por um currículo interdisciplinar a partir da análise do trabalho realizado com a matemática em um Instituto Federal da Bahia. O estudo reforça o modelo dualista do Ensino Médio brasileiro antes do decreto de 2004 que instituiu a Educação Profissional integrada a esta etapa do ensino e afirmam que o novo modelo "possibilitou que os estudantes relacionem os conteúdos nas disciplinas propedêuticas à futura profissão técnica que poderão exercer" (SANTOS; NUNES; VIANA, 2017, p. 519). No entanto, aponta desafios para que isso se efetive, principalmente por parte dos docentes, na realização de métodos de ensino interdisciplinares e contextualizados que são necessários nessa modalidade de ensino.

Após a análise dos artigos que abordam o ciclo da política e os sujeitos que trabalham com essas normas no dia a dia, apresentamos a terceira categoria: a concepção da etapa em torno do que é essencial ao final da Educação Básica. Neste item foram elencados a maioria dos textos, 11 ao total, o que já reforça a importância das discussões sobre o papel do Ensino Médio na sociedade brasileira.

Dos 11 artigos, sete deles concentram-se no processo histórico de contradições constituintes da etapa, com foco na educação profissional, nas diretrizes curriculares, na articulação do Ensino Médio com o Superior e na relação entre o público e o privado na educação. Outros dois textos abarcam as políticas de avaliação, principalmente a partir do fortalecimento do Enem, e mais dois focam no modelo de politecnia adotado na rede estadual do Rio Grande do Sul, sendo um em relação às políticas de ampliação da jornada escolar.

Dos sete textos com enfoque no processo histórico de constituição da etapa de ensino, seis deles reforçam a disputa por hegemonia nessa área, principalmente a partir dos anos 1990, e sinalizam uma posição de contrariedade ao modelo dual de ensino – com uma escola voltada para a preparação para o mercado de trabalho e outra para o ingresso ao Ensino Superior. Isso se mostra evidente nas comparações entre as diretrizes curriculares do governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1998, e as de 2012, no governo Dilma Rousseff. Em artigo sobre o tema, Moehlecke (2012) contextualiza as mudanças no Ensino Médio brasileiro desde o começo do século passado e aponta para principais críticas ao modelo adotado durante os anos 1990: a subordinação da educação ao mercado; a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; e o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. Para a autora, as diretrizes definidas durante a gestão petista buscaram acabar com o modelo de escola dual, sugerindo uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada.

Neste sentido, outros textos analisados destacam uma política anterior às novas diretrizes curriculares, que também buscou romper com o modelo de escola dual. A

Educação Profissional integrada ao Ensino Médio foi implementada a partir de decreto presidencial de 2004, que possibilitou, segundo Ramos (2011), a oferta da formação básica e da profissional numa mesma instituição, com currículo e matrícula únicos. No entanto, o autor observa que essa integração não foi absorvida na íntegra pelos educadores e pela sociedade:

> Do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do Ensino Médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção de Ensino Médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina uma visão retrógrada vinculada ao ensino médio profissionalizante e compensatória ou, ainda, a defesa de um ensino médio propedêutico e da profissionalização como processo específico e independente (2011, p. 784).

A crítica feita por Ramos é justamente o ponto defendido em outro artigo que faz parte do nosso escopo. Schwartzman e Castro (2013) vão na contramão das posições dos demais pesquisadores que centram suas análises no rompimento com o modelo de escola dual, alinhado ao capital. Ao contrário, eles apontam o papel da educação na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Dos sete textos que abordam mais enfaticamente o processo histórico de constituição do Ensino Médio no Brasil, este é o único que traz uma visão oposta dentro do campo acadêmico.

