

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DIEGO LUIZ TONET**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:  
O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES (2016- 2018)**

**CURITIBA**

**2020**

**DIEGO LUIZ TONET**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:  
O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES (2016- 2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, Grupo de pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, como requisito parcial à **obtenção do título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens.

**CURITIBA**

**2020**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

T664r  
2020 Tonet, Diego Luiz  
Representações sociais sobre a reforma do ensino médio : o que dizem as  
teses e dissertações (2016-2018) / Diego Luiz Tonet ; orientadora: Romilda  
Teodora Ens. – 2020.  
130 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2020  
Bibliografia: f. 104-105

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Ensino médio. 4. Reforma do ensino.  
5. Representações sociais. I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia Universidade  
Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 885  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Diego Luiz Tonet**

Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 9h30min, na Sala 2 (Pós) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, Prof.ª Dr.ª Sueli Pereira Donato, Prof.ª Dr.ª Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto para examinar a Dissertação do mestrando **Diego Luiz Tonet**, ano de ingresso 2018, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O aluno apresentou a dissertação intitulada "**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES (2016 A 2018)**" que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda atender as sugestões e realizar publicações.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens



Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Sueli Pereira Donato



Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto



Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

**Página reservada para ficha catalográfica que deve ser confeccionada após  
apresentação e alterações sugeridas pela banca examinadora.**

**Deve ser impressa no verso da folha de rosto.**

**A Biblioteca da PUCPR oferece o serviço gratuitamente.**

**Para solicitar, necessário enviar o trabalho para o email**

**[biblioteca.processamento@pucpr.br](mailto:biblioteca.processamento@pucpr.br)**

**Em até 48h a ficha será encaminhada para o email do solicitante.**



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:  
O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES (2016- 2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, Grupo de pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito para **qualificação à obtenção do título de Mestre em Educação**.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens (Orientadora) – PUCPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Pereira Donato – UNINTER

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto – PUCPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak – PUCPR

Curitiba, 18 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho à minha família,  
amigos e colegas de trabalho, pela  
compreensão da necessidade de  
afastamento e silêncio para fins de  
pesquisa, tornando possível a realização  
desse trabalho. Academicamente, dedico  
à comunidade interessada no tema dessa  
pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que aqui agradeço é com o desejo mais profundo e verdadeiro que o faço, por direta ou indiretamente fazerem parte deste percurso.

Agradeço primeiramente a Deus, pela graça da vida, dom maior, pela força e vitalidade. Sem Ele, nada seria possível.

Agradeço carinhosamente à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, pela orientação, tutoria, empenho, paciência e amizade.

Agradeço à minha família, de modo especial aos meus pais, Nelson Tonet e Neuza Lúcia, pelo testemunho, educação, apoio e presença amorosa em minha vida.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho pela compreensão da necessidade de afastamento e silêncio para fins de pesquisa, tornando possível a realização deste trabalho.

Agradeço às professoras Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto e à Dr.<sup>a</sup> Sueli Pereira Donato por aceitarem participar da banca examinadora, pelo apoio e contribuição na construção desta pesquisa.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa POFORS – PUCPR, pelo apoio, colaboração e auxílio.

A todos que, direta ou indiretamente estiveram presentes neste processo de aprendizado contínuo.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre”.  
Paulo Freire

TONET, Diego Luiz. **Representações sociais sobre a reforma do Ensino Médio: o que dizem as teses e dissertações (2016-2018)**. 2020. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba: PUCPR, 2020.

## RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, junto ao Grupo de Pesquisa Políticas, Formação de Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), com o objetivo de analisar as representações sociais que emergem de teses e dissertações produzidas no período de 2016 a 2018, sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil (2017), a qual se constitui em um conjunto de novas Diretrizes para alteração da atual estrutura dessa etapa da Educação Básica, regulada pela Lei nº 13.415/2017. A opção pela pesquisa de abordagem qualitativa possibilitou a produção de dados a partir do levantamento de 19 teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o termo indutor “Reforma do Ensino Médio”. Os dados gerados pela pesquisa do tipo Estado da Arte e sistematizados sob a forma de *corpus* foram submetidos em programa específico do *software* Iramuteq – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (RATINAUD, 2009) para as análises textuais: nuvem de palavras, análise de similitude e Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Os resultados discutidos, com base no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais e em referências sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, tiveram como base autores, tais como: para a Teoria das Representações Sociais: Almeida (2009); Alves-Mazzotti (2008); Arruda (2002); Camargo (2017); Jodelet (2001; 2009; 2011); Marková (2006, 2017); Moscovici (1978, 2012, 2015); Sá (1996), entre outros; sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, os autores: Carvalho (1988, 2001); Faria Filho (2003); Ferreti (2018); Saviani (2009, 2008, 2011), entre outros. A pesquisa mostrou as palavras “Ensino Médio”, “reforma” e “formação” como centro das representações sobre a reforma do Ensino Médio. Pelas análises realizadas, a Lei nº 13.415/2017 mantém o impasse histórico da falta de uma identidade clara do Ensino Médio, intensificando a dualidade estrutural. Outra questão levantada nessa pesquisa é a influência e o predomínio que os organismos internacionais definidores da grande economia capitalista exercem estrategicamente sobre a educação, ao indicarem os caminhos a serem tomados pelas políticas de reforma, com propostas de forte tendência à constituição de mercados educativos, aspectos que contribuem para que a educação seja transformada em um serviço comercializável que deve estar sujeito a condições de competição e a regras de mercado.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Ensino Médio. Educação Básica.

TONET, Diego Luiz. **Social representations on high school reform: what the theses and dissertations say** (2016-2018). 2020. 150f. Dissertation (Master's in Education). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba: PUCPR, 2020.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the History and Education Policies Research Line, within the Research Group on Policies, Teacher's education, Teaching Work and Social Representations (POFORS), with the aim of analyzing the social representations that emerge from theses and dissertations produced in the period from 2016 to 2018, on the reform of high school in Brazil (2017), which constitutes a set of new Guidelines to change the current structure of this stage of Basic Education, regulated by Law No. 13,415 / 2017. The option for a qualitative approach research enabled the production of data based on the survey of 19 theses and dissertations on the Capes Thesis and Dissertations Catalog, with the inductive term "High School Reform". The data generated by the State of the Art research type and systematized in the form of a corpus were submitted in a specific program of the Iramuteq software - *Interface of R pour les Analyzes Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (RATINAUD, 2009) for textual analysis: cloud of words, similarity analysis and Descending Hierarchical Classification (CHD). The results discussed, based on the theoretical contribution of the Social Representations Theory and references on the High School reform in Brazil, were based on authors such as: for the Social Representations Theory: Almeida (2009); Alves-Mazzotti (2008); Arruda (2002); Camargo (2017); Jodelet (2001; 2009; 2011); Marková (2006, 2017); Moscovici (1978, 2012, 2015); Sá (1996), among others; on the High School reform in Brazil, on the authors: Carvalho (1988, 2001); Faria Filho (2003); Ferreti (2018); Saviani (2009, 2008, 2011), among others. The research showed the words "High School", "reform" and "formation" as the center of representations about the High School reform. According to the analyzes carried out, Law No. 13,415 / 2017 maintains the historical impasse of the lack of a clear identity for high school, intensifying the structural duality. Another issue raised on this research is the influence and predominance that the international organizations, which define the great capitalist economy strategically, exert on education, when indicating the paths to be taken by the reform policies, with proposals of strong tendency to the constitution of educational markets. Aspects that contribute for education to be transformed into a marketable service that must be subject to conditions of competition and market rules.

**Keywords:** Social Representations. High School. Basic Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da Educação Básica Brasileira .....	17
Figura 2 – As esferas de pertença das representações sociais .....	68
Figura 3 – Nuvem de palavras .....	75
Figura 4 – Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com as respectivas classes temáticas .....	78
Figura 5 – Análise de similitude dos termos evocados.....	87

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação do aproveitamento das UCEs por classes e resumos correspondentes.....	77
--	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio – Brasil 2014-2018..... 20

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre as diretrizes de 2012 e a reforma de 2017 para o Ensino Médio no Brasil.....	22
Quadro 2 – Relação dos objetivos, procedimentos e fontes da produção dos dados .....	31
Quadro 3 – Relação de dissertações que analisam a reforma do Ensino Médio, por autor, título, tipo, ano de defesa, Programa de Pós-Graduação/IES e palavras-chave (2016).....	71
Quadro 4 – Relação de dissertações que analisam a reforma do Ensino Médio, por autor, título, tipo, ano de defesa, Programa de Pós-Graduação/IES e palavras-chave (2017).....	71
Quadro 5 – Relação de dissertações que analisam a reforma do Ensino Médio, por autor, título, tipo, ano de defesa, Programa de Pós-Graduação/IES e palavras-chave (2018).....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ed.	Edição
Ed.	Editor
f.	Folha
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IRAMUTEQ	Interface de R pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
p.	Página
PCNS	Parâmetro Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TLC	Tratados de Livre-Comércio
trad.	Tradutor
TRS	Teoria das Representações Sociais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>27</b>
2.1	ABORDAGEM DA PESQUISA .....	27
2.2	PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE. ....	29
<b>3</b>	<b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b> .....	<b>34</b>
3.1	EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA .....	34
3.2	EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL.....	34
3.3	EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: 1889-1930.....	36
3.4	EDUCAÇÃO NA ERA VARGAS .....	38
3.5	EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA .....	40
3.6	EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR.....	41
3.7	EDUCAÇÃO NA REDEMOCRATIZAÇÃO (1985 ...) .....	43
<b>3.7.1</b>	<b>Anos 1990: educação e Lei nº 9.394/1996.....</b>	<b>44</b>
<b>3.7.2</b>	<b>Anos 2000: educação e decorrências da Lei nº 9.394/1996 .....</b>	<b>45</b>
3.8	REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....	47
<b>4</b>	<b>TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....</b>	<b>52</b>
4.1	CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	52
4.2	PROCESSO DE ANCORAGEM.....	58
4.3	PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO .....	59
4.4	ABORDAGENS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	61
<b>5</b>	<b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PESQUISAS DE DOUTORANDOS E MESTRANDOS (2016-2018).....</b>	<b>70</b>
5.1	MOVIMENTO DOS PESQUISADORES: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....	70
<b>5.1.1</b>	<b>Análise textual pela Nuvem de Palavras .....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Análise Textual pelo CHD .....</b>	<b>75</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Análise textual pela Análise de Similitude .....</b>	<b>86</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....</b>	<b>104</b>

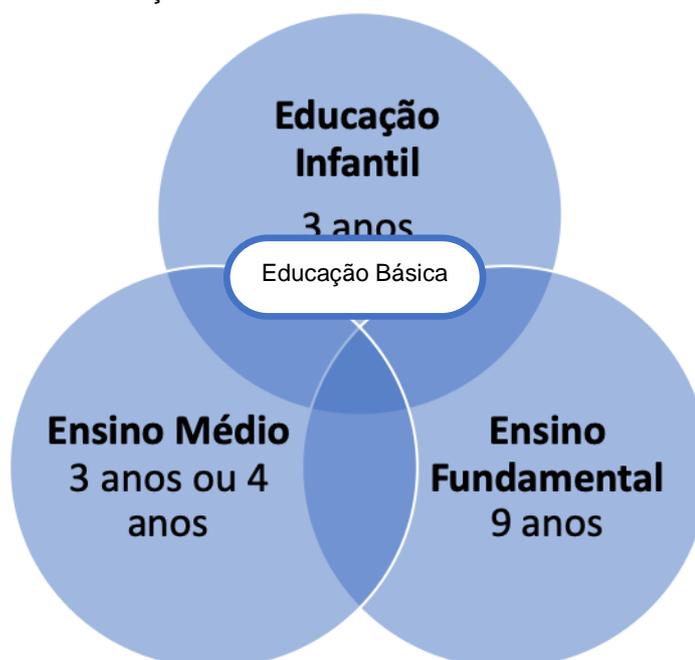
<b>APÊNDICE A – RESUMO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO (2016-2018) – SELECIONADOS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B – <i>CORPUS</i> COLORIDO DO CHD.....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Histórico impasse voltou recentemente a ocupar e provocar reflexões e controvérsias entre professores, nos diferentes segmentos, seja público ou privado, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Trata-se da reforma do Ensino Médio, que constitui um conjunto das novas Diretrizes para alteração da atual estrutura dessa etapa de ensino, regulada pela Lei nº 13.415/2017, que altera a estrutura do sistema atual do Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

Em 1996, após um longo debate e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, especificamente no artigo 42, ficou definido, na perspectiva de universalização e democratização, que o Ensino Médio seria obrigatório e gratuito, além de progressivo no que se concebe como Educação Básica (Figura 1), por compreender, como define a LDB nº 9.394/1996, que a função da Educação Básica é a garantia da formação comum indispensável para o exercício da cidadania, progressão para o trabalho e estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Figura 1 – Organização da Educação Básica Brasileira



Fonte: o autor, com base na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Ao manter o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, sua finalidade, de acordo com o artigo 35 da Lei nº 9.394/1996, passou a ser a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, a preparação para o trabalho e a cidadania, além do aprimoramento humano, ético e intelectual (BRASIL, 1996).

Desde então, o debate sobre a real identidade do Ensino Médio no Brasil passa a fazer parte de estudos e pesquisas. Nessa perspectiva, Krawczyk (2011) indica que entre os anos da Educação Básica brasileira, historicamente o Ensino Médio vem carregado da falta de uma identidade clara e objetiva, sempre oscilando entre duas tendências educacionais que, segundo Abramovay e Castro (2003, p. 27), oscilam entre “[...] oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior”, uma vez que “[...] a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar” (GONÇALVES, 2005, p. 13), bem como definida e regulada por políticas educacionais ancoradas em propósitos de organizações multilaterais.

Nesse contexto, é possível perguntar como fez Ball (2001, p. 100):

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação.

Complementando o encaminhamento da educação para o mercado apontado por Ball (2001), Feldfeber (2009) denuncia a influência e o predomínio que os organismos internacionais definidores da grande economia capitalista exercem estrategicamente sobre a educação, ao indicarem os caminhos a serem tomados pelas políticas de reforma, com propostas de forte tendência à constituição de mercados educativos. Ao que a autora explica:

[...] essas reformas geraram um campo propício para avançar nos processos de mercantilização da educação, processos que foram estimulados por forças externas muito mais poderosas que as das próprias políticas educacionais, como são as pressões para avançar na liberalização comercial. Tanto os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) como o aparecimento dos tratados de livre-comércio (TLC) incluem a educação como um serviço comercializável que deve estar sujeito a condições de competição e a regras de mercado (FELDFEBER, 2009, p. 161).

As reformas educacionais desencadeadas em países de primeiro mundo, como Estados Unidos e Inglaterra, forneceram a base para sucessivas reformas vistas em vários países nas últimas décadas, uma vez que serviram de modelos a serem colocados em prática nos países em desenvolvimento, como Brasil. Para isso, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430, grifos das autoras), “[...] nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais [...] que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas”.

Bowe, Ball e Gold (1992, p. 26), conforme Mainardes (2006), esclarecem que toda política evidencia vozes discordantes, sendo uma disputa hegemônica, de poder e de ambiguidades, pois “[...] de alguma forma, dita ou não dita, subscrevem as normativas políticas que devem ser tomadas”.

Sobre esse viés, Machado (1989, p. 33) esclarece que o Ensino Médio parece estar

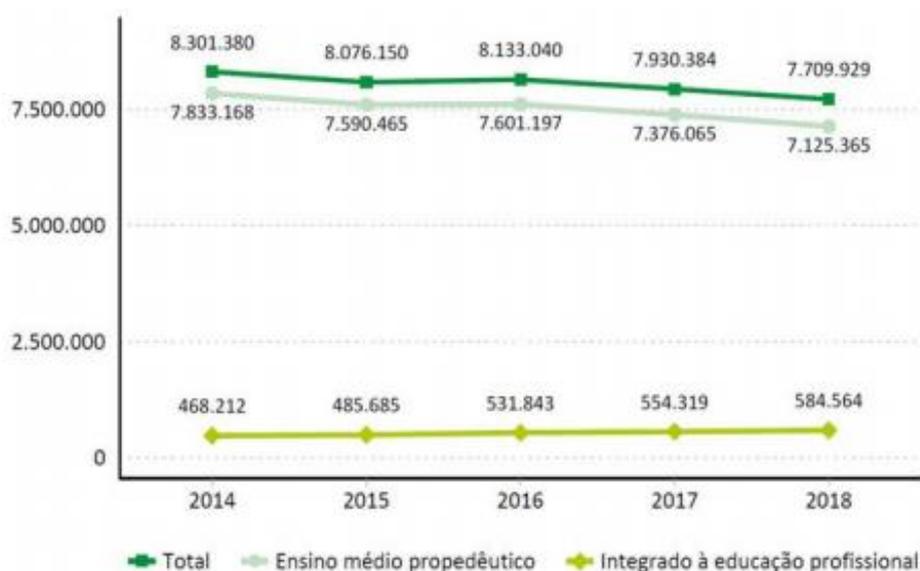
[...] como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível do ensino a ser organizado.

O Ensino Médio “[...] é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade”, segundo Krawczyk (2011, p. 754). Já para Kuenzer (2011), a ambiguidade é a raiz dos males do Ensino Médio, ambiguidade que se associa ora em preparar para o mundo do trabalho, ora para a sequência acadêmica na Educação Superior, o que constitui mais uma falta de identidade do que a perda de identidade.

Além dos aspectos apontados, deparamo-nos com outro gargalo histórico nessa etapa da Educação Básica. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2018, ao apresentar o número de matrículas no Ensino Médio, em 2018, informou que de 8.301.380, em 2014, houve um decréscimo de matrículas e, em 2018, esse número passou a ser de 7.709.929 (BRASIL, INEP, 2019). O

próprio documento esclarece algumas das possíveis razões para esta queda, que estão na redução do número de concluintes do Ensino Fundamental, 8,3% de 2014 a 2018, apesar da melhoria do fluxo no Ensino Médio (a taxa de aprovação do Ensino Médio subiu 3,0% p.p. de 2013 a 2017) e o número total de matrículas no Ensino Médio, que reduziu 7,1%. Pelos dados do Censo, a matrícula integrada à Educação Profissional cresceu 24,9% no último ano, passando de 468.212, em 2014, para 584.564 matrículas, em 2018.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio – Brasil 2014-2018



Fonte: BRASIL. INEP, DEED (2019, p. 25).

Nesse contexto indicado pelo Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018, p. 24), a situação do Ensino Médio no Brasil é a seguinte:

- 84,7% estão matriculados na rede estadual;
- 12,1% estão matriculados na rede privada;
- 95,3% dos alunos frequentam escolas urbanas;
- 96,1% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública;
- 9,5% dos alunos ficam sete horas ou mais em atividades escolares (tempo integral);

- 93,9% dos professores têm nível superior completo e 3,3% estão cursando nível superior;
- da adequação da formação docente, apenas 28,4% são ministradas por professores com formação adequada

Recorrentemente, na história da educação brasileira, a promoção de discussões e reestruturações no Ensino Médio, para fazer dele meio de promoção do acesso ao direito à educação, proclamado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1988, 1996), vem se constituindo num grande número de legislações que, no Brasil, culminaram com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012).

Entretanto, em 2016, foi encaminhado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que fundamenta e propõe a reestruturação do Ensino Médio, posteriormente aprovada e transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2016, 2017a).

Tal reforma propõe-se a flexibilizar a grade curricular, permitindo que o estudante escolha a área de conhecimento em que deseja aprofundar os estudos. A grade curricular terá uma parte comum e outra obrigatória a todas as escolas, norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Portaria nº 1.570/2017 (BRASIL, 2017b). Essa reforma tem sido considerada inadequada aos estudantes do Ensino Médio por entidades nacionais de representantes da educação no Brasil de todos os níveis de ensino, como, por exemplo, a manifestação pública “[...] contra a precarização da formação das juventudes brasileiras, a privatização e o empresariamento da oferta pública de Ensino Médio e a desresponsabilização do Estado para com sua obrigatoriedade constitucional” (ANPAE, 2018).

Nesse sentido, essas entidades nacionais (20/03/2018) assim se expressam:

Diante da gravidade dessa situação tornamos pública nossa indignação e conclamamos a sociedade a se manifestar em defesa da educação básica e de um Ensino Médio de qualidade para todos. Exigimos desse governo e do Conselho Nacional de Educação que respeitem as vias tradicionalmente constituídas com vistas à elaboração das normas que regulamentam a educação brasileira (ANPAE, 2018).

A reforma do Ensino Médio de 2017 descaracteriza o que é estabelecido pelo Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011, 2012).

Em 2017, as alterações são, principalmente, sobre a carga horária, determinando que 60% fosse ocupada obrigatoriamente por conteúdos definidos pela BNCC<sup>1</sup> e os demais 40% passam a ser optativos diante da oferta que as escolas teriam liberdade para fazer (Quadro 1).

Quadro 1 – Comparativo entre as diretrizes de 2012 e a reforma de 2017 para o Ensino Médio no Brasil

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012	LEI Nº 13.415/2017
Currículo	Por mais que a LDB determine a necessidade, não existe currículo mínimo.	O currículo será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Itinerários Formativos	Não existiam.	O aluno poderá escolher entre cinco áreas para estudar: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas; Formação Técnica e profissional.
Carga Horária	800 horas aulas anuais	1,4 mil horas-aula anuais das quais 60% dedicadas às disciplinas estabelecidas pela BNCC e os outros 40% às disciplinas optadas pelos alunos.
Disciplinas	13 disciplinas oficiais obrigatórias ao longo dos 3 anos	Somente 3 disciplinas serão obrigatórias nos 3 anos (Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa). Já Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes serão apenas obrigatórias como estudos e práticas, podendo ou não ser disciplinas optativas.
Professores	Somente professores com licenciatura ou bacharéis	Poderão ser contratados para os itinerários profissionais com notório saber, sem necessariamente ser professor.

Fonte: o autor, com base na Resolução CNE/CEB nº 2/2011 e Lei nº Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2011, 2017).

Cabe destacar, com base no exposto, que a reforma do Ensino Médio no Brasil, definida em 2016 e 2017, apresenta pontos polêmicos, os quais despertaram e vêm possibilitando inquietações, discussões, críticas e até protestos daqueles que

<sup>1</sup> Pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual 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. Pela Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2017, 2018).

pensam, pesquisam e refletem sobre a educação. É possível constatar que as críticas estão voltadas, principalmente, em relação à obrigatoriedade de algumas disciplinas e facultatividade de outras já consolidadas.

Como decorrência da Lei das Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), os três anos do Ensino Médio tinham como obrigatórias as disciplinas como Português, Matemática, Filosofia, Artes, Educação Física e Sociologia. Pela reforma atual, disciplinas como Filosofia, Arte, Sociologia e Educação Física se tornaram facultativas e optativas aos estudantes, além das ofertas apresentarem redução de cargas horárias (BRASIL, 1996).

Considerando minha prática como docente de Filosofia no Ensino Médio, em escolas da rede pública e privada, emergem reflexões e indagações diversas acerca da abrangência prática e pedagógica que a atual reforma do Ensino Médio pode provocar, não só na minha área de atuação, Filosofia, mas também nas demais disciplinas demarcadas como optativas. Como afirmam Germinari e Mello (2017, p. 49)

[...] as reformas educativas em curso afetam sobretudo a forma como se organizam os currículos das escolas. Portanto, estimulam discussões, reflexões e disputas sobre os conhecimentos considerados legítimos e prioritários a serem trabalhados com as novas gerações, ao mesmo tempo em que buscam imprimir uma determinada identidade em termos axiológicos, ou seja, de valores, de atitudes, de projetos de futuro. Isso as coloca diretamente num campo de tensões e debates. afinal, o que deve ou não permanecer no currículo escolar, como deve ser ou não ensinado, não é passível de um consenso absoluto.

A partir dessa perspectiva, inscrevemos o objeto desse estudo, ou seja, o de estudar as representações sociais que emergem sobre a reforma do Ensino Médio.

Como justificativa desta pesquisa, propusemo-nos a realizar um levantamento dos trabalhos/temas/temáticas abordados nos últimos anos, com o apoio da pesquisa do tipo Estado da Arte.

A pesquisa do tipo Estado da Arte proporciona identificar as produções e analisá-las, a fim de categorizá-las conforme sua abordagem, o que possibilita mapear, organizar e principalmente verificar as temáticas que vêm sendo escritas ao longo dos anos sobre o Ensino Médio, na busca de

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O aporte teórico foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois “[...] o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2015, p. 40). E, como afirma Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21),

[...] o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, também para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

A representação em consonância com as políticas educacionais corrobora no conhecimento do sujeito pesquisado e partir deste conhecimento pode-se iniciar a construção de um processo,

[...] tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) ao (invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições de sala de aula, mas de maneira que são limitadas pelas possibilidades do discurso (BALL; MARGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13. Grifo dos autores).

Ou seja, é um processo de “[...] atuação, a efetivação da política na prática e através da prática” (BALL, 2009, p. 305).

Com base nos aspectos enumerados, levantamos o seguinte problema de pesquisa: Quais Representações Sociais sobre a reforma do Ensino Médio (2017) emergem das dissertações e teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2016 a 2018?

Definimos como objetivo geral: Analisar as representações sociais sobre a reforma do Ensino Médio que emergem nos textos das dissertações e teses disponibilizados, no período de 2016 a 2018, sobre a reforma do Ensino Médio (2017).

Como objetivos específicos buscamos:

– Mapear as Teses e Dissertações que discutem a reforma do Ensino Médio no Brasil produzidas por mestrandos e doutorandos, no período de 2016 a 2018 e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

– Sistematizar os resumos das Teses e Dissertações selecionadas, no período de 2016 a 2018, pelos mestrandos e doutorandos no Brasil, que abordam a reforma de Ensino Médio no Brasil.

– Realizar a análise textual dos resumos das teses e dissertações selecionados sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, no período de 2016 a 2018.

Para a realização dessa pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico e documental, em que os textos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2016-2018) sobre o Ensino Médio foram analisados pela abordagem psicossocial das representações sociais. Este estudo resultou em cinco capítulos, a partir desta introdução.

O segundo capítulo, com o título “Caminhos da Pesquisa”, descreve os caminhos percorridos para a concretização dessa pesquisa, apoiado na abordagem qualitativa e na análise textual para averiguar as representações sociais que emergem das teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2016 a 2018, sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil. Os autores que fundamentaram o percurso metodológico de uma abordagem qualitativa para esta pesquisa são: Camargos e Justus (2013); Desjeux e Guarabau-Moussaoui (2010); Romanowski e Ens (2006); Sampieri, Collado e Lucio (2013), entre outros.

O terceiro capítulo, com o título “Ensino Médio no Brasil”, tem como propósito apresentar inicialmente o resgate histórico do Ensino Médio no Brasil e as políticas educacionais relacionadas a essa etapa da educação básica. Apresenta também a problematização sobre a falta de identidade que o Ensino Médio tem no contexto educacional brasileiro. Em seguida, evidenciamos algumas reflexões, apoiados em: Carvalho (1988, 2001); Faria Filho (2003); Ferreti (2018); Ghirdelli Junior (1991); Horta (1994); Luz (2011); Nunes (2008); Ricci (2003); Romanelli (1990); Saviani (2009, 2008, 2011); Vieira e Farias (2007), entre outros.

O quarto capítulo sobre a “Teoria das Representações Sociais”, proposta por Moscovici (1978, 2012, 2015), à luz dos teóricos que a estudam, constitui-se no

aporte teórico para o presente estudo. Para tanto, abordaremos o conceito de representação social, os processos de ancoragem e objetivação, bem como as abordagens de análises das Representações Sociais. A fundamentação deste capítulo está delineada a partir dos trabalhos dos seguintes autores: Abric (2000); Almeida (2009); Alves-Mazzotti (2008); Arruda (2002); Azevedo e Prado (2011); Bertoni e Galinkin (2017); Camargo (2017); Guareschi (2012); Jodelet (2001; 2009; 2011); Marková (2006, 2017); Moscovici (1978, 2012, 2015); Oliveira (2003); Sá (1996), entre outros.

O quinto capítulo, “Ensino Médio no Brasil: as pesquisas de doutorandos e mestrados (2012-2018)”, aborda os dados coletados durante a pesquisa com o objetivo de responder ao problema: “Quais Representações Sociais sobre a reforma do Ensino Médio (2017) emergem das dissertações e teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2016 a 2018?”. Inicialmente, apresentamos a sistematização dos dados produzidos. O levantamento de dados foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: teses e dissertações, produzidas no período de 2016 a 2018, que discutem sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, sistematizados e submetidos ao *Software Iramuteq* (RATINAUD, 2009), o qual possibilitou as análises textuais por meio da nuvem de palavra, método de classificação hierárquica descendente (CHD) e a processual da árvore máxima de similitude. Por fim, realizamos a interpretação e a análise dos dados à luz do aporte teórico da teoria das representações sociais.

Nas considerações finais, estabelecemos reflexões acerca das representações sociais sobre a reforma do Ensino Médio e possíveis apontamentos para futuras pesquisas.

Essa pesquisa está vinculada à linha de pesquisa História e Políticas da Educação e ao Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo estabelece um Estado do Conhecimento a partir do Catálogo de Teses da Capes entre os anos de 2016 a 2018 e tem como objetivo analisar as representações sociais que emergem das teses e dissertações sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Essa investigação optou pela abordagem qualitativa, voltada para uma pesquisa bibliográfica a partir de um mapeamento do tipo “Estado da Arte”, em que os resumos selecionados foram submetidos à análise lexical, conforme Nascimento e Menandro (2006).

Os autores que fundamentaram o percurso metodológico dessa pesquisa foram: Camargos e Justus (2013); Desjeux e Guarabau-Moussaoui (2010); Romanowski e Ens (2006); Sampieri, Collado e Lucio (2013), entre outros.

### 2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para desenvolver a presente pesquisa, de natureza psicossocial, optamos pela abordagem qualitativa, a qual se caracteriza pelo conhecimento, processos e experiências do objeto estudado, ressaltando questões específicas do contexto e dos sujeitos envolvidos nele. O uso da abordagem qualitativa é imprescindível porque “[...] busca compreender as perspectivas dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

Alami, Desjeux e Guarabau-Moussaoui (2010, p. 19), referindo-se à análise qualitativa, afirmam que esta apresenta:

[...] um espectro de utilização ao mesmo tempo mais específico e relativamente mais amplo: eles são empregados como métodos exploratórios de um fenômeno social emergente-uma nova tecnologia, um novo costume, um novo imaginário societário [...].

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa possibilita uma análise psicossocial dos textos de resumos produzidos pelos autores de teses e dissertações, do período de 2016 a 2018, sobre a reforma do Ensino Médio, no Brasil. As representações sociais, buscadas nesses documentos acadêmicos,

podem indicar que o caminho percorrido nas produções selecionadas produzem uma “[...] preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer” (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Justificamos o uso dessa abordagem qualitativa pela possível relação com as representações sociais, conforme afirma Minayo (1994, p. 21-22) que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

O estudo visa compreender os fenômenos que acontecem na sociedade, clarificando a representatividade do objeto pesquisado, sendo um “[...] processo pelo qual o fenômeno de representação social simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p. 23).

A representação social é um conceito importante, pois revela a natureza da mudança na qual as representações “[...] se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2015, p. 40). É dessa forma que elas são criadas, interna e mentalmente, sendo assim que o processo coletivo se internaliza, como fator decisório, dentro do pensamento individual. “Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações” (MOSCOVICI, 2015, p. 40). Vale ressaltar que as representações sociais são

[...] entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das representações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

O presente estudo busca construir um objeto de pesquisa em representações sociais a partir de “[...] um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p. 23). Ao atribuir tais concepções, a pesquisa visa apropriar-se do contexto das representações sociais sobre a reforma do Ensino Médio.

Analisando fatos e dados humanos e considerando a amplitude e a multiplicidade dos acontecimentos, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) destacam que:

– A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...];

– Os dados coletados são predominantemente descritivos [...];

– A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações.

[...] O ‘significado’ que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial por parte pesquisador [...];

– Análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – processo em que se parte do particular para o geral [...].

Dialogando com a Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa amplia o campo e as possibilidades para analisar a reforma do Ensino Médio. O estudo sobre as Representações Sociais possibilitará a compreensão e a interpretação da realidade encontrada nas produções de dissertações e teses sobre a reforma do Ensino Médio. As representações sociais, conforme explica Alves-Mazzotti (2008, p. 27)

[...] são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Para tal, realizamos um levantamento das produções disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2016 a 2018, sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil (Lei nº 13.415/2017). Para esse levantamento, utilizamos uma pesquisa do tipo Estado da Arte que, conforme Romanowski e Ens (2006, p. 43), teve os seguintes procedimentos: definição dos descritores para realizar as buscas; coleta das teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes; levantamento dos resumos; estabelecimento de critérios para seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte; leitura e análise dos dados para estabelecer categorias; interpretação e desenvolvimento das considerações.

## 2.2 PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE.

O estudo do tipo Estado da Arte é a tradução literal do inglês, que tem por objetivo “[...] realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”

(ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.40). Esse tipo de estudo permite ao pesquisador mapear temas e aspectos relevantes dos objetos investigados, além de propiciar a coleta de dados e trazer uma contribuição aos estudos no campo teórico de determinada área do conhecimento. Ainda, oportunizam

[...] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

É um tipo de estudo de caráter descritivo, analítico e sistemático, o qual, ao fazer o levantamento e a revisão de conhecimento produzido sobre um tema em um único campo de pesquisa, é denominado por Romanowski e Ens (2006, p.40) como “estado do conhecimento”, visto que “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”. A relevância desse tipo de estudo está em poder

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar as experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Sua importância está em possibilitar a compreensão de

[...] como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Sobre o processo metodológico escolhido para essa pesquisa, cabe destacar a compilação do levantamento das produções de teses e dissertações produzidas no período de 2016 a 2018, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que tratem da atual reforma do Ensino Médio com base na análise textual (Quadro 2).

Quadro 2 – Relação dos objetivos, procedimentos e fontes da produção dos dados

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	FONTES
Mapear as Teses e Dissertações que discutem sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil produzidas por mestrandos e doutorandos, no período de 2016 a 2018 e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.	Levantamento das dissertações e teses do Catálogo de teses e dissertações da Capes	Capes
Sistematizar os resumos das Teses e Dissertações selecionadas, no período de 2016 a 2018, que abordam a reforma de Ensino Médio no Brasil.	Organização dos resumos no Iramuteq por Nuvem de Palavras, Análise Similitude e Classificação Hierárquica Descendente	Iramuteq (2009)
Realizar a análise textual dos resumos das teses e dissertações selecionados sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, no período de 2016 a 2018.	Análise textual da Nuvem de Palavras, Análise Similitude e Classificação Hierárquica Descendente, com o aporte teórico das Representações Sociais, da legislação e de autores que discutem o Ensino Médio no Brasil.	Iramuteq (2009)

Fonte: o autor (2019).

A presente pesquisa foi delineada em quatro etapas, a partir dos objetivos específicos propostos:

Na 1ª etapa, realizamos o levantamento bibliográfico e documental sobre o Ensino Médio e o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais. Nessa etapa, foram realizados uma síntese histórica sobre o Ensino Médio e um levantamento das políticas educacionais brasileiras relacionadas a essa fase da educação básica, além do estudo sobre a Teoria das Representações Sociais, seu conceito e abordagens, estudo que fundamentou as análises realizadas com os dados do mapeamento da produção sobre o Ensino Médio, a partir da pesquisa do tipo Estado da Arte.

A 2ª etapa abarcou o levantamento de dados das teses e dissertações que discutem a reforma do Ensino Médio no Brasil no *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir do descritor: “Reforma do Ensino Médio”. A pesquisa se restringiu às produções realizadas entre o ano de 2016 a 2018. A opção pelos três respectivos anos (2016, 2017, 2018) corresponde ao movimento mais intenso

dos pesquisadores, que antecede à Lei nº 13.415 de 2017, como as produções que a sucedem, durante o ano de 2018.