Após listar dados que indicam a má qualidade da educação ofertada no país, os autores defendem o modelo de escola dividido em dois pilares: "Uma, de menor matrícula, voltada para a formação mais acadêmica, preparando para as profissões cultas de nível universitário, e outra maior, voltada para a qualificação profissional e a entrada dos jovens no mercado de trabalho" (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 583). Em uma crítica ao modelo de ensino profissional integrado ao Ensino Médio, afirmam que a combinação do técnico com o acadêmico cria uma "situação inadequada" aos alunos "mais modestos". E vão além ao defender o modelo adotado em outras nações: "Não há país conhecido em que estes alunos mais modestos sejam obrigados a uma carga letiva mais longa do que aquela prescrita para os que se preparam para o ensino superior" (2013, p. 587).

Além dessa discussão entre o papel da escola, observa-se como marcante o debate entre a relação do público com o privado na etapa final da Educação Básica. Cunha (2007) analisa a aproximação entre o Estado e o mercado ao longo de quatro décadas e diz que a privatização do ensino é um processo meandroso, que não obedece a um trajeto retilíneo ao longo dos anos. Ele pondera que a ampliação das matrículas na rede pública não quer dizer que não existe uma forte privatização da Educação Básica:

> Surgem novas formas de privatização, agora para dentro da escola pública, o que se realiza mediante a atuação de ONGs que substituem as funções inerentes às secretarias estaduais e municipais, a exemplo de reforma curricular, a capacitação de professores e até mesmo a atuação direta com os alunos fora das aulas propriamente ditas, quando se dá a extensão da jornada diária. (CUNHA, 2007, p. 824).

Também sobre a influência do setor privado na educação, Lopes e Lopez (2010) abordam a construção de um discurso favorável à cultura da performatividade nas escolas a partir do Enem. As autoras citam Ball (2004) para enfatizar a convergência da educação pública aos pressupostos da cultura mercadológica privada.

A análise dos artigos dentro de cada categoria permitiu-nos compreender alguns pontos como unanimidade dentro do campo acadêmico – tal como garantia ao direito à etapa ou a preocupação com a evasão e o abandono. No entanto, as contradições e as possíveis soluções foram objeto de disputa. A maioria dos textos destaca a necessidade de enfrentamento da dualidade histórica do Ensino Médio brasileiro e defende um modelo de educação que integre a formação geral propedêutica com o ensino profissional. No entanto, a dissonância mostra-se tão singular quanto poderosa; embora pouco numerosa, fez eco na política educacional, como pode ser visto no conteúdo da reforma do Ensino Médio.

ENTRE A ANÁLISE E A REFORMA: O DEBATE EM AÇÃO OU A NEGAÇÃO DO CONTRADITÓRIO

Como mostramos, a proposta de reestruturação do Ensino Médio brasileiro foi alvo de críticas. Num primeiro momento, por ter sido apresentada sob a forma de uma Medida Provisória, com tramitação acelerada no Congresso Nacional e sem amplo debate com os sujeitos das mudanças – professores, estudantes, pesquisadores. Em seguida, o foco de discussão passou a ser o conteúdo da nova norma, principalmente a alteração da estrutura curricular permitindo a flexibilização e o alinhamento com o setor privado, que poderá ofertar parte da formação financiada com recursos públicos.

O último artigo publicado que integra o escopo desta análise abordou esses tensionamentos em função da proposta do governo federal. Ferreti e Silva (2017, p. 387) apontam que a edição da MP 746 "trouxe à tona muitas das controvérsias e disputas que cercam o Ensino Médio brasileiro na atualidade, mas que resultam de um processo que se arrasta já há algum tempo". A análise dos dois autores vai ao encontro do que observamos ao longo deste estudo: existe uma disputa de concepções sobre o papel desta etapa da Educação Básica. A partir de agora passaremos a analisar de que modo a reforma dialoga com alguns dos referenciais apresentados e como o contraditório do debate ganha forma neste momento histórico.

Ferreti e Silva abordam as concepções de Ensino Médio durante os governos de FHC, Lula e Dilma e mostram as disputas por hegemonia no período. Segundo os autores, a gestão do tucano foi marcada pela adesão à perspectiva de que a Educação Básica, especialmente a sua última etapa, deveria ser pautada pelas transformações no campo do trabalho promovidas pelas reconfigurações do capital, alinhado a uma política neoliberal. As DCNEM de 1998 e, posteriormente, a política de educação profissional propunham uma organização curricular pautada na formação por competências e em habilidades demandadas pelo setor produtivo.