Na etapa 3ª, os resumos das teses e dissertações selecionados foram transcritos e organizados sob a forma de *corpus* para posterior processamento pelo *software* Iramuteq (2009). Os 19 resumos foram reunidos num único arquivo de texto, separados com linhas contendo asteriscos, revisado os textos para que os erros de digitação não fossem tratados como palavras diferentes. Também foi excluído da análise textual qualquer carácter como aspas, hífen e outros. Na sequência, realizamos a sistematização dos dados e a submissão do *corpus* em programa específico para as análises textuais, que são: nuvem de palavras, Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e análise de similitude, possibilitadas pelo uso do *Software* Iramuteq – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (RATINAUD, 2009).

Na 4ª etapa, realizamos a análise e as considerações sobre os dados sistematizados e submetidos ao *Software* Iramuteq (RATINAUD, 2009). Para a utilização do *Software* Iramuteq, apoiamos-nos no “Tutorial para uso do *software* Iramuteq”, de Camargo e Justo (2017). O Iramuteq é um programa gratuito, ancorado no *software* R, denominado por Pierre Ratinaud em 2009. Por meio desse *software*, é possível ter acesso, a partir do conteúdo textual (*corpus*), a diversas análises lexicais e até mesmo estatísticas.

O *software* Iramuteq (2009) possibilitou organizar o material coletado para ser realizada a análise textual, que gerou resultados significativos, uma vez que pela

[...] análise textual é possível descrever um material produzido por um produtor, seja individual ou coletivamente, como também pode-se utilizar a análise textual com a finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 514).

Esse *software*, segundo Camargo e Justos (2017, p. 26), permite que se tenha em mãos, sistematizado, “[...] matrizes que envolvam variáveis categorias e listas de palavras [...]”, bem como textos e discursos.

Dos recursos disponíveis pelo *software* para realizar a análise textual, foram utilizadas três: nuvem de palavras, Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e análise de similitude.

A nuvem de palavras apresenta um agrupamento de palavras, as quais são organizados de acordo com o destaque no texto, considerando a frequência com que foram usadas.

A análise textual pelo método de classificação hierárquica descendente, segundo Camargo e Justos (2017, p. 10), “[...] visa obter classes de ST (segmentos de textos) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes”.

Os autores orientam que a análise interpretativa de similitude

[...] baseia-se na teoria dos grafos (MARCHAND; RATINAUD, 2012) e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais (cognição social). Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (2017, p. 6).

Os três recursos selecionados para realizarmos a análise textual dos dados coletados para esta pesquisa, disponíveis pelo *software* Iramuteq (2009), corroboraram com a análise textual das Representações Sociais que emergem dos resumos das dissertações e teses selecionadas, no período de 2016 a 2018, no Catálogo de Teses da Capes.

### 3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo tem o propósito de apresentar inicialmente o resgate histórico do Ensino Médio no Brasil e as políticas educacionais relacionadas a essa etapa da educação básica e também a problematização sobre a falta de identidade que o Ensino Médio tem no contexto educacional brasileiro. Em seguida, evidenciamos algumas reflexões, com base em Carvalho (1988, 2001); Faria Filho (2003); Ferreti (2018); Ghiraldelli Junior (1991); Horta (1994); Luz (2011); Nunes (2008); Ricci (2003); Romanelli (1990); Saviani (2009, 2008, 2011); Vieira e Farias (2007), entre outros.

#### 3.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa.

As aulas régias se constituíram na primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira, sendo, a partir de então, uma questão estatal. Porém, no campo pedagógico, a nova organização não pode ser considerada um avanço, uma vez que nada de novo de fato aconteceu.

Sinalizando o fim dessa etapa, Saviani (2011) aponta a fuga da família real portuguesa para o Brasil com a sua corte, ocorrida em 1808.

#### 3.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL

Independente, a partir do ano de 1822, o Brasil buscava e necessitava estruturar-se. Nesse sentido, a Proclamação da Independência significou o rompimento com o antigo regime e a instauração de uma nova ordem. Dentre os vários meios que possibilitaram essa estruturação estava a instrução pública, considerada importante na construção do Estado Nacional e de um povo civilizado.

A escolarização passa a ser compreendida como um meio de produção de um estado moderno e “não apenas como uma forma de atuação deste mesmo

Estado” (FARIA FILHO, 2003, p. 80). Nota-se que a educação do Brasil no século XIX é marcada pela busca de seu ordenamento legal e por investimento financeiro, o que mobilizou dirigentes das províncias e da capital do Império. Segundo Carvalho (2001), os discursos voltados à educação eram centrados, principalmente, na necessidade, pelo menos no plano teórico, de implantar um sistema escolar que fizesse jus às exigências da nova ordem política. Em outras palavras, que habilitasse o povo ao exercício do voto, dentre outras atividades que o novo regime atribuía.

Embora não aparecesse explicitamente na letra da lei, essa aspiração liberal converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império. Iniciado esse novo período, iniciou também uma nova etapa para a sociedade e para a educação brasileira com a criação de escolas técnicas, universidades, faculdades, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, entre outras.

Dessa forma, o Governo Imperial favoreceu o acesso a espaços educacionais e de cultura nas diversas regiões do país. Leis foram instituídas com a finalidade de propiciar a descentralização do ensino e, conseqüentemente, maior acesso, assim, não seria mais necessário sair do país para habilitar-se profissionalmente. Nesse sentido, Nunes (2008) destaca a Lei de 15 de outubro de 1827<sup>2</sup> – considerada a primeira lei da educação no Brasil – como sendo a única tentativa de organização do ensino primário até 1946, ano de promulgação do Decreto-Lei nº 8.529, a chamada Lei Orgânica do Ensino Primário.

Apesar de importante, a lei de 1827 não aborda temas fundamentais, como a organização do ensino e a divisão dos conteúdos a serem trabalhados, tampouco aponta critérios relacionados à idade escolar, mas apenas sinaliza a forma de avaliação. Assim, era garantida apenas a escola das primeiras letras, equivalente à primeira etapa do ensino. Contudo, em função do aumento no número de estudantes e da necessidade de continuidade dos estudos, tornou-se urgente a regularização do ensino em classes que, segundo Souza (1998, p. 35), foi resolvida em 1868, quando estabeleceu-se que

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 27 jan 2020.

[...] para existir uma classe era preciso haver três condições: unidade de nível dos alunos, duração normal dos estudos e os programas a serem percorridos. Nesse sentido, classe e curso coincidiam. Progressivamente a classe passa a corresponder ao agrupamento homogêneo dos alunos e o curso às divisões do programa de ensino.

Em 1889, já se aproximando do término do Segundo Império, ainda não existiam claras possibilidades de dar continuidade aos estudos, quando se cogita expandir o ensino técnico e superior para outras regiões e a possibilidade de criação de um Ministério exclusivo para a instrução pública. Contudo, tal iniciativa de gestação de uma política educacional não veio a se concretizar.

Por volta da década de 1894, diversos fatores mudam o cenário da sociedade brasileira, dentre eles: elevado crescimento econômico, transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e, principalmente, a construção de uma identidade nacional, sendo a educação responsável pela moralização e civilização do povo, fortalecendo a nação que surgia com o novo regime. De acordo com Souza (1998), uma concepção liberal tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período, tornando a educação um campo de ação política.

Nesse sentido, o projeto educacional precisava convergir com o projeto de nação em construção, sendo pertinente sua expansão em todo o território nacional, a fim de consolidar os ideais republicanos.

### 3.3 EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: 1889-1930

Foi só no início do século XX que a consciência de que o Brasil só sairia do estágio de estagnação, de condições degradantes no seio social, que o desenvolvimento por meio da educação teve seu auge e, assim, finalmente, a educação passa a ser destaque na política vigente.

Embora tenha sido a partir do Ato Adicional de 1834 que as Províncias obtiveram a permissão para legislar sobre a educação, apenas na Primeira República estas iniciam maior movimento nesse sentido, a exemplo do atual estado de São Paulo, cuja reforma educacional implantou as escolas graduadas de várias salas, vindo a ser referência para os demais estados.

Nessa época, as relações de trabalho do professor também passaram por profundas mudanças, fortalecendo as bases para a implantação do Sistema Educacional Brasileiro e posterior consolidação da cultura escolar. Todavia, o

crescimento no número de escolas e matrículas continuava lento, de modo que o desenvolvimento do ensino elementar na primeira metade do período constituiu-se insignificante. Nesse sentido, o fortalecimento do processo de industrialização dos anos 1910, seguido do impulso de urbanização e modernização, foi o que impôs, efetivamente, a necessidade de difusão do ensino elementar.

Assim, a fim de retirar o Brasil do atraso, promover seu desenvolvimento social e educacional e conseqüentemente seu progresso industrial, os liberais republicanos encontram resposta na ideologia criada por Augusto Comte (1798-1857). Surgido na Europa, o positivismo de Comte tinha com o objetivo exaltar o progresso das ciências experimentais e propor uma reforma conservadora e autoritária, ao mesmo tempo que inovadora.

Nesse cenário, é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), importante instrumento na condução da educação que, por meio de conferências em nível nacional, discutia os caminhos da educação, fortalecendo a causa educacional no país. Essa associação funcionava ainda como um espaço de atuação política à medida que suas ações resultaram em práticas assumidas pelo governo da época, como afirma Carvalho (1988, p. 44):

A exigência de uma “política nacional de educação” esteve articulada, na década de 20, a projetos de homogeneização cultural e moral aos quais não foi estranho o arsenal autoritário referido. Assim, não se trata aqui de rejeitar a terceira das acepções do “novo” como categoria descritiva do movimento desencadeado pela ABE em 20. Este movimento o de uma “marcha resoluta para uma política nacional de educação”. Trata-se, antes, de enfatizar que o projeto de elaboração desta política nacional deu-se no âmbito da questão da “formação da nacionalidade”.

Porém, essa ideia não se propagou por todo o território brasileiro e em especial a área rural continuou com escolas precárias e pouco eficientes. Ficava evidente a ausência de uma política de inclusão para as classes menos favorecidas, que beneficiasse, em alguns casos, os filhos dos imigrantes estrangeiros.

Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de grupos sociais atendidos nesses estabelecimentos, o que denota a extensão do atendimento da escola pública a vários setores sociais. Acesso seletivo, entretanto, voltado para alguns setores, isto é, aqueles mais bem integrados na sociedade urbana e mantendo excluídos os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis. Em relação à raça negra, todos os documentos oficiais omitem esse dado. Tal omissão expressa a existência de um problema social que era preferível desconsiderar (SOUZA, 1998, p. 112).

A dificuldade de desenvolver um plano comum de currículo, horários, dias letivos etc., em todas as escolas existentes, sinalizava a necessidade de criação de um sistema de ensino para todo o país, ou seja, a criação de um Ministério da Educação. No entendimento de Carvalho (1988), um Ministério funcionaria como uma organização de orientação geral, coordenação, sistematização e, sobretudo, de impulsionamento da educação. Esse Ministério veio a ser criado, então, em 1934, sob o nome de Ministério da Educação e Saúde, dando início a uma nova era para a educação no Brasil.

### 3.4 EDUCAÇÃO NA ERA VARGAS

Como já sinalizado, uma das maiores conquistas no campo educacional está inserida já no governo de Getúlio Vargas, a criação do Ministério da Educação, conduzido, à época, por Francisco Campos.

Até essa época, o ensino, principalmente secundário, não tinha uma organização clara, pois, na maior parte do território nacional, era constituído apenas de cursos preparatórios (ROMANELLI, 1990).

Posta em prática a Reforma Francisco Campos, foram criados alguns cursos complementares, com proposta pedagógica diversificada, dependendo do curso desejado pelo aluno. Segundo Romanelli (1990), essa reforma estabeleceu em definitivo o currículo seriado, a frequência obrigatória e o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, além da exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

No ano de 1931, foi proposta uma primeira reforma (Decreto nº 19.890/1931), efetivando-se anos mais tarde com a Lei Orgânica do ensino secundário (Decreto-lei nº 4.244/1942), já com a participação do novo ministro da Educação, Gustavo Capanema, que dividiu o antigo ensino secundário em duas etapas: o ginásio, de quatro anos, e o colegial, de três anos, com exames de admissão (ROMANELLI, 1990).

Essa lei acabou por extinguir os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior, vigorando até o ano de 1971.

Dentre outros acontecimentos de destaque do período, merecem menção as aspirações publicadas em 1932, por meio do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, grupo que viria a ser conhecido como “escolanovistas”, para o qual a escola pública, gratuita e leiga seria o ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais (SAVIANI, 2009). Além disso, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, dando início e ao mesmo tempo oficialização à transferência da responsabilidade pela formação e qualificação da mão de obra para o setor privado, tendo em vista a falta de recursos do Estado para equipar as escolas profissionais (ROMANELLI, 1990).

Ganhando atenção especial por parte do governo, a educação continuava sendo um “problema nacional”. Assim, este, aliado aos militares, desenvolveu instrumentos de controle social junto ao Ministério que, valendo-se da ligação entre educação e saúde, instaurou, por meio da educação física, a disciplinarização do corpo (desenvolvimento físico) e da raça, justificando a presença e a intervenção dos militares na educação. O currículo também sofreu alterações com o retorno do ensino religioso e a introdução da educação moral e cívica, a fim de subsidiar materiais de cunho patriótico.

A intervenção controladora e/ou repressiva dos militares no sistema de ensino acentua-se a partir de novembro de 1935. A nova lei definindo os “crimes contra a ordem política e social” permitia ao governo cancelar a permissão de funcionamento e mandar fechar qualquer estabelecimento de ensino que não se excluísse “diretores, professores, funcionários ou empregados filiados, ostensiva ou clandestinamente, a partido, centro, ou agremiação ou junto de existência proibida” pela Lei de Segurança Nacional, ou que tivessem “cometido quaisquer dos atos definidos como crimes nas mesmas leis” (HORTA, 1994, p. 39. Grifo do autor).

Dessa forma, a educação passava a ser fiscalizada e os militares estavam atentos a todas as ações desenvolvidas pelas escolas e, conseqüentemente, pelos educadores.

Outra instituição que colaborou com a educação neste período foi a Igreja Católica, defensora do ensino religioso na rede pública de ensino, bem como as considerações envolvendo a educação, a família e o trabalho. Dessa forma, a educação no Brasil da década de 1930 ficou marcada por lutas ideológicas e contribuições de vários organismos, porém cada um deles buscava garantir o

interesse de sua instituição, enquanto o interesse coletivo permanecia apenas no papel, como foi o caso do primeiro Plano Nacional de Educação.

Concebido inicialmente pelos educadores da Associação Brasileira de Educação como forma de evitar que a educação fosse influenciada “pelas frequentes mutações no cenário político”, o plano nacional de educação, previsto na Constituição de 1934, viu-se desta forma transformado em instrumento privilegiado de ação política, por Vargas e Capanema. Assim, na Reunião Ministerial de 7 de dezembro de 1935, convocada por Vargas para um exame da situação política e das medidas a serem adotadas em função do movimento armado de novembro, Gustavo Capanema apresenta o Plano Nacional de Educação como a solução para a falta de orientação e de disciplina existente na educação brasileira. Logo em seguida o Ministro da Educação dá os primeiros passos no sentido de sua elaboração.

[...]

O projeto do Plano Nacional de Educação foi entregue por Gustavo Capanema ao Presidente da República em maio de 1937. Vargas encaminhou à Câmara dos Deputados, que criou uma Comissão Especial para examiná-lo. Esta apresentou suas conclusões no final de agosto, rejeitando a proposta de Capanema no sentido de que o projeto fosse votado “em bloco”. Em setembro, o projeto foi debatido pela Comissão de educação da Câmara dos Deputados. Mas a tramitação é lenta e o debate será interrompido pelo fechamento do Congresso em 10 de novembro de 1937. A partir deste momento, o projeto preparado pelo Conselho Nacional de Educação será esquecido (HORTA, 1994, p. 150-158).

Assim, a política educacional desenvolvida no Brasil durante a República aponta avanços, com a consolidação de leis e a ampliação no número de escolas, ao mesmo tempo em que apresenta retrocessos, como o fato de não se ter alcançado a construção e a implantação de um Plano Nacional de Educação.

### 3.5 EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA

Depois da II Guerra Mundial (1939-1945), teve início a chamada República Populista, que se estendeu desde a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, até o Golpe Militar de 1964. Em relação à educação desse período, a Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização do país, defendendo a educação como um direito de todos e a vinculação de recursos específicos para a área, nunca menos de 10%, pela União, nunca menos de 20% pelos Estados, Municípios e Distrito Federal (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Já em 1948, é apresentado o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961). Com um percurso tumultuado, esse projeto estendeu-se até o ano de 1961, data da sua promulgação (BRASIL, 1961).

O fortalecimento das camadas médias nos centros urbanos, o início de um processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontam para um modelo no qual se esperava da educação um novo papel. A febre em prol da educação pelo desenvolvimento levou Juscelino Kubitschek a valorizar o ensino técnico-profissional.

Nesse período, o ensino secundário deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a educar para o trabalho. Assim, a sede por desenvolvimento inverteu o papel do ensino e colocou a escola a serviço do mercado de trabalho.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1991), em 1960, Juscelino Kubitschek entregou, a João Goulart, um sistema educacional elitista e antidemocrático tanto quanto Vargas. Porém, mesmo sob fogo cruzado dos setores conservadores, o presidente Jango promoveu medidas importantes para o avanço nas áreas sociais, dentre elas o aumento em 5,93% dos investimentos em educação entre 1961 e 1964, e a proposta do Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no método de Paulo Freire. O Plano, porém, tal como a discussão das reformas, teve vida curta: uma das primeiras iniciativas do governo imposto pelo Golpe Militar em abril de 1964 foi sua extinção (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

### 3.6 EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR

A ditadura militar, iniciada em 1964 e encerrada no ano de 1985, pode ser resumida como um período extremamente complexo. A educação, nessa época, foi utilizada estrategicamente pelo governo com o objetivo de manter as mentes disciplinadas e para formar mão de obra qualificada, que contribuiria para a ascensão econômica e a prosperidade do sistema capitalista.