As mudanças no cenário político a partir dos anos 2000 evidenciaram uma nova postura epistemológica sobre a Educação Básica, principalmente com a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional. Exemplos dessas políticas foram o Decreto 5.154/2004 que professava a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e as DCNEM de 2012.

Um ponto de inflexão no marco de disputas ocorre a partir de 2016, com a edição da Medida Provisória 746. Segundo Ferreti e Silva, as mudanças propostas estão alinhadas ao modelo de ensino por competências das antigas diretrizes curriculares do governo FHC:

> Vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (2017, p. 392)

Cabe aqui apresentar o contraponto do texto de Schwartzman e Castro (2013) sobre o papel da educação na qualificação da mão de obra. Eles apontam para a sobrecarga de matérias no Ensino Médio e dizem que é preciso flexibilizar o currículo. A proposta vai ao encontro do que foi feito três anos após a publicação do artigo, com a MP 746 que definiu a criação de cinco itinerários formativos. Três anos antes de a reforma vir à luz, os autores escreveram:

> A alternativa para o atual currículo rígido, superficial e sobrecarregado não é sua substituição por um currículo diluído em generalidades, mas a criação de alternativas reais de formação nas diversas áreas do conhecimento e da aprendizagem profissional. O ideal seria que escolas pudessem escolher as áreas de formação que vão oferecer, e os estudantes pudessem escolher dentro e fora das escolas os programas mais ajustados a seus interesses e perfis. (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 589)

Além da defesa da flexibilização curricular, é interessante observar nesse trecho a ênfase em que a escolha por parte dos estudantes possa ser feita "dentro e fora das

escolas". A reforma proposta pelo governo federal em 2016 abarca justamente este ponto: a possibilidade de os estudantes cumprirem parte da carga horária em atividades oferecidas por instituições parceiras, ou seja, pelo setor privado. Inclui-se aqui a oferta em cursos de educação a distância.

Ao analisar as discussões nas audiências públicas que precederam a aprovação da Lei no Congresso Nacional, Ferreti e Silva afirmam que é evidente "o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o Ensino Médio brasileiro" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396). No entanto, eles apontam que os setores alinhados ao governo federal, principalmente fundações empresariais, deram o tom do discurso final numa clara vinculação aos interesses da economia capitalista.

Neste sentido, é importante ressaltar aqui a relação entre o público e o privado na educação brasileira. Peroni lembra que "vivemos um período perigoso para a democracia, em que o mercado determina o que é qualidade e quais são a cultura e os princípios educacionais a serem construídos (2015, p. 30). Esse movimento intensifica-se na reforma do Ensino Médio, pelo apoio das fundações empresariais e de mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, responsável por financiar a reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos analisar o referencial acerca do Ensino Médio no período de 2007 a 2017 para compreender os pontos conflitantes sobre a finalidade desta etapa de ensino e de que forma esses embates dialogam com a reforma que está em curso. Para isso, mapeamos artigos presentes na *Plataforma Scielo* que associam Ensino Médio com legislação e com currículo. Foram selecionados 22 estudos, divididos em três categorias para análise: ciclo da política, sujeitos e suas ações e concepção da etapa e disputa epistemológica.

Nos três agrupamentos, percebemos um claro embate de concepções sobre o Ensino Médio, com a maioria dos textos criticando a dualidade histórica da etapa e defendendo um modelo de educação que integre a formação geral propedêutica com o ensino profissional, e, do outro lado, uma dissonante defesa de um Ensino Médio que separa a preparação para o mercado de trabalho e a formação para ingresso no Ensino Superior, ou seja, um para a maioria e outro para a elite.