Nesse sentido, por duas décadas, a sociedade brasileira experimentou períodos em que os índices econômicos oscilavam muito, somados à extrema violência e ao cerceamento das liberdades, aspectos que até hoje ainda reverbera em nossa sociedade. Conforme aponta Carvalho (2009), a educação, nesse

contexto, revelou-se como ferramenta para a validação desses objetivos, pois por meio dela foram transmitidos ideais nacionalistas que enfatizavam a neutralização de atividades de cunho revolucionário, a inibição dos questionamentos da ordem vigente e a valorização do ensino técnico.

As leis e estratégias reformistas adotadas durante o período buscaram inserir a educação como uma ferramenta cujo objetivo esteve engajado tanto na qualificação para o mercado de trabalho, quanto na formação daqueles que iriam dirigi-los. Isso pode ser evidenciado por meio da diferenciação das propostas educacionais que exaltavam as desigualdades entre as classes sociais (SAVIANI, 2009).

A pedagogia tecnicista, conforme analisa Saviani (2009), buscou o reordenamento educacional com vistas à produtividade. Nesse sentido, foram propostos o microensino, o tele-ensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar, que parcelavam o trabalho pedagógico por meio das especializações.

Saviani (2009) aponta ainda que a ideologia presente na proposta educacional pautada na pedagogia tecnicista era voltada a um objetivo principal que dizia respeito à eficiência e à produtividade, denunciando o engajamento com a lógica do capital, atrelada à exploração e à subordinação dos trabalhadores frente ao sistema econômico.

O ensino, durante o domínio dos militares, era fragmentado, coadunando com os pressupostos da pedagogia tecnicista. Conforme aponta Saviani (2008), foi com base nesse aspecto que o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) organizou reformas educacionais para a elaboração de um documento que assegurasse que os investimentos no ensino teriam como retorno imediato o aumento na produtividade e o conseqüente crescimento econômico do país.

Tal documento, de acordo com Saviani (2008), trouxe como proposta direcionamentos tanto para o Ensino Médio quanto para o ensino superior, os quais teriam respectivamente como tarefa: a) preparar os profissionais adequadamente para atuar no mercado de trabalho; e b) formar mão de obra para as empresas e trabalhadores dirigentes.

Desse modo, a formação voltava-se essencialmente ao desenvolvimento econômico e à hegemonia do sistema capitalista, inserindo as propostas de um acordo político estabelecido entre o Ministério da Educação e Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID).

O governo militar adotou a maioria das sugestões para o ensino indicadas pela agência norte-americana, que além de estabelecer os direcionamentos para a educação brasileira na década de 1960, também exerceu controle sobre a publicação, circulação e editoração de livros didáticos a serem utilizados nas instituições de ensino. Em síntese:

[...] a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p. 297. Grifos do autor).

Somando-se as estratégias de reforma educacional, insere-se a Lei nº 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971, que articulou o então denominado primário com o antigo ginásio, institucionalizando a duração de oito anos para o curso de primeiro grau e criando cursos profissionalizantes para o ensino de segundo grau, visando, assim, atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (SAVIANI 2008).

### 3.7 EDUCAÇÃO NA REDEMOCRATIZAÇÃO (1985...)

Findo o período sob o governo militar, o Brasil, segundo Ricci (2003), passou a refletir inovações no seu ideal de nação com o surgimento de novas tecnologias, necessidade de expansão econômica e de construir uma sociedade com características a partir de modelos internacionais.

Nesse movimento, a década de 1980 foi marcada pela luta política contra-hegemônica e pela resistência à ideia de fazer da educação mais um setor privilegiado do mercado internacional. É nesse período que o Brasil vivencia o processo de elaboração da Constituição, que em sua redação final de 1988 apresenta a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

É nesse clima que se construiu uma educação para todos, que deveria atender às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que precisaria ser direcionada à formação de professores e de pessoas capazes de operar as novas tecnologias, demandas que esclarecem o número de reformas educacionais com o

intuito de garantir as exigências de um mundo sofisticado. Segundo Ricci (2003, p. 92):

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais.

Com base nesses aspectos, o Brasil voltou-se à implementação de modelos voltados às exigências de organismos internacionais que investiam recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes, e, em troca, exigiam resultados baseados em formatos fixados por eles.

No campo pedagógico, o governo federal reorganizou o currículo a partir da necessidade econômica de expansão da oferta de mão de obra para a indústria de bens de consumo durável, em franco desenvolvimento na época (RICCI, 2003). Nesse período, as mudanças promovidas no campo pedagógico ocorreram com a introdução de disciplinas semiprofissionalizantes nos níveis do ensino fundamental e médio, mudanças que sustentaram outras ocorridas na década de 1990.

### **3.7.1 Anos 1990: educação e Lei nº 9.394/1996**

A década de 1990 ficou marcada pela consolidação da ideologia neoliberal no sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, a educação passa a ser compreendida pelos mesmos critérios do capital.

No campo educacional, o viés privatizante encontrou força e incentivos. Apesar disso, houve campanhas como “Amigos da Escola” e “Adote um Aluno”, caracterizadas por transferir à sociedade a responsabilidade pela educação, quando esta é, na verdade, constitucionalmente reconhecida enquanto dever do Estado. Com isso, grandes empresas passaram a interferir na orientação da educação pública, “[...] por meio de parcerias intermediadas com as organizações não governamentais (ONGs), grupos técnicos, fundações empresariais, entre outras” (LUZ, 2011, p. 442).

Ainda nesse período, são promulgados a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Esses instrumentos legais foram, entretanto, aprovados sem considerar os esforços, pesquisas e estudos empreendidos por educadores e demais associações comprometidos com a mudança de qualidade social da educação no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em 1996, com a aprovação do artigo 42 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio transformou-o na última etapa da Educação Básica.

### **3.7.2 Anos 2000: educação e decorrências da Lei nº 9.394/1996**

Nesse período, o governo que sempre defendera a educação pública como um princípio, segundo Leher (2010), adotou uma agenda controversa ao combinar a manutenção de propostas neoliberais com a inserção de temas progressistas. Daí a elaboração de um vasto conjunto de realizações, a começar pelo financiamento da educação, que teve um de seus principais mecanismos alterado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado na década de 1990.

Embora o novo fundo tenha trazido poucos recursos à educação, consistiu em inovação, pois alterou a estratégia de focalização no Ensino Fundamental ao incorporar toda a Educação Básica. Essa proposta fez com que os níveis e modalidades historicamente negligenciados viessem a ter maior espaço na divisão dos recursos estatais, ou seja, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Ainda nesse esforço de ação conjunta, explica Leher (2010), foi formulado e aprovado, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um plano sistêmico e coletivo de médio e longo prazos, que propunha um novo regime de colaboração e buscava aprimorar a atuação dos estados sem ferir sua autonomia, mediante a implementação de um conjunto de medidas organizado em quatro eixos – Educação Básica; Alfabetização e Educação Continuada; Ensino Profissional e Tecnológico; Educação Superior – e diferentes ações por parte do governo federal.

Como parte do PDE, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que disporia as diretrizes a serem cumpridas por

estados, municípios e Distrito Federal. Esse plano indica em sua ementa ser “[...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). No que tange, especificamente, aos níveis de ensino e modalidades educacionais, o governo empreendeu uma série de programas e ações. Dentre elas, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, ampliou a obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da Educação Básica, incluindo a obrigatoriedade do Ensino Médio.

Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) não restringiu sua atuação à promoção de políticas de caráter redistributivo, mas implementou, também, políticas de reconhecimento encaminhadas pelos movimentos feministas, étnicos e dos portadores de deficiência. Desse processo, tivemos resoluções que passaram a definir o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, especificamente, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão, no currículo escolar, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

Na saliência dessas realizações, o MEC tomou duas medidas que impactariam diretamente a Educação Básica, como a elaboração da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, a qual “Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). Esta Diretriz reafirma o compromisso estatal com a garantia do direito à educação; a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; a promoção de políticas de democratização do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na instituição educacional; o regime de colaboração entre os entes federados; a necessidade de garantir a qualidade social da educação; e com uma concepção de educação pautada não somente nos pressupostos constitucionais. Mas, conforme o art. 3º, na “[...] cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2008, 2010).

Em relação à Educação Básica, a sua base curricular comum também foi redefinida, assim como foram estabelecidas atribuições para as diferentes etapas e modalidades da educação. Também foram reforçadas a necessidade de promoção

da intersectorialidade, da ampliação da participação, da construção da gestão democrática no ensino e da valorização dos profissionais da educação; estabelecidos os diferentes mecanismos de avaliação – da aprendizagem, institucional interna e externa, e das redes – e consagrado como princípio a inseparabilidade entre o cuidar e o educar.

Já na segunda década dos anos 2000, iniciamos o vivido no contexto de crise do capital e aumento das demandas por mão de obra qualificada, o que fez com que no campo educacional a estratégia se voltasse a três elementos básicos: o Plano Nacional de Educação (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e a Educação Profissional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (2011).

Em relação ao Ensino Médio, as mudanças na legislação reintegraram-no como “[...] etapa final do processo formativo da Educação Básica que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades pedagógicas diversas” (BRASIL, 2011, p. 12). Destaca-se a reforma do Ensino Médio, objeto deste estudo, que teve início com a discussão do Projeto de Lei nº 6.840, em 2013, resgatada em 2016, por meio de Medida Provisória nº 746, e aprovada em 2017, pelo Congresso Nacional (Lei nº 13.415), a qual foi automaticamente homologada pela Presidência da República.

### 3.8 REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A partir da década de 1990, com a Reforma do Estado, os organismos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outros, têm orientado as políticas educacionais. Assim, o que se vê é que já há muitos anos o Banco Mundial vem impondo políticas voltadas à educação em todo o mundo. No Brasil, desde os anos 1990, os governos vêm realizando várias reformas, seguindo o modelo ditado por esses organismos, ora desmantelando os serviços públicos e as políticas públicas, ora apresentando algumas ações em direção a um novo modelo educacional.

É pela retomada do ideário neoliberal dos anos 1990 que os Projetos de Lei e Medida Provisória são elaborados e apresentados. O Projeto de Lei nº 6.840/2013 e o seu Substitutivo visavam instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, a

organização dos currículos por áreas do conhecimento e, ainda, a alteração de alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996). Para não nos delongarmos em análise de projeto e Medida Provisória, passemos diretamente à Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 1996, 2013, 2017c).

Em relação ao Ensino Médio, a definição da estrutura e da organização curricular de forma ampla advém de políticas estabelecidas em âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), dos Planos Nacionais de Educação (Plano Nacional de Educação 2001-2011 e Plano Nacional de Educação 2014-2024) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos estes alterados com a promulgação da nova legislação, a qual foi objeto de crítica já em sua origem e provocou ocupações e protestos nas escolas públicas de todo o país, dirigidos tanto à sua forma quanto ao seu conteúdo.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, assim, melhor atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio. Para tal, a reforma se apoia em duas justificativas: 1) a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; e 2) a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face aos índices de abandono e de reprovação (BRASIL, 2017c).

A avaliação feita pela Lei sobre a baixa qualidade do ensino nesta etapa da Educação Básica tem sua veracidade. Entretanto, a segunda justificativa é equivocada, por reduzir a questão do abandono e da reprovação à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos – como a infraestrutura das escolas (laboratórios, bibliotecas etc.); a carreira dos professores; e, também, o fato de o afastamento de muitos jovens da escola, em especial do Ensino Médio, decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar e da busca por recursos, a fim de satisfazer às necessidades próprias da idade.

Nesse sentido, a Lei parece apoiar-se em uma concepção reducionista de currículo, como se este fosse apenas a matriz curricular. Evidência disso é a crítica implícita na Lei à organização curricular existente, que compreende a multiplicidade de disciplinas e rigidez em sua estrutura. Por isso, suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias).

Assim, a legislação

[...] parece ignorar que a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento a demandas locais por parte das escolas, devidas à extensão e diversidade cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização, aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980, a qual não priva os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido (FERRETTI, 2018, p. 27)

Diferentemente, a concepção expressa pela Lei nº 13.415 /2017 volta-se à separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos e outra diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos (BRASIL, 2017c).

Ao observar essa formulação, nota-se que haverá diminuição da quantidade de disciplinas ofertadas no Ensino Médio, visando tornar atrativo os tais itinerários formativos, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais medidas serão capazes de tornar a referida etapa menos reprovadora (FERRETTI, 2018).

Ainda, segundo Ferreti (2018), no que diz respeito ao itinerário formativo V – formação técnica e profissional, que se diferencia dos demais amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei tenta integrá-lo ao Ensino Médio, porém, pelo menos sob um aspecto promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração, pois a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

Nesse sentido, a estrutura proposta é pior do que a anterior, que pregava a completa separação entre a educação profissional e o ensino propedêutico (Decreto nº 2.208/1997<sup>3</sup>), estrutura que tornava possível a oferta de educação profissional pelo regime de concomitância a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (FERRETTI, 2018).

Já no que tange à instituição da escola de tempo integral, a proposta se mostra mais cautelosa e ancorada no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), especificamente na meta 6 (BRASIL, 2014). Entretanto, conforme indica o próprio PNE, a escola de tempo integral não se resume apenas pela extensão da

---

<sup>3</sup> BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 07 jan 2020.

jornada, mas, também, pelas condições objetivas para que tal extensão resulte em melhor educação. Ocorre, no entanto, que as condições existentes na rede pública de ensino, tanto do ponto de vista da infraestrutura quanto das condições de trabalho dos professores, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução. Além disso, deve-se observar que a parcela da população a que se destina o Ensino Médio, na idade regular, estará trabalhando – tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares, conforme explicitado anteriormente – o que gera a migração, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar.

Dessa forma, com a reforma, ocorrerão pelo menos três tipos de flexibilização: 1) por tempo de duração do dia escolar (integral ou não); 2) por oferta de itinerários formativos; e 3) por Estado, esta última se refere aos arranjos curriculares a serem implementados por cada ente federativo, como indica o artigo 36 da LDB, reformulado pela referida Lei (BRASIL, 1996, 2017c).

Em relação aos arranjos curriculares que incluem a parte comum a todos os alunos, bem como os itinerários formativos, a Lei não é explícita quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir, o que dá a entender que não será obrigatória a oferta dos cinco itinerários, ou, como circulou na mídia, que estes deverão incluir pelo menos um. Em outros termos, as redes públicas estaduais deverão fazer escolhas, o que abre espaço para que cada sistema de ensino defina de que maneira quer organizar o seu currículo, contribuindo para a fragmentação do sistema de ensino no país.

Quanto à questão da possibilidade de escolha por parte dos estudantes entre os itinerários disponíveis, a única menção consta no parágrafo 12 do artigo 36, segundo o qual “[...] as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*” (BRASIL, 2017c). O texto desse artigo faz supor que a escolha é definida pelo aluno, entretanto, deve-se considerar que a opção do arranjo curricular a ser definido por cada estado é privilégio deste, não do aluno, como dá a entender a propaganda oficial. Assim, os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino oferecido pelo Estado.

Dessa forma, o tratamento conferido à questão educacional e à forma pela qual essa atende ou não às necessidades dos jovens são muito mais amplas e complexas do que um currículo ruim, preocupado apenas com o número e a

distribuição de disciplinas pela matriz curricular. Poder-se-ia dizer que a Lei nº 13.415/2017 caminha na direção da redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio, de forma que estas possam ser atraentes para os jovens menos informados acerca das consequências futuras da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais (BRASIL, 2017c).

Contudo, não se pode negar que aparentemente a reforma reconhece a diversidade quando se propõe a atender aos diferentes interesses dos alunos, por meio dos itinerários formativos. Entretanto, isso se daria apenas da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, deixando de lado a produção social desses jovens e as condições objetivas das escolas, como se um currículo flexibilizado, o uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos pudessem por si só superar as limitações dessa etapa. Isso quer dizer que, em verdade, a probabilidade é de fortalecimento das desigualdades já existentes em vez de contribuir para minimizá-las.

Até aqui a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 deixa a impressão de que formação dos estudantes é pautada para a preparação destes para o mercado de trabalho, reduzindo sua formação, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação eficiente e produtiva no mercado de trabalho. Com isso, a reforma mostra-se individualista e meritocrática, alinhada à concepção capitalista neoliberal. A nova reforma derruba a proposta vigente e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, negligenciando o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes (BRASIL, 2017c).

## 4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Nesse capítulo, a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978, 2012, 2015), à luz dos teóricos que a estudam, constitui-se no aporte teórico para o presente estudo. Para tanto, abordaremos o conceito de representação social, os processos de ancoragem e objetivação, as representações sociais e a comunicação, bem como as abordagens de análises das Representações Sociais.

A fundamentação do presente estudo está delineada a partir dos trabalhos dos seguintes autores: Abric (2000); Almeida (2009); Alves-Mazzotti (2008); Arruda (2002); Azevedo e Prado (2011); Bertoni e Galinkin (2017); Camargo (2017); Guareschi (2012); Jodelet (2001; 2009; 2011); Marková (2006, 2017); Moscovici (1978, 2012, 2015); Oliveira (2003); Sá (1996), entre outros.

### 4.1 CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A Teoria das Representações Sociais surgiu em 1961, quando Serge Moscovici, em sua obra *La Psychanalyse, son image et son publique*, desenvolveu o estudo das Representações Sociais da Psicanálise na sociedade francesa na época. Segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 22), essa obra caracterizou um “[...] novo paradigma da Psicologia Social à medida que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores”. No Brasil, a Teoria das Representações Sociais ganhou visibilidade acadêmica a partir da década de 1990, em grupos de pesquisa e estudos nas universidades.

Essa Teoria objetiva esclarecer os fenômenos do indivíduo baseada numa perspectiva coletiva, mas sem abrir mão da individualidade. Ela está principalmente relacionada ao estudo das simbologias sociais, tanto no nível macro como de microanálise e com o estudo das trocas simbólicas infinitamente praticadas em nossos ambientes sociais e nas nossas relações interpessoais. A Teoria das Representações Sociais visa compreender como esses símbolos influenciam a construção da cultura e do conhecimento partilhado.