A partir disso, passamos a analisar o texto da Lei 13.415, que flexibiliza o currículo do Ensino Médio, com a oferta cinco itinerários formativos. Vale ressaltar aqui que as escolas não terão obrigação de ofertar todas as possibilidades de formação, o que limita a escolha por parte dos alunos, principalmente daqueles das escolas públicas alijadas pela falta de recursos. Observamos, a partir disso, que a proposta de

reforma está alinhada com os autores que defendem um ensino flexível, seguindo os interesses do setor produtivo. Essa concepção de Ensino Médio, predominante no período de gestão de FHC na década de 1990, ganha novas forças na agenda da política neste momento histórico de realinhamento às ideias neoliberais, com corte de investimentos sociais e de valorização do mercado como parâmetro de qualidade.

Assim, a educação entra na pauta de reformas com retorno do ideário neoliberal da pedagogia das competências, modelo criticado na maioria dos artigos analisados neste estudo. O princípio dessa concepção – que, embora com pouco eco no campo acadêmico, encontra respaldo na política educacional – é adaptar a população à flexibilidade valorizada pelo mercado de trabalho e às incertezas, o que inclui a resiliência a um sistema socioeconômico marcado pelo desemprego, trabalho autônomo e informal. Concluímos ainda que a reforma oficializa o modelo de escola dual, à medida que nega aos jovens da escola pública – por meio da flexibilização curricular – o acesso aos conhecimentos necessários para compreender o mundo e fazer parte da sua transformação.

Para concluir esse estudo, cabe um exercício de lógica: se dentre "os valores fundantes para a vida cidadã" reside o respeito às construções democráticas e plurais, seja da política ou do saber acadêmico, ao se ignorar o acúmulo que o conhecimento traz, perpetua-se um modelo que nega a educação como direito pleno. Desta maneira, ao promover uma escola dual, instrumento à uma sociedade hierarquizada, nega-se um princípio básico da própria cidadania.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, D. P. do, & OLIVEIRA, R. J. de. (2011). Na contramão do ensino médio inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cadernos CEDES**, 31(84), 209–230.

BERNARDIM, M. L., & SILVA, M. R. da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao Ensino Médio. Educação Em Revista, v. 32, p. 211–234. 2016.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 de jan.2019.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS**: projetos em disputa. Porto Alegre, 2019. 292f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 809–829. 2007.

FERRETI, C. J., & SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 38, p. 385–404. 2017.

KUENZER A. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, vol. 38. p. 331-354. 2017.

LOPES, A. C., & LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, v. 26, p. 89–110. 2010.

MACHADO, I. F., SILVA, R. M. da, & SOUZA, M. de L. J. de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado ao Ensino Médio. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, 207–221. 2016.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 39–58. 2012.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381. 2014.

PALAZZO, J., PIMENTEL, G. S. R., & GOMES, C. A. Nem tudo o que reluz é ouro: um caso de mudança curricular no Ensino Médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 84, p. 705–732. 2014

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 771–788. 2011.

REZENDE, F., DUARTE, M. S., SCHWARTZ, L. B., & Carvalho, R. C. de. Qualidade da educação científica na voz dos professores. Ciência & Educação. Bauru, v. 17, n. 2, p. 269–288. 2011.

RIBEIRO, C. R. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. Educação & Sociedade, v. 35, n. 127, p. 443–460. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, v. 268, 1978.

ROSA, M. I. P., & RAMOS, T. A. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 141–160. 2015

SALES, C. V., & VASCONCELOS, M. A. de D. M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 69–90. 2016

SANTOS, F. P., NUNES, C. M. F., & VIANA, M. da C. V. A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 31, n. 57, p. 517–536. 2017.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, v. 40, p. 195–205. 2011.

SCHWARTZMAN, S., & Castro, C. de M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 80, p. 563–623. 2013.

SILVA, M. R. da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441–460. 2009.

SILVA, M. R. da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 19, n. 71, p. 307–326. 2011.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, v. 30, 127–156. 2014.

SILVA, R. R. D. da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Organização de Jose Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, R. R. D. da, & Fabris, E. T. H. Políticas de currículo para o Ensino Médio contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 425–443. 2016.

WERMELINGER, M., Machado, M. H., & Amâncio Filho, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 55, p. 207–222. 2007.