Na perspectiva moscoviciano, as representações são campos estruturados pelo habitus e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são fatores estruturantes desse contexto e, como tal, motores de mudança social; seja porque são teorias do senso comum

configuradas pelos conhecimentos acadêmicos que se relacionam com os conhecimentos populares, utilizadas para a compreensão da realidade social. Os conhecimentos de senso comum, dos universos consensuais, agregam parcelas do conhecimento erudito produzido nos universos reificados compostos pela Academia, os quais são modificados, fazendo com que se originem as representações de determinado grupo ou indivíduo (SANTOS, 2006, p. 262).

As Representações Sociais se formam em torno de um núcleo, que corresponde a alguns princípios diretores. A conjuntura histórica da teoria das representações sociais se estabelece pelo fato de esta ser definida como uma “[...] modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 2015, p. 49). São embasadas tanto por conhecimentos provenientes da experiência cotidiana, como também pela reapropriação de significados historicamente acumulados e consolidados.

Nessa perspectiva, consideramos que as Representações Sociais são resultantes da reapropriação de conteúdos provenientes de períodos cronológicos diferentes e também daqueles elaborados por novos contextos, pois, como esclarece Moscovici (2015, p. 58),

As representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados.

A elaboração e a transformação da informação provocam mudanças nos valores, que, conseqüentemente, impactam as condutas dos relacionamentos humanos, na forma como o ser humano se percebe no mundo e com o outro.

[...] a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (...) a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo, e as imagens sobre a ‘realidade’ (MOSCOVICI, 2015, p. 55).

Denise Jodelet (2001, p. 36), umas das mais notórias pesquisadoras e propagadoras da teoria, definiu sucintamente as Representações Sociais como uma “[...] forma de conhecimento, socialmente construída e compartilhada, possuindo uma visão prática e colaborando para a criação de uma realidade comum a um conjunto social”.

Segundo Jodelet (2001), a teoria das representações sociais ressignificou a psicologia social ao reinventar a leitura entre as relações sociais dos indivíduos. As Representações Sociais é uma teoria resultante do esforço intelectual de Serge Moscovici, que uniu as concepções de Ciências Sociais de dois estudiosos: Durkheim e Plekhanov. Moscovici (2015, p. 45) explicita ser

[...] óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. Sua função era semelhante à do átomo na mecânica tradicional, ou à dos genes na genética tradicional; isto é, átomos e genes eram considerados como existentes, mas ninguém se importava sobre o que faziam, ou com o que se pareciam. Do mesmo modo, sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. A psicologia social, contudo, estaria e deveria estar preocupada somente com a estrutura e a dinâmica das representações. Para nós, isso se explica na dificuldade de penetrar o interior para descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais o mais detalhadamente possível; isto é, em “cindir” as representações, exatamente como átomos e os genes foram divididos.

Sendo assim, Durkheim, diz Moscovici (2015), desconsiderou as representações individuais e ressaltou as coletivas ao declarar que a causa determinante de um fato social deve ser buscada em fatos sociais e nos efeitos da consciência individual. Para Moscovici, isso representava um grande problema ao fato de que, acrescentar demais, aprofunda-se de menos, ou seja, querer abranger demais deixa lacunas importantes para o real resultado. Moscovici alega que o fenômeno das representações sociais pode ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições não centradas de comprovação. “A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum teve seu papel fundamental” (MOSCOVICI, 2015, p. 17).

Ancorado nos estudos das representações sociais coletivas de Émile Durkheim, Moscovici (2015, p. 45-46) explica que “[...] do ponto de vista de

Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito de modalidades de tempo e espaço, etc.” Moscovici vitalizou o conceito de representações coletivas de Durkheim por sociais para responder às características da sociedade contemporânea, reconhecidas pela sua “[...] intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Não mais um conceito apenas, mas um fenômeno, o termo “social”, em vez de “coletiva”, é uma mudança estratégica, promovida por Moscovici, para salientar que as representações ganham um novo significado na contemporaneidade:

Se no sentido clássico, as representações coletivas constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

Nessa perspectiva, as representações sociais, segundo Moscovici (1978) *apud* Camargo (2017), “[...] é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns”. Isto é, a representação social envolve todo o processo de organização de uma determinada sociedade.

Assim, pode-se inferir que o indivíduo sofre mudanças das representações dominantes da sociedade, segundo sua cultura, seu modo de viver e sua realidade. Essas mudanças ocorrem conforme a alteração de cada lugar, contexto e influências. De acordo com Moscovici (2001, p. 49):

O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldados. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias.

A investigação de Moscovici engloba uma vasta área de pesquisa e produção teórica. “Seus estudos vão desde a questão da natureza, passa pelos processos que instituem o social, a investigação da sociedade, até o poder transformador das Minorias ativas” (GUARESCHI, 2011, p. 7). Com o intuito de construir modelos à procura da verdade, o autor consegue fazer permuta de um conceito teórico

abstrato, como o da representação social, pela análise de um objeto real, diferenciado e complexo (LAGACHE, 2012, p. 9). Tal conceito pode ser aplicado em outras representações sociais: a doença, a medicina, a educação, entre outros.

A psicologia social é uma disciplina flutuante, que convive com as tensões oriundas das relações advindas tanto do micro quanto do macrosocial. Por isso, Moscovici teve a preocupação de aliar o senso comum à ciência, pois “[...] o senso comum se difunde no pensamento do cotidiano. Como é notória, a ideia de transformação do pensamento científico em senso comum tem sido vital no desenvolvimento da teoria” (MARKOVÁ, 2017, p. 361-362).

Em suma, representações sociais, para Moscovici, são

[...] conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI *apud* Sá, 1996, p. 31).

Em outras palavras, Moscovici (1978, p. 41) diz que as representações sociais “[...] circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados”. A Teoria das Representações Sociais nasce justamente como uma grande crítica ao sistema epistemológico e hegemônico da época que concebia o ser humano separado aquém do seu contexto social.

Segundo Favoretto (2013, p. 62),

Ao se comunicarem, os indivíduos compartilham suas experiências e desenvolvem suas próprias perspectivas, as quais são submetidas a constante mudanças conforme experiências e interesses individuais. Dessa forma, as representações sociais podem estar frequentemente ancoradas no conhecimento prévio e experiências que os indivíduos e grupos compartilham socialmente.

Arruda (2002, p. 128) afirma que “[...] o conceito de representação social tem aparecido com grande frequência em trabalhos de diversas áreas, o que leva muitas vezes à indagação sobre o que será, afinal, algo de que tanto se fala”. Nota-se que o conceito de representação social está diretamente relacionado à identidade social que cada indivíduo carrega em si. Para Coutinho (2019, p. 105), a representação social constitui-se na “[...] perspectiva extensa de vida que une gênero de vida, formação dos grupos humanos e das raças, relações homem-meio a desembocar

nos complexos patogênicos e relação homem-homem, processo em que o indivíduo se coletiviza”. Nesse sentido, o autor acredita que a representação social esteja diretamente relacionada à maneira pela qual o indivíduo interage com o meio.

Seguindo essa linha, Oliveira (2003, p. 77) defende que “[...] o conceito de Representações Sociais talvez tenha agido da mesma maneira em relação ao conceito que o precedeu e que o inspirou, qual seja, o conceito de Representações coletivas”. O processo de conceituação de representações sociais vai muito além da sociologia. Arruda (2002, p. 134) defende que as representações sociais são como a “[...] fotografia da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar”, que assim se constitui no próprio retrato da realidade.

Para Moscovici, as representações sociais “[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2015, p. 46). Isso porque “[...] são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social” (MOSCOVICI, 2015, p. 21). Portanto, as representações sociais constituem-se no resultado da comunicação e da interação. São um relevante mecanismo didático-metodológico nas pesquisas científicas para o entendimento de uma determinada realidade existencial, sobretudo, referente ao campo das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, “[...] uma vez que faz emergir concepções, discursos, e significados sobre distintos fenômenos resultantes de experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais no cotidiano” (SANTOS, 2013, p. 9).

Representações Sociais compõem-se num agrupamento de crenças, pressupostos, ideias e fundamentos que nos permitem rememorar um fato ocorrido, pessoa ou objeto. Essas representações são produtos do convívio social, pelo que é comum a um determinado conjunto de indivíduos. Ao concebermos que toda representação social é constituída de imagem e expressões socializadas, Moscovici (2012, p. 58) salienta que representar um objeto ou imagem não significa reproduzi-lo tão somente. Representá-lo é também modificá-lo, afinal, ele sofre a influência do contexto. Nessa perspectiva, Moscovici identifica dois mecanismos dos quais as representações sociais são construídas: processos de ancoragem e objetivação.

## 4.2 PROCESSO DE ANCORAGEM

Piaget e Vygotsky, com suas teorias construtivistas, também colaboraram para a elaboração da TRS, sobretudo, quanto ao “mecanismo de formação das representações”, que abarca os processos de Objetivação e de Ancoragem (MOSCOVICI, 2015). Por intermédio desse processo, é possível entender como o contexto social influencia na estruturação psicológica da representação e como essa interfere no convívio social do sujeito (JODELET<sup>4</sup>, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2015).

Para Moscovici (2015, p. 60), “[...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existente e ao mesmo tempo ameaçadora”. Portanto, o processo de socialização estará condicionado à âncora ou à familiarização. Trata-se do processo que “[...] transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Ancorar é, em outras palavras, dar nomes, tornar próximo, familiar.

Pelos viés de Arruda (2002, p. 136), ancoragem é a “[...] maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura de mundo do sujeito instrumentalizando o novo objeto”.

O processo de ancoragem está diretamente relacionado a toda a capacidade de relacionamento ‘inter’ e ‘intrassocial’, por meio dos quais se dá todo o processo de socialização. Do ponto de vista de Azevedo e Prado (2011, p. 9), “[...] pois a ancoragem é vista como aquela que atribui sentido, que fortalece a hierarquização de valores presentes em diferentes grupos da sociedade, e nesse sentido, cria em torno do objeto uma rede de significações”.

Nesse sentido, Menezes, Klebis e Gebran (2017, p. 91) defendem que ancoragem se constitui “[...] numa constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Trata-se da inserção de um conhecimento em um pensamento já elaborado”; isto é, constitui-se no processo de nomeação.

---

<sup>4</sup> JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. *In*: MOSCOVICI, S. (dir.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: P.U.F., 1990.

Já Alves-Mazzoti (2008/2009, p. 524) apresenta a “[...] ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais”, ou seja, todo o processo de socialização do sujeito, o qual ele pode ver como um ponto de apoio ou orientação.

Por fim, a ancoragem é o processo que oferece sentido ao objeto. O indivíduo, buscando o que lhe é mais familiar, como, por exemplo, ideias ou acontecimentos, utiliza a melhor interpretação e incorporação desse “novo saber” à sua rede de conhecimentos, tirando-o do anonimato. Arruda (2002) percebe esse processo como “[...] ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não familiar”.

#### 4.3 PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO

A objetivação, segundo Alves-Mazzotti (2008/2009, p. 524), “[...] é definida como a transformação de conceitos ou ideias em esquemas ou imagens concretas”. Em outras palavras, constitui-se em todo o processo de ressignificação, a fusão de conhecimentos já dominados a novos conceitos. É o processo de transformar o intangível em algo concreto e objetivo.

Para Moscovici (2015, p. 71), a objetivação está diretamente relacionada ao processo de assimilação, isto é, “[...] une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”.

Na objetivação, o objeto abstrato é construído por meio de imagens e “[...] aquele objeto que era misterioso foi devidamente destrinchado, recomposto, e agora, torna-se algo efetivamente objetivo, palpável” (ARRUDA, 2002, p. 136). Tal processo, que materializa os conceitos abstratos, manifesta-se em três etapas: a Construção Seletiva, a Esquematização Estruturante e a Naturalização.

A Construção Seletiva corresponde à fase em que ocorre a apropriação e seleção das informações sobre o objeto por parte do sujeito, envolvendo vários aspectos sociais, tais como cultura, crenças e valores. A Esquematização estruturante caracteriza-se pela organização dos elementos referentes ao objeto da representação, possibilitando sua visualização por meio de uma imagem compreensível ao sujeito. O resultado dessa fase é denominado núcleo ou esquema figurativo. Finalmente, na Naturalização, os elementos visualizados e retidos no núcleo figurativo, como também suas relações, passam a categorias naturais,

adquirindo materialização e tornando-se equivalentes à realidade do sujeito social (PAULA, 2012, p. 19)

Nesse sentido, Bertoni e Galinkin (2017, p. 103) acreditam que objetivar “[...] constitui-se em descobrir uma ideia, ou uma qualidade icônica ou um ser impreciso, reproduzindo o conceito por meio de uma imagem”. Esse processo estará diretamente relacionado a todo o processo de relações humanas.

Bertoni e Galinkin (2017) afirmam que o processo de objetivação ocorre por meio das seguintes etapas:

**Seleção e descontextualização:** do conjunto total de informações, isto é, o processo de assimilação; **Formação do núcleo figurativo:** é a construção de um modelo figurativo; assim está diretamente atrelado a um modelo predefinido; **Naturalização dos elementos:** os elementos que foram construídos passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. **Atribuição de Sentido:** Um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto; **Instrumentalização do saber:** possibilita um valor funcional à representação; **Enraizamento no sistema de pensamento:** as novas representações se inscrevem em um sistema de representações preexistentes, tornam-se familiares, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 103-104. Grifos das autoras).

Assim, o processo de objetivação passa por todas as etapas acima descritas. Moscovici (2015, p. 71) afirma que a objetivação é “[...] percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”. Em outras palavras, a objetivação é vista como o universo intelectual ao qual os indivíduos encontram-se inseridos.

Desse modo, percebe-se que o ser humano se constitui num ser social. No entanto, a habilidade de comunicação não se constitui na única que o torna humano, mas, sim, a de relacionar-se, uma vez que exista comunicação em outras espécies. Nesse sentido, Friedl e Farias (2012, p. 19) defendem que “[...] a experiência individual traz as marcas da submissão à violência coletiva”, ou seja, o conhecimento subjetivo de uma pessoa terá reflexos coletivos. As Representações Sociais se tornam uma transmissão de conhecimento adquirida, influenciada por fatores culturais, intelectuais e sociais. Elas se constituem porque “[...] são compartilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um [...] para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Segundo Perles (2017, p. 2), a comunicação abrange “[...] a linguagem, a cultura e a tecnologia”. Já para Vicente (2009, p. 22), possui como “[...] função principal estabelecer uma relação multidirecional e dinâmica entre os diversos elementos envolvidos, desde a emissão até a recepção das mensagens”. Além disso, a comunicação contribui para o desenvolvimento da relação “[...] interpessoal, que acontece quando pessoas trocam informações entre si”. Dessa forma, a comunicação social possui a função de conectar um indivíduo ao outro, uma realidade à outra, uma classe social à outra, assim, nesse sentido, a comunicação amplia os horizontes de um indivíduo.

Nesse aspecto, Moscovici (2015, p. 30) acredita que “O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente”. Em outras palavras, o autor defende que a principal característica que torna o ser humano único constitui-se na capacidade de avaliação, seja ela individual ou coletiva ou ainda contextual.

Assim, Alves-Mazzoti (2008/2009, p. 524) defende que “[...] nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações que introduzem descobertas de novos objetos e, com eles, novas indagações”. Nesse aspecto, o autor acredita que a socialização, ou característica humana, esteja diretamente relacionada à visão subjetiva de cada indivíduo.

#### 4.4 ABORDAGENS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais estão diretamente relacionadas à visão subjetiva que um indivíduo tem de si mesmo e como ele quer ser visto pelo outro.

Para Morera *et al.* (2015, p. 1158), “Representar significa rerepresentar, ou seja, é desvelar um significado, às vezes inconsciente e subjetivo. Não existe realidade objetiva”, assim, representar significa reproduzir uma visão na qual deseje ser visto.

Bertoni e Galinkin (2017, p. 109) indicam que as representações sociais possuem três hipóteses:

- 1) a primeira hipótese postula os diferentes membros de uma dada população partilham certas crenças comuns a propósito de um determinado objeto social;

2) a segunda refere-se à natureza das diferenças e de tomadas de posição individuais em relação a um dado objeto de representação;

3) a terceira considera as múltiplas ancoragens das tomadas de posição nas realidades coletivas.

No ponto de vista das autoras, a representação social possui três dimensões: social, natureza das diferenças e tomadas de posição e a terceira relacionada à realidade coletiva:

**Social** – postula que os diferentes membros de uma dada população partilham certas crenças comuns a propósito de um determinado objeto social.

**Natureza das diferenças e tomadas de posição** – à natureza das diferenças e de tomadas de posição individuais em relação a um dado objeto de representação.

**Realidade coletiva** – considera as múltiplas ancoragens das tomadas de posição nas realidades coletivas.

No entanto, Moscovici (2015, p. 130) afirma que existem dois tipos de abordagens ou dimensões:

Experimentalistas – as interpretações *post hoc* dos fatos observados – por mais coerentes que sejam – não podem resultar em conceitualizações verdadeiramente científicas e não podem, por isso, servir de fundamentação para uma ciência.

Não experimentalistas – às custas do menosprezo da maioria dos parâmetros e ao mesmo tempo da perda da especificidade do que está sendo estudado.

Contudo, Morera *et al.* (2015, p. 1158) acreditam que “O sujeito e o objeto não são fundamentalmente distintos. Portanto, o estímulo e a resposta são indissociáveis, já que formam um conjunto”. Nesse sentido, o autor acredita que o sujeito esteja diretamente relacionado ao meio no qual esteja inserido.

Da teoria desenvolvida por Moscovici sobre representações sociais surgiram diferentes abordagens teóricas. Segundo Almeida (2009), podemos destacar quatro: a abordagem societal de Willem Doise (1973), a abordagem dialógica de Marková (2006), a estrutural elaborada por Jean-Claude Abric (2000) e a abordagem processual desenvolvida por Jodelet (2001).

Essas abordagens, frutos da teoria desenvolvida por Moscovici, tornaram-se fundamentais para que o estudo e a reflexão continuassem. Sá<sup>5</sup> (1998, p. 65, *apud* Almeida, 2009, p. 718) enfatiza que as abordagens são “[...] correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provem todas da mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”. Conforme esclarece a autora, o próprio Moscovici<sup>6</sup> (1994, p. 14-15) afirma que a teoria das representações sociais, por mais que possam suscitar reflexões divergentes, “[...] permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer”.

A primeira abordagem é desenvolvida por Willian Doise<sup>7</sup> (1973), denominada societal. Doise estuda as representações sociais pelo viés da sociologia. Pela análise societal, consideram-se os feitos e efeitos que a ordem societal tem sobre as representações. Para Doise (1973), o contexto social tem influência direta na constituição da representação social. Por isso, as relações sociais ganham ênfase nessa abordagem (ALMEIDA, 2009). O objetivo da abordagem societal é “[...] conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal*, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais” (ALMEIDA, 2009, p. 719. Grifo da autora).

Segundo Almeida (2009, p. 724), Doise (1973) considerou a integração de quatro tipos de análises das representações sociais, que são: processos intraindividuais, intergrupais, societais e interpessoais.

O primeiro focaliza os processos *intraindividuais*, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente.

O segundo centra-se nos processos *interindividuais* e *situacionais*, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais.

O terceiro refere-se aos processos *intergrupais*, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo nível.

---

<sup>5</sup> SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

<sup>6</sup> MOSCOVICI, Serge. Prefácio. *In*: JOVCHELOCITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 7-16.

<sup>7</sup> DOISE, Willem. Relations et représentations intergroupes. *In*: MOSCOVICI, S. (ed.). **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Larousse, 1973. v. 2. p. 194-213.

O quarto, o *societal*, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenças sociais (ALMEIDA, 2009, p. 724. Grifos da autora).

Com base nos tipos de análise propostos por Doise (1973), de acordo com Almeida (2009, p. 725), é fundamental estudar e analisar as representações exatamente onde elas se estabelecem pela influência que sofrem dos grupos sociais com que interage. Toda representação, nessa abordagem societal, é influenciada por uma série de elementos, sobretudo, as relações sociais.

A segunda abordagem é a dialógica, desenvolvida por Ivana Marková, que salienta a importância que a comunicação tem quando nos referimos à constituição das ou da representação social. Para Marková (2006, p. 15), a abordagem dialógica trata da “[...] capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais”. Por isso, a dialogicidade das representações sociais pressupõe que todo “[...] pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação” (p. 15). Para a autora, todo pensamento é dialógico porque ele é capaz de agregar e relacionar diversas capacidades intelectuais, tendo muitas percepções, combinar diferentes ideias e integrar isso tudo. Explica Marková (2006) que toda representação sofre a influência direta à medida que a comunicação é realizada. Toda representação social é constituída ou reconstituída à medida que a comunicação acontece, apresentando elementos sempre novos e diversos.

A terceira abordagem foi a desenvolvida por Jean-Claude Abric (2000), a abordagem estrutural, teoria do núcleo Central. Segundo Sá (1996, p. 62),

[...] a teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez, dentro do quadro de pesquisa experimental que vem ser caracterizado, em 1976, através da tese de Doctorat d'État de Jean-Claude Abric – Jeux, conflits et représentations sociales – na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais.

Para Abric (2000, p. 31), toda representação social é “[...] organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação”. O núcleo central é constituído, “[...] de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto” (p. 31).

Segundo Bonomo *et al.* (2017, p. 6), na abordagem estrutural, “[...] as representações sociais são constituídas por um conjunto de informações, crenças e atitudes acerca de um objeto social”. O autor pressupõe que há a existência de uma estrutura que tem um núcleo central mais fixo, ou seja, com aspectos mais permanentes, não tão suscetíveis a mudanças e que está implicado a um grupo ou comunidade social. O núcleo central possui duas funções básicas e essenciais, segundo Abric (2000): a primeira é a função geradora, a qual significa os elementos que determinam a representação; e, a segunda, é a de organizadora, por estabelecer uma harmonização dos elementos da representação.

Existe no núcleo central, segundo Abric (2000, p. 31), uma extensão qualitativa que permite o estudo comparativo das representações sociais, salientando que “[...] não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação”.

Bertoni e Galinkin (2017, p. 113) apresentam três tipos de transformações:

- 1) transformação “resistente”: “[...] são gerenciados pelos mecanismos clássicos de defesa”;
- 2) transformação progressiva da representação: “[...] quando a transformação se efetiva sem ruptura e as novas práticas se integram aos esquemas do núcleo central e se fundem em um novo núcleo e uma nova representação”;
- 3) transformação brutal “[...] quando as práticas atacam diretamente o significado central da representação e não permitem o uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico”.

Nessa abordagem, conforme o ponto de vista de Morera *et al.* (2015, p. 61), “[...] o sujeito é considerado como produtor dos significados, ou seja, ele exprime, em sua representação, o sentido que dá à sua experiência no mundo social”.

Bertolini e Galinkin (2017, p. 116-117), ao especificarem a abordagem do Núcleo Central, apresentam três quadrantes estruturados:

**Primeiro quadrante** – “[...] corresponde aos elementos ou palavras e termos que são primeiramente evocados e com frequência mais elevada em relação às outras palavras ou expressões associadas ao termo indutor” (p. 117);

**Segundo e terceiro quadrante** – relacionados aos “[...] elementos evocados com menor frequência e mais tardiamente que aqueles do primeiro quadrante, sendo, por isto, considerados menos salientes na estrutura da representação, mas importantes e significativos em sua organização” (p. 117).

Morera *et al.* (2015, p. 1162) complementam ao explicarem que “[...] a representação mental e social comporta um caráter significativo para alguém e faz aparecer alguma questão daquele que a libera”. Com base nesses aspectos apontados por Morera *et al.* (2015) e Bertoline e Galinkin (2017), podemos dizer que as representações sociais estão diretamente correlacionadas ao relacionamento do indivíduo com o meio no qual esteja inserido.

Esses aspectos corroboram com as explicações de Abric (2000, p. 37) de que a abordagem estrutural é um “[...] elemento muito importante a ser considerado na análise de várias questões importantes [...]: a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social e, enfim, a organização interna e as regras de transformação social”.

E, por fim, apresentamos a abordagem processual de Jodelet (2001), que apresenta uma versão mais fidedigna à teoria desenvolvida por Moscovici (1961/2012), tanto que muitos pesquisadores consideram que essa abordagem foi “[...] proposta por Serge Moscovici e aperfeiçoada por Denise Jodelet” (SOUSA; VILLAS BOAS; NOVAES, 2014, p. 841).

Para Jodelet, as representações sociais são “[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p. 21). Na interação com esses sujeitos, descobrem-se elementos diversos que estão elaborados como “[...] um saber de algo sobre o estado da realidade” e a totalidade que tem significância maior. “É esta totalidade significativa que, em relação a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento”, afirma Jodelet (2001, p. 21).

Segundo Arruda (2002, p. 140), a abordagem processual se centra e se preocupa essencialmente com “[...] a construção da representação, sua gênese, seus processos de elaboração, e trabalha com os aspectos ‘constituintes da representação’”. Portanto, pode-se dizer e concluir que a abordagem processual é constituída por aspectos constitutivos das representações.

Em outras palavras, para Jodelet (2001), as representações sociais são justamente a abordagem do processo de apropriação da realidade. Ou seja, trata-se de como a percepção se constitui e como o processo de elaboração acontece. Nisso, consideram-se não só os aspectos cognitivos e psicológicos, mas também e, sobretudo, os sociais. As representações sociais precisam ser “[...] estudadas

articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual ela tem de intervir” (JODELET, 2001, p. 26).

Ainda de acordo com Jodelet, tudo se estabelece pela relação que acontece entre sujeito e objeto. A representação acontece porque há essas duas entidades: sujeito e objeto. Objeto que pode ser uma pessoa, uma ideia, um pensamento, um fato social ou psíquico, algo material.

Entende-se que as representações sociais são como um saber prático, de uma relação que há entre o sujeito que sempre se relaciona com a “[...] representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (JODELET, 2001, p. 22).

Nessa perspectiva, a abordagem processual “[...] procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção, assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (MAIA; ALVES; MAGALHÕES, 2010, p. 5).

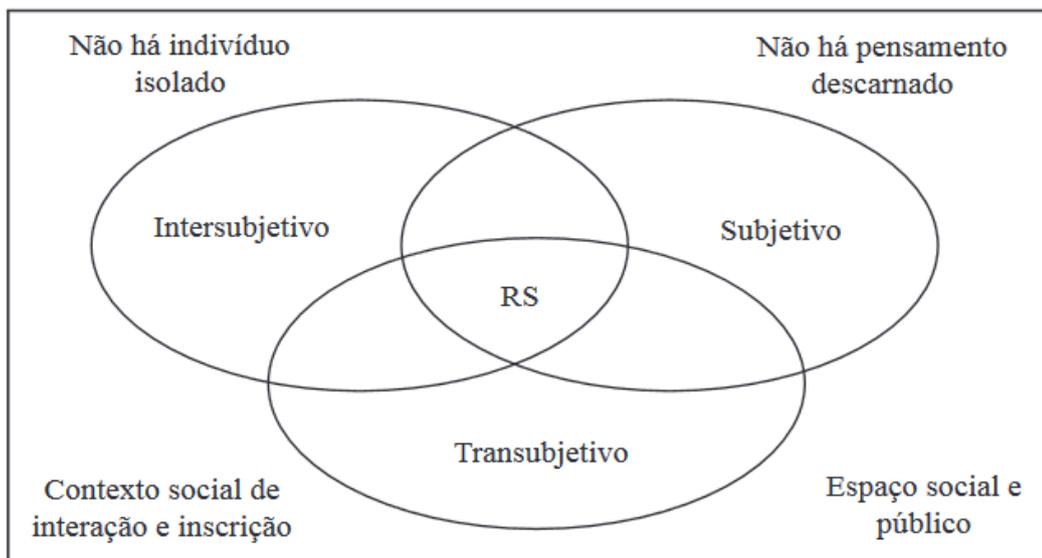
Além disso, Bonono *et al.* (2017, p. 6) apresentam dois tipos de abordagens: a abordagem processual e a abordagem sociodinâmica, sendo que a última, na visão de Jodelet, está diretamente relacionada a “[...] uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil” (JODELET, 2009, p. 695). A autora afirma que existem três esferas dentro da representação social, como apresentadas na (Figura 2).

Para Jodelet (2009, p. 696), “[...] os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”, isto é, o ser humano é visto como um todo e não apenas como uma parte.

Referindo-se ao esquema ilustrado na Figura 2, Jodelet (2009, p. 697) considera a esfera da subjetividade, que “[...] remete às situações que, em um dado contexto, contribuem para o estabelecimento de representações elaboradas na interação entre os sujeitos, apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta”. Já a de Transsubjetividade “[...] compõe de elementos que atravessam o nível tanto subjetivo

quanto intersubjetivo” e, além disso, a de subjetividade nos conduz a considerar os processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos (JODELET, 2009, p. 696-697).

Figura 2 – As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695).

Outro aspecto fundamental, conforme aponta Jodelet (2009, p. 695-696), é que existem três esferas de pertença das representações sociais: o subjetivo, o intersubjetivo e o transubjetivo. Dessa via, “toda representação é relacionada a um objeto e a um sujeito”.

Ainda sobre isso, Jodelet (2009, p. 697-698) assegura que na subjetividade é possível estabelecer quais são os significados individuais e coletivos em relação a determinado objeto que está inserido no meio social e material, à medida que se pode “[...] examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo”. Já a intersubjetividade é gerada pelas interações realizadas pelos sujeitos em determinado espaço, especialmente pela comunicação verbal, onde são estabelecidas concepções.

Jodelet (2009, p. 699) menciona que a transubjetividade é formada por elemento da subjetividade e da intersubjetividade, une as crenças individuais e grupais de interação, mais que isso a transubjetividade perpassa por “[...] imposições da estrutura das relações sociais e de poder [...] por sistemas de normas

e valores [...], por espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas [...]", tudo isso agindo como meio para convencer o indivíduo a aderir e a se submeter a determinadas situações.

Assim, as representações que construímos em nosso cotidiano e que passam a fazer parte de nossa existência são conhecimentos que só são possíveis na interação do indivíduo com o meio e, de maneira mais específica, com a sociedade.

Alves-Mazzotti (2008, p. 21) afirma que o sujeito, afetado pelas transformações de novas percepções que a sociedade promove, precisa refletir e compreender o "novo horizonte social, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório".

No entanto, Silva (2017, p. 178) defende que "[...] é preciso também quebrarmos os círculos viciosos de uma abordagem moral, ilantropizada e individualizada da assistência aos usuários". Os indivíduos estão diretamente ligados ao meio no qual estejam inseridos, independentemente dos valores morais.

Retomando o que foi falado anteriormente, a Teoria das Representações Sociais (TRS) destaca-se como um relevante mecanismo didático-metodológico nas pesquisas científicas para o entendimento de uma determinada realidade existencial, sobretudo, referente ao campo das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas.

## 5 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PESQUISAS DE DOUTORANDOS E MESTRANDOS (2016-2018)

Esse capítulo aborda os dados coletados durante a pesquisa, com o objetivo de responder ao problema: “Quais Representações Sociais emergem das dissertações e teses defendidas e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2016 a 2018, sobre a reforma do Ensino Médio (2017)?”.

Inicialmente, apresentamos o movimento dos pesquisadores em relação à reforma do Ensino Médio, da MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017. Foram selecionadas teses e dissertações da Capes a partir do termo indutor “Reforma do Ensino Médio”, sistematizados e submetidos ao *Software Iramuteq* (RATINAUD, 2009), o qual possibilitou a análise textual da árvore máxima de similitude, da nuvem de palavras e do método de classificação hierárquica descendente (CHD). Por fim, realizamos a análise dos dados e a interpretação dos dados à luz do aporte teórico da teoria das representações sociais, da legislação e dos autores que discutem a reforma do Ensino Médio no Brasil.

### 5.1 MOVIMENTO DOS PESQUISADORES: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Por meio do levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2016 a 2018, é possível identificar o movimento dos pesquisadores no Brasil que estudaram e refletiram sobre a reforma do Ensino Médio. Para tanto, a pesquisa foi realizada com os descritores “Reforma do Ensino Médio”, aplicados para os três respectivos anos: 2016, 2017 e 2018. Tal pesquisa resultou em um *corpus* inicial no total de 19 produções, sendo 2 teses e 17 dissertações.

A escolha desses descritores deu-se em razão do objetivo da pesquisa, de analisar a reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, cabe destacar que o *corpus* selecionado pretendeu cobrir toda a produção sobre esse tema abordado, ou seja, foram selecionados todos os trabalhos que contemplaram os descritores: “reforma do Ensino Médio”. Por meio de uma detalhada leitura do resultados da pesquisa feita

no Catálogo de Teses e Dissertações, refinou-se a busca por meio dos próprios recursos disponibilizados pela Capes.

Elencamos nos Quadro 3, 4 e 5 as teses e dissertações como resultados da pesquisa do Tipo Estado da Arte sobre a reforma do Ensino Médio, classificadas por ano de conclusão.

Quadro 3 – Relação de dissertações que analisam a reforma do Ensino Médio, por autor, título, tipo, ano de defesa, Programa de Pós-Graduação/IES e palavras-chave (2016)

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano/Defesa</b>	<b>Programa de Pós-Graduação/IES</b>	<b>PALAVRAS-CHAVES</b>
BROCHADO, Isabel Santana	Novo Enem: questões de identidade e cidadania na abordagem do saber literário e no contexto da reforma do ensino médio no Brasil	Dissertação	2016	Programa: estudos de linguagens  Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais - Belo Horizonte (CEFET-MG)	Novo ENEM. Reforma do Ensino Médio. Literatura. Identidade. Cidadania.
SOUZA, Orides Messias Maia de.	O ensino médio politécnico na rede estadual do Rio Grande do Sul: politécnica ou polivalência?	Dissertação	2016	Programa: Educação  Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (UNISINOS)	Política pública; Ensino médio politécnico; Politécnica; Polivalência; Reforma do ensino médio.

Fonte: Tonet e Ens (2019), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Quadro 4 – Relação de dissertações que analisam a reforma do Ensino Médio, por autor, título, tipo, ano de defesa, Programa de Pós-Graduação/IES e palavras-chave (2017)

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>	<b>Programa de Pós-Graduação/IES</b>	<b>PALAVRAS-CHAVES</b>
OLIVEIRA, Valdirene Alves de	As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	Tese	2017	Programa: Educação  Universidade Federal de Goiás, Goiânia (UFG)	Políticas de Ensino Médio; Reforma do ensino médio; Ensino médio; Estado e políticas educacionais.
SILVA, Guilherme Alves da	A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?	Dissertação	2017	Programa: Sociologia  Universidade Federal de Goiás, Goiânia (UFG)	Ensino médio integrado; Educação; Políticas públicas

FRANCA, Victor de Souza	A disciplina educação física nas reformas educacionais: discursos e relações de poder-saber (1971-2017)	Dissertação	2017	Programa: Educação Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados	Disciplina; Educação física; Ensino Médio; Discursos
BRANCO, Emerson Pereira	A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais	Dissertação	2017	Programa: Docente Interdisciplinar Universidade Estadual do Paraná - reitoria, Paranaíba	Base Nacional Comum Curricular; Políticas Neoliberais; Reformas Educacionais; Currículo; Sistema Nacional de Educação

Fonte: Tonet e Ens (2019), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Quadro 5 – Relação de dissertações que analisam a reforma do Ensino Médio, por autor, título, tipo, ano de defesa, Programa de Pós-Graduação/IES e palavras-chave (2018)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	Programa de Pós-Graduação/IES	PALAVRAS - CHAVES
COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da	Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados	Dissertação	2018	Programa: Educação Universidade Federal de Goiás - UFG	reforma do ensino médio; formação filosófica; licenciaturas
MEDEIROS, Francisca Valkiria Gomes de	A função social da escola na reforma do ensino médio: à luz da Biologia	Dissertação	2018	Programa: Educação e Ensino (maie) Universidade Estadual do Ceará - UFC	Educação brasileira; Neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio; Ensino de ciências
GONTIJO, Jose Romero Machado	Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas	Dissertação	2018	Programa: Educação Universidade de Uberaba, Uberaba- SP	Educação Básica; Ensino Médio; Reforma Educacional; Prática docente; Implicações pedagógicas
LESSA, Angelica Vilela	A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS	Dissertação	2018	Programa: Educação Física Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS - UFP	Educação Física; Ensino Médio; Reforma
ANTONELLO, Isabelle Pinto	Análise da Lei nº 13.415/17 enquanto reconhecimento da educação como	Dissertação	2018	Programa: Direito Universidade de Santa Cruz do	Gestão Democrática; Princípio da Subsidiariedade

	responsabilidade comunitária: a partir de políticas públicas de desenvolvimento local e a teoria do princípio da subsidiariedade			Sul, Santa Cruz do Sul	Poder Local; Reforma do Ensino Médio
SILVEIRA, Aline Reinhardt da	O discurso sobre a Reforma do Ensino Médio: uma análise da divulgação governamental	Dissertação  O trabalho não possui divulgação autorizada	2018	Programa: LETRAS  Universidade Católica de Pelotas, Pelotas	Análise de Discurso; discurso de divulgação governamental; reforma do Ensino Médio; câmara de eco; língua de vento
ALMEIDA, Fabio de	A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal	Dissertação	2018	Programa: Educação  Universidade do Planalto Catarinense, Lages	Ensino Médio; Reforma; Neoliberalismo Governamentalidade; Capital Humano; Biopolítica;
GOMES, Rodrigo da Silva.	Escola-de-ferro: um trem (des)governado pela “reforma do ensino médio”	Dissertação	2018	Programa: Educação  Universidade Metodista de São Paulo,	Adélia Prado; Emmanuel Lévinas; Poesia; Alteridade; Educação
STEIMBACH, Allan Andrei	Escolas ocupadas no paraná: juventudes na resistência política � reforma do ensino médio (medida provisória 746/2016)	Tese	2018	Programa: Educa�o  Universidade Federal do Paraná, Curitiba	Juventude; Política; Ensino Médio; Resistência; Ocupa�o de escola.
AMORIM, Gilberto Jose de.	Da luta pela politecnia � reforma do ensino médio: para onde caminha a forma�o técnica integrada ao ensino médio?	Disserta�o  O trabalho não possui divulga�o autorizada	2018	Programa: educa�o  Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	Escola Unitária. Educa�o Profissional e Tecnológica. Institutos Federais.
DUTRA, Marta Gisele Fagundes	A reforma do ensino médio e o direito � educa�o: uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017	Disserta�o	2018	Programa: Educa�o Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educa�o, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFEPR)	reforma da educa�o; novo ensino médio; autonomia escolar; rela�oes com o mundo do trabalho
SILVA, Tamyres Cecília da.	Processos de produ�o de sentidos de ‘novo ensino médio’ na/pela m�dia: educa�o e trabalho pousado alegre, mg 2018	Disserta�o	2018	Programa: Ciências da Linguagem  Universidade do Vale do Sapucaí, Pousado Alegre	Análise de Discurso; Novo Ensino Médio; Educa�o; Trabalho; M�dia
ROSA, Sirlene Camilo da Silva	Políticas públicas regulatórias do ensino médio de 1961 a 2016	Disserta�o	2018	Programa: Forma�o Docente para a	Políticas Públicas; Ensino Médio; Currículo

				Educação Básica	
				Universidade de Uberaba, Uberlândia	

Fonte: Tonet e Ens (2019), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Com base nesse mapeamento, os resumos das teses e dissertações selecionados foram sistematizados e submetidos sob a forma de *corpus* aos programas disponibilizados pelo *Software Iramuteq* (RATINAUD, 2009) para as análises textuais, que são: nuvem de palavras, Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e análise de similitude.

### 5.1.1 Análise textual pela Nuvem de Palavras

Como estratégia inicial para responder ao objetivo geral, utilizamos a nuvem de palavras, com o intuito de identificar os termos com maior visibilidade enunciados nos resumos das teses e dissertações nos Quadros 3, 4 e 5, com relação à reforma do Ensino Médio.

A nuvem de palavras (Figura 3) possibilitou-nos ter clareza dos termos mais frequentes nos resumos das teses e dissertações sobre a reforma do Ensino Médio, 2016 a 2018, e nos permitiu, inicialmente, uma análise textual mais simples.

Com essa primeira fase da análise textual por meio da Nuvem de Palavras (Figura 3), conseguimos identificar a saliência de alguns termos, tais como: “Ensino Médio”, “reforma”, “educação”, “pesquisa”, “educacional”, “lei”, “formação”, “político”, que se referem à reforma do Ensino Médio. Segundo Camargo e Justo (2017, p. 11), os dados da Nuvem de Palavras são agrupados e organizados “[...] graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante”. Essa análise lexical possibilitou a visibilidade das palavras que foram usadas com mais frequência e apresentaram as principais questões enunciados nas produções sobre a reforma do Ensino Médio pelos pesquisadores.

Como as palavras que se concentram na região central da nuvem de palavras são as mais frequentes, elas indicam, pelo tamanho da letra, a frequência com que a palavra foi usada nas produções, a partir do que se infere que as palavras em letras maiores, centralizadas, foram as mais usadas em relação às palavras em letras menores, na periferia da nuvem.



sociais. A CHD agrupa as palavras similares em conjuntos e, ao mesmo tempo, em diferentes classes temáticas, compondo contextos semânticos dos quais é possível a análise qualitativa (CAMARGO; JUSTOS, 2013). Representada por um dendograma, descrita por De Alba (2004, p. 18) como um gráfico que indica o número de classes e a relação entre elas, o programa agrupa as palavras com semânticas semelhantes e divide o texto para desenvolver a Classificação Hierárquica Descendente.

Por meio da CHD, visamos “[...] obter classes de ST (segmentos de textos) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes” (CAMARGO; JUSTO, 2017, p. 10).

Ao agrupar os vocábulos com raízes semânticas similares e diferentes, o Programa Iramuteq possibilita compor contextos semânticos para análise qualitativa dos dados (CAMARGO; JUSTOS; 2017). O Método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permite ao pesquisador identificar a importância de cada vocábulo e sua classe temática pela “[...] significância estatística das palavras medidas pela frequência de aparição, em qui-quadrado ( $X^2$ ). O valor do ( $X^2$ ) indica a importância que a palavra tem na construção da classe lexical gerada pelo programa, orientando a seleção dos segmentos de texto mais significativos organizando-os em classes, os quais indicam o sentido atribuído pelo sujeito ao objeto investigado” (CARVALHO; QUEIROZ; FERREIRA; 2013, p. 945).

Conforme assinalam Nascimento e Meandro (2006, p. 72), “[...] a partir da identificação da frequência e do valor de qui-quadrado dos vocábulos do *corpus* textual, o investigador consegue levantar os ‘mundos lexicais’ e interpretar qual ‘campo semântico’ evidencia-se entre os demais, pela riqueza do seu conteúdo simbólico” (Grifo dos autores). Favoreto, Ribas e Oliveira (2017, p. 60) orientam que os campos semânticos são organizados por classes, conforme Classificação Hierárquica Decendente (CHD), sobe a forma de dendograma. De acordo com os autores, podemos desenvolver “[...] uma leitura interpretativa dessas classes com base nas características lexicais dos seus respectivos vocabulários, assim como nas relações hierárquicas e associações interclasses” (p. 60).

Camargo e Justos (2017, p. 11) observam que as classes de segmentos de texto ganham significação diferente, conforme o marco teórico de cada pesquisa. Por exemplo, em pesquisas no campo da psicologia social, “[...] estas classes

podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social”.

Para a análise pelo CHD, o *corpus* foi organizado com os resumos das teses e dissertações da Capes. Os resumos foram agrupados em um único texto, separados e identificados com linhas de comendos e asteriscos (\*\*\*\* \*resumo\_01). Após, foram corrigidos eventuais erros de digitação e pontuação, conforme a orientação de Camargo e Justos (2017). Com o *corpus* pronto para a análise textual do método, o arquivo foi rodado, gerando o dendograma que nada mais é do que uma representação gráfica, que sistematiza e ramifica os vocábulos conforme a inter-relação entre eles.

Como decorrência da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o *corpus* (19 UCIs-resumos) foi dividido em 195 UCEs (unidades de segmentos de textos). Destas, 142 foram utilizadas para a construção das cinco classes temáticas, que formaram dois grupos (A, B). Obteve-se um aproveitamento de 71% das UCEs (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação do aproveitamento das UCEs por classes e resumos correspondentes

Classes	Aproveitamento de UCEs	% de Aproveitamento
1 Contexto do Ensino Médio	33	23,24
2 Implementação do Ensino Médio	29	20,42
3 Políticas e discursos sobre o Ensino Médio	29	20,42
4 Influências de Organizações Internacionais	26	18,31
5 Movimentações e implicações da Lei	25	17,1
TOTAL	142	100

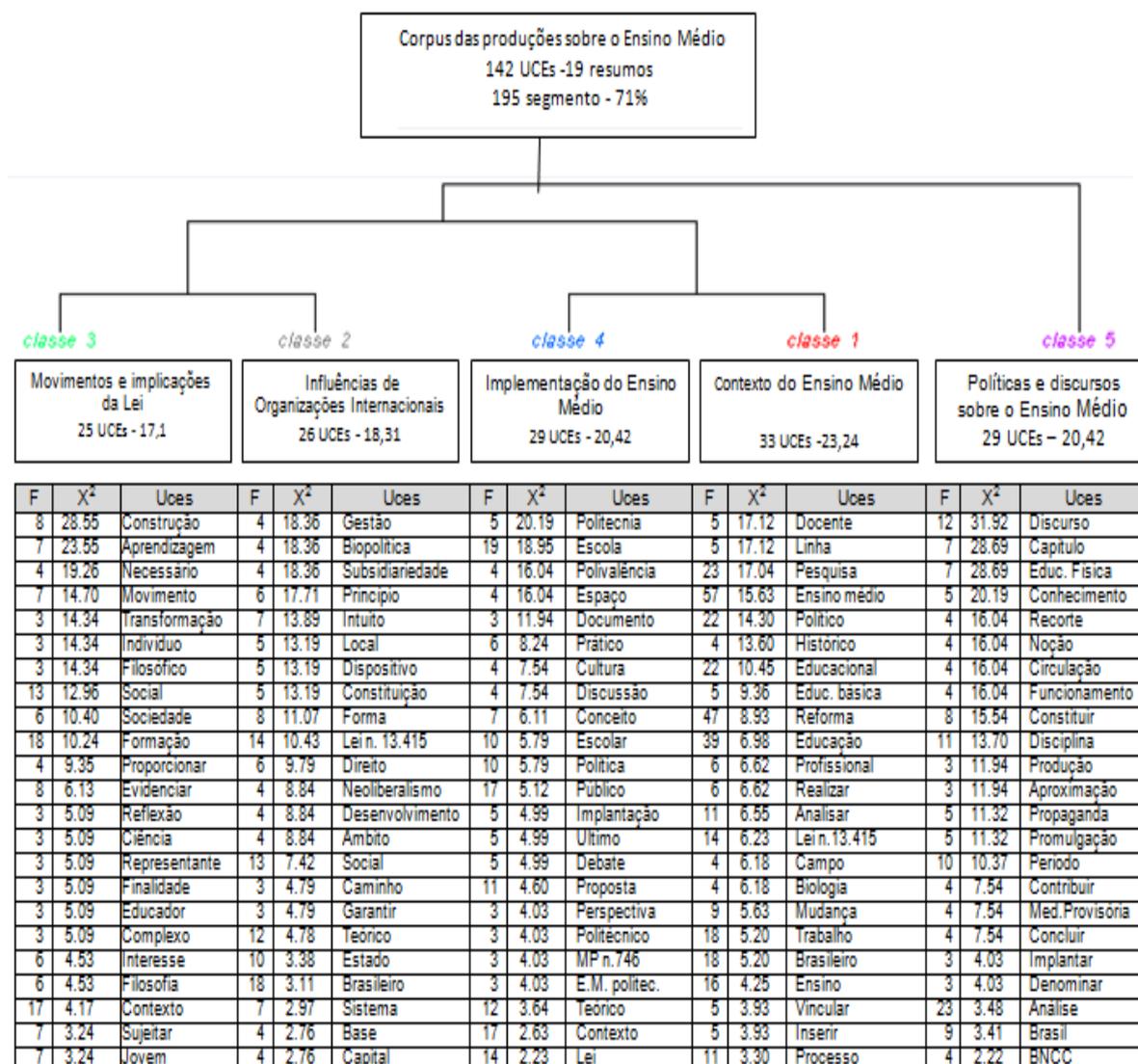
Fonte: Tonet e Ens (2020), com apoio do *software* Iramuteq (2009).

A Tabela 1, ao apresentar a porcentagem de aproveitamento das UCEs nas respectivas classes, possibilita uma contextualização, mesmo que prévia, do mundo lexical, ou seja, identificar as palavras mais importantes em cada classe. Pelo qui-quadrado  $X^2$  ao lado de cada palavra, na Figura 4, percebemos a representatividade dela em relação à classe. Quanto maior for o qui-quadrado, maior é sua representatividade.

Pelo dendograma (Figura 4), foi possível a organização de cinco classes temáticas divididas hierarquicamente. Estas, estão dispostas em dois grupos diferentes de análise: grupo A, que é composto por um subgrupo representado pela classe 5 (Políticas e discursos sobre o Ensino Médio), e o grupo B, formado por dois subgrupos: subgrupo B1, constituído das classes 1 (contexto do Ensino Médio),

classe 4 (Implementação do Ensino Médio) e subgrupo B2, formado pelas classe 2 (influência dos organizações internacionais) e 3 (Movimentos e aplicações da Lei).

Figura 4 – Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com as respectivas classes temáticas



Fonte: Tonet e Ens (2019), com base no software Iramuteq (2009).

Obs.: O valor do X<sup>2</sup> indica a importância que a palavra tem na construção da classe.

Em relação ao aproveitamento dos segmentos das UCEs, a Classe 5 nomeada por “Políticas e discursos sobre o Ensino Médio”, do grupo A, responde a 20,42% do *corpus* analisado e a 29 UCEs de 142 segmentos dos textos classificados pelo Iramuteq. Analisando o grupo A (classe 5), observamos que os principais termos elencados, tal como “discurso”, “capítulo”, “conhecimento”,

“recorte”, “noção”, “circulação”, “funcionamento” estão implicados diretamente aos discursos, diálogos e/ou a ausência deles sobre a Lei nº 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio. Face aos resumos das produções analisadas, foi possível inferir a preocupação dos pesquisadores, autores das teses e dissertações, em compreender os discursos que permeiam a reforma do Ensino Médio, aspectos que podem ser confirmados nas falas de alguns pesquisadores ao indicarem que:

[...] se afirmou certa renovação na área devido à amplitude que a disciplina adquiriu se pode concluir segundo o mapeamento das produções sobre a temática que a educação física escolas no ensino médio não tem sido objeto de interesse evidenciado certa rarefação apontada nas produções e estados do conhecimento (Resumo\_05).

[...] os debates que a envolveram presentes como na base nacional comum curricular e os discursos científicos em circulação identificando os conhecimentos e os saberes que lhe são imputados e que contribuem para constituir a educação física como uma área de conhecimento (Resumo\_05).

[...] com a pesquisa concluiu-se que os discursos encontrados no estado da arte evidenciam a baixa produção de estudos relativos à disciplina de educação física no ensino médio (Resumo\_05).

[...] trata do funcionamento do discurso de divulgação governamental sobre a reforma do ensino médio (Resumo\_12).

[...] o corpus de análise é composto por recortes das propagandas do novo ensino médio do governo Temer [...] problematizando como esses sentidos estão em relação ao texto da legislação sendo postos em circulação na mídia nos recortes produzidos da lei e das propagandas (Resumo\_18).

[...] no que se refere ao referencial teórico utilizamos às teorizações de publicações oficiais (Resumo\_19).

As classes 1 e 4 (Contexto do Ensino Médio e Implementação do Ensino Médio), do subgrupo B1, somam o total de 43,6% (23,24% + 20,42%) do *corpus* analisado, portanto, um total de 62 UCEs de 142. Como as classes 1 e 4 estão mais próximas e no mesmo grupo, expressam forte relação entre o contexto histórico do Ensino Médio e a implementação da reforma.

Especificamente, ao interpretar a Classe 1, “Contexto do Ensino Médio”, observamos que há forte relação com os aspectos políticos e históricos da reforma, de não só fazer um resgate histórico, como de compreender a reforma dentro do contexto histórico e político da Educação Básica. Observamos que os principais termos elencados foram: “docente”, “linha”, “pesquisa”, “Ensino Médio”, “político”, “histórico”. Dado o exposto nos resumos das produções analisadas:

[...] a investigação se debruçou sobre o período de 2003 a 2014 visando apreender a singularidade desse momento para o ensino médio em correlação com o fato de que na década de 1990 a educação brasileira vivenciou reformas relevantes inclusive na última etapa da educação básica (Resumo\_03).

[...] por um resgate da história da educação brasileira na busca de compreender o passado entende se melhor o presente e se vislumbra as tendências para o futuro dessa retrospectiva histórica se constatou a dualidade estrutural entre educação profissional e a educação básica do sistema de ensino brasileiro (Resumo\_04).

[...] se pretende delinear como está reforma se deu e a que servem tais mudanças a fim de destacar os constantes conflitos e as reformulações em torno do ensino médio no Brasil (Resumo\_07).

[...] concluo que a reforma do ensino médio tende a promover um retrocesso da educação básica brasileira anterior à década de 1980 quando se dava ênfase ao ensino técnico profissional e aos anos de 1990 quando a política educacional se subjugou as diretrizes neoliberais para a educação constata se ainda que a tramitação e a aprovação dessa reforma aconteceram de maneira extremamente antidemocrática atendendo aos anseios políticos do mercado (Resumo\_08).

[...] por meio da pesquisa também se realizou uma retrospectiva histórica com o intuito de analisar os objetivos dos legisladores brasileiros com as sucessivas reformas do sistema educacional brasileiro (Resumo\_16).

[...] a presente pesquisa [...] realiza inicialmente a reflexão histórica sobre as políticas públicas para a educação profissional no Brasil especialmente os marcos temporais (Resumo\_17).

A classe 4, “Implementação do Ensino Médio”, possui uma saliência nos aspectos práticos da implementação da política sobre a reforma do Ensino Médio, e tem profunda e íntima relação com a classe 1, do mesmo subgrupo. A saliência dos aspectos políticos e práticos da implementação da Reforma do Ensino Médio fica clara pelos termos em destaques, tal como “politecnia”, “escola”, “polivalência”, “espaço”, “documento”, presentes nos resumos das produções analisadas:

[...] no presente trabalho apresentamos uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional destacando as reformas educacionais Brasileiras. O fato é que nem sempre estas interferências são explícitas e a comunidade escolar consciente (Resumo\_06).

Na pesquisa procuramos fazer um estudo sobre a base teórica da proposta e o contexto das escolas e da seduc para analisarmos se a formação que ocorre no Ensino Médio hoje se alinha mais ao conceito de politecnia ou de polivalência (Resumo\_02).

[...] na lógica mercantilista e utilitarista que veem a educação como meio de preparação para o trabalho e para os vestibulares percebemos ainda que a reforma apesar dos limites enfrentados pelos espaços escolares e seduc

obteve alguns avanços importantes como a criação de uma cultura de pesquisa nas escolas (Resumo\_02).

[...] abordar a reforma do ensino médio já em prática por algumas escolas desde 2017 na expectativa de salvar o fracasso do ensino médio que se vem desenhando nos últimos vinte anos (Resumo\_09).

[...] a análise buscou compreender mediante apreciação do discurso dos sujeitos que ocuparam as escolas o que eles queriam e pensavam em relação à reforma do ensino médio" (Resumo\_15).

[...] ter espaço na política e querendo ser ouvidos para que pudessem expor especificamente no que concerne à reforma do ensino médio sua realidade concreta trazendo os problemas dela para o centro do debate (Resumo\_15).

O subgrupo B2, que é constituído pelas classes 2 e 3, parece dialogar acerca da influência dos organismos internacionais e os movimentos e implicações que a Lei provocou. As classes 2 e 3 compreendem a menor porcentagem do *corpus* analisado, com 35.41% (18,31% + 17,1%) e com um correspondente de 51 UCEs. Pelos segmentos da classe 2, nomeada como "Influências de Organizações Internacionais", fica clara a busca por compreender qual a influência que as organizações internacionais têm no que tange à reforma do Ensino Médio, uma vez que se pode verificar pelos termos "gestão", "biopolítica", "subsidiariedade", "intuito", "constituição", como explicam os autores de alguns resumos:

[...] as contradições impostas pelo capitalismo na implementação do ensino médio politécnico pois por um lado a reestruturação do ensino médio apontou para uma educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo com formação integral e humana (Resumo\_02).

[...] se constata também que a real necessidade de se implantar um documento curricular nacional orientador do sistema educacional é a incorporar além das políticas públicas nacionais as influências de organismo internacionais na formulação das propostas educacionais para o Brasil (Resumo\_06)

[...] verificamos que os documentos seguem as tendências autoritárias de educar para a reprodução e se distanciam na prática da busca por uma formação humanizada dos sujeitos (Resumo\_07).

[...] a diluição da sociologia e filosofia em outras disciplinas e a retomada da visão reducionista no itinerário formativo formação técnica e profissional como opção dual dentro do ensino médio por certo o ensino ofertado à elite do país minoria (Resumo\_09).

[...] o trabalho apontou a necessidade de criação de condições para o debate teórico político sobre os pressupostos de um ensino integrado e seus desdobramentos pedagógico (Resumo\_16).

[...] os resultados dos estudos evidenciam que o novo currículo oferta uma educação propedêutica voltada para a educação superior e uma formação

técnica profissional voltada para a formação de mão de obra que contribuirá para o crescimento econômico (Resumo\_19).

Já a classe 3, “Movimentos e implicações da Lei”, parece tecer o viés das considerações que a reforma provocou: “construção”, “aprendizado”, “movimento”, “transformação”, “indivíduo”. Discorre sobre a transformação e os movimentos fomentados por essa reforma e quais as possíveis conclusões os autores chegaram em suas análises acerca da Reforma do Ensino Médio, retratando que:

[...] se trata de um tema que interfere na construção da sociedade e portanto atinge direta ou indiretamente toda a população brasileira porém muitas vezes os principais envolvidos alunos e professores não participam efetivamente das discussões que requerem seu protagonismo (Resumo\_06).

[...] evidenciam que a reforma do ensino\_médio atende a demandas dos setores vinculados ao mercado através de uma concepção\_neoliberal da educação [...] uma vez que tende a reforçar a segregação social ensino profissionalizante para os pobres e ensino propedêutico para os filhos das classes favorecidas no que se refere ao ensino de ciências a reforma pode fragilizar o ensino tornando o mais incipiente para os que não escolherem o eixo formativo científico (Resumo\_08).

[...] a conclusão que se tem é a de que o ensino\_médio precisa de transformações profundas e estruturais porém é necessário um ensino de qualidade referenciado socialmente profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social cultural e profissional (Resumo\_09).

[...] averiguou se as consequências da reforma do ensino\_médio no processo de consolidação da formação integrada tanto do ponto de vista da comunidade local quanto dos movimentos sociais e dos representantes do poder (Resumo\_16).

A saliência da política e dos discursos sobre a reforma do Ensino Médio, elucidada pela classe 5 do dendograma, leva-nos a refletir sobre os vieses dos discursos políticos e midiáticos ao se pronunciarem sobre a Lei nº 13.415/2017. Palavras como “noção”, “conhecimento”, “recorte”, “circulação”, “propaganda”, “promulgação”, “produção” e outras despontam o interesse em compreender o conteúdo e o reflexo que estes provocaram.

Se tomarmos a argumentação de Ball (2008, p. 7), entendemos que os discursos, sejam políticos, sejam midiáticos, fazem parte da estratégia de influência que é própria da política e de seu ciclo: as políticas são “[...] reproduzidas e retrabalhadas [...] por meio de relatórios, discursos, movimentos, agendas e assim

por diante”. É inevitável que as políticas não sofram influência do meio, mas sejam interpretações.

Conforme afirma Ball (1997, p. 27), quando falamos de política, precisamos compreender que há um ciclo de influência que a constitui. De maneira mais específica, esse ciclo contempla:

- a) O ‘contexto de influência’ que é o processo de construção dos discursos políticos, tanto organismos estatais como locais.
- b) O ‘contexto de produção do texto político’ que engloba a produção de diferentes textos, sejam eles normativos, sejam midiáticos.
- c) O ‘contexto da prática’ é o exercício da prática da política. Aqui se encontram as resistências, rejeições e advéns dos contextos.
- d) O ‘contexto dos resultados’ está voltado aos efeitos que a política tem e provoca, na prática.
- e) E, por fim, o ‘contexto da estratégia política’ que, normalmente, é a possibilidade de resolução de fato dos problemas.

Nesse sentido, falar de discursos políticos e mesmo midiáticos sobre a Lei nº 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio é compreender os contextos, as estratégias e as influências que fazem parte inerente a esse movimento. Gonçalves (2005, p. 13) já salientou que a “[...] a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”.

Dessa forma, Feldfeber (2009) aponta veementemente para a influência de organismos e instituições externas que estrategicamente se ocupam da educação e de suas políticas para predominar seus vieses mercadológicos e econômicos.

[...] essas reformas geraram um campo propício para avançar nos processos de mercantilização da educação, processos que foram estimulados por forças externas muito mais poderosas que as das próprias políticas educacionais, como são as pressões para avançar na liberalização comercial. Tanto os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) como o aparecimento dos tratados de livre-comércio (TLC) incluem a educação como um serviço comercializável que deve estar sujeito a condições de competição e a regras de mercado (FELDFEBER, 2009, p. 161).

Ao se referir às reformas educacionais, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430, grifos das autoras) consideram que “nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais [...] que por meio de seus documentos não

apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso 'justificador' das reformas”.

Historicamente, do sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio é a etapa que possui os mais controversos dilemas e provoca as mais distintas opiniões, seja “[...] pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja qualidade da educação oferecida, ou, ainda pela discussão sobre a sua identidade” (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

O Ensino Médio teve a dupla função social: de formar para o ensino superior e preparar para o mercado de trabalho. Nasceu com esse propósito:

[...] Seu objetivo pedagógico tem sido o de proporcionar uma “cultura geral”, que se vinculou até certa época ao currículo das humanidades clássicas e foi se modificando como resposta as novas exigências socioeconômicas, incorporando os estudos das ciências e das humanidades modernas, mas com caráter desinteressado e intelectualista, como meio de acesso ao ensino de nível superior (ZOTTI, 2005, p. 30)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio passa a ter um caráter de terminalidade, superando inclusive a ideia de uma etapa intermediária entre o mercado de trabalho e o ensino superior, conforme afirma Cury (2002),

[...] do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

Parece haver um esforço para que o Ensino Médio supere a dualidade de ensino propedêutico e profissionalizante, conforme o art. 35 da lei:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

O que a LDB propõe é justamente um objetivo mais amplo, voltado à formação integrada do ser, que vai além da dualidade existente do Ensino Médio, ora como propedêutico e profissionalizante, ora com caráter de terminalidade. Mas, segundo Kuenzer (2000, p. 21), a unitariedade que a LDB tentou resolver não é possível, porque não é uma questão pedagógica, mas de ordem política, social e econômica:

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretende resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé. Em decorrência, pode-se afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade (KIENZER, 2000, p. 21).

Não obstante a esse movimento, a nova reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, coloca-nos diante do impasse de intensificar ainda mais a dualidade estrutural dessa etapa da Educação Básica. Ao analisar o texto da Lei nº 13.415/2017, é possível inferir que há um movimento em direção a “[...] uma proposta mais delimitada, reforçando o paradigma newtoniano-cartesiano, negligenciando o caráter mais abrangente promovido pela LDB de 1996” (RAMOS; HEINSFELD, p. 18293).

Segundo Ramos (2018, p. 18298), a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 parece promover um

[...] estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando à proposta dual do ensino propedêutico versus ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas para o ensino médio propostas na Lei nº 9.394/1996. Dessa forma, compreendemos que haja a necessidade de uma reforma na atual proposta para o ensino médio.

### 5.1.3 Análise textual pela Análise de Similitude

Complementando esta análise lexical, fizemos uso do recurso da Análise de Similitude também do *software* Iramuteq, por meio da qual conseguimos aprofundar os dados que a Nuvem de Palavras e a Classificação Hierárquica Descendente nos proporcionou. Para além de verificar os termos mais frequentes, com a Análise de Similitude, conseguimos identificar as representações sociais pela intensidade do grau de conexão entre os elementos.

Apresentamos na Figura 5 a árvore de similitude a partir do *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009), introduzida por Claude Flament, Vergès e Degenne, em 1970. A análise de similitude permite examinar o grau de conexão dos dados de uma representação social. Segundo Sá (1996, p. 126), esta técnica tornou-se uma das principais quanto à “[...] detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação”.

#### A análise de similitude

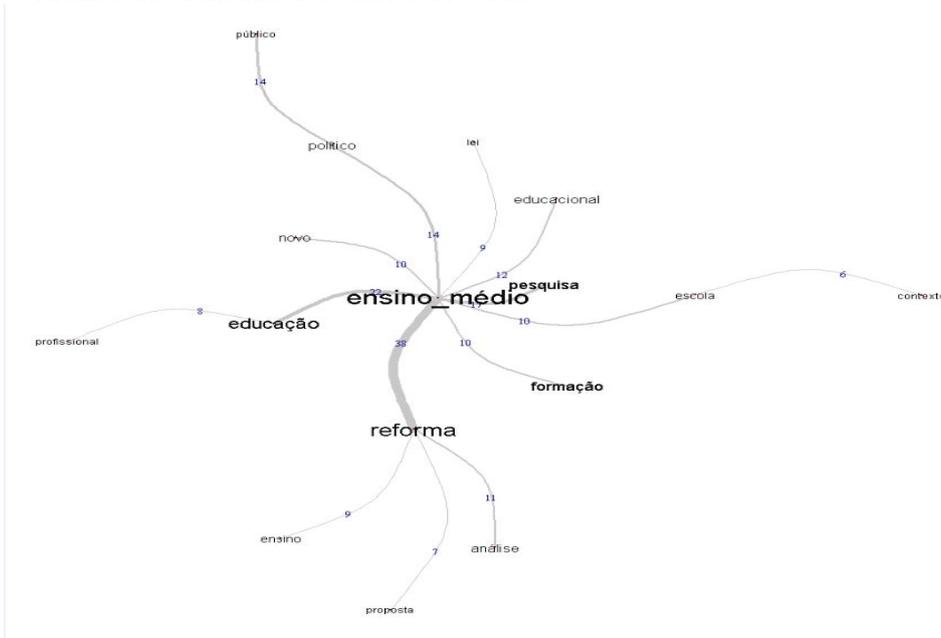
[...] envolve, de início, a partir de um conjunto de dados pareados ou agrupados [...], o cálculo de índice de similitude entre cada par de itens. O mais simples desses índices consiste, segundo Moliner (1994a), na relação entre o número de coocorrências (número de ligações estabelecidas entre dois itens específicos) e o número de sujeitos envolvidos (SÁ, 1996, p. 127-128).

Pela Análise de Similitude, verificamos o grau de conexão que há entre os elementos essenciais do termo indutor “reforma do Ensino Médio”, da mesma forma que identificamos os elementos que são centrais enquanto outros mais periféricos. Para Bortolai, Aguilar e Rezende (2016, p. 4), o “[...] valor simbólico da RS é retratado pela articulação entre relevância (frequência e importância) e a conectividade (medida pelo grau de similitude) das evocações registradas pelos sujeitos da pesquisa”.

Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos e possibilita identificar as “[...] indicações da conexão entre as palavras [...]. Permite também identificar as partes comuns e as especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise” (CAMARGO; JUSTO, 2017, p. 11). Essa análise possibilita identificar a associatividade que há entre os elementos que formam a árvore de similitude. Em outras palavras, compreender a capacidade associativa que existe entre os diversos elementos é fundamental para observar a “[...] quantidade de laços ou conexões que

um dado elemento mantenha com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador, além da saliência” (SÁ, 1996, p. 123).

Figura 5 – Análise de similitude dos termos evocados



Fonte: Tonet e Ens (2019), com base no *software* Iramuteq (2009).

Uma vez de posse da Análise de Similitude gerada pelo *software*, percebe-se o agrupamento dos elementos mais associados em dois segmentos que se consagram como elementos-chave entre os demais elementos. Dessa forma, a categoria “Ensino Médio” caracteriza-se como a mais representativa da análise, seguida das subcategorias “educação”, “reforma”, “pesquisa”, “formação”. Não é surpresa que “Ensino Médio” seja a categoria central e mais representativa, afinal, é o tema norteador do objeto que buscamos compreender.

Podemos verificar que a conexão entre as palavras “Ensino Médio” e “reforma” são fortes, visto que são evocadas 38 vezes, além da forte conexão de “Ensino Médio” com “educação”, 22 vezes evocadas. Ensino Médio possui forte conexão também com “Pesquisa” e “formação”, logo, podemos concluir, por meio da Análise de Similitude, que esses termos são centrais das teses e dissertações, para refletirmos e identificarmos as representações sociais sobre a reforma do Ensino Médio.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao analisar as representações sociais que emergem de dissertações e teses produzidas no período de 2016 a 2018, sobre a reforma do Ensino Médio (2017), desenvolveu um processo de investigação, com o aporte teórico das representações sociais que emergem das pesquisas de teses e dissertações sobre a Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, e propôs alguns questionamentos e considerações que podem contribuir para novos estudos na área.

Nessa pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico e documental, uma pesquisa do tipo Estado da Arte, que mapeou as 19 teses e dissertações que trataram da Reforma do Ensino Médio (2017), no período de 2016 a 2018, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o que permitiu realizar a análise textual para identificar as representações sociais que emergem das teses e dissertações da Capes.

Para responder à problemática que orientou a realização dessa pesquisa, a qual buscou investigar as Representações Sociais sobre a reforma do Ensino Médio (2017) que emergem das dissertações e teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2016 a 2018, realizamos a análise textual dos resumos das teses e dissertações selecionadas e identificamos as representações sociais que emergiram dessas produções e sua relação com a reforma do Ensino Médio no Brasil, Lei nº 13.415/2017.

Essa pesquisa está fundamentada na teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (1961), que explica os fenômenos do indivíduo baseado em uma perspectiva individual e social. Para Moscovici (1961), investigar as Representações Sociais é compreender como se formam e como funcionam as relações entre objeto, indivíduo e o social. A opção por esse aporte teórico está em considerarmos que a Teoria das Representações Sociais permite ampliar os horizontes da compreensão e dos significados sociais. Ademais, com esse referencial teórico, torna-se possível compreender as crenças, as percepções, os valores e as concepções que perpassam as 19 Teses e Dissertações mapeadas no catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre a reforma do Ensino Médio.

Nossa pesquisa demonstrou que, ao refletir e discutir sobre a estrutura educacional brasileira, foi possível perceber que o Ensino Médio, como a última

etapa da Educação Básica, é a que provoca os mais controversos debates, seja pela qualidade da educação oferecida, seja pelos persistentes problemas de acesso e, sobretudo, pela discussão acerca de sua identidade e inata dualidade.

Frente à análise das representações sociais das teses e dissertações, entre o período de 2016 a 2018, evidenciamos que a centralidade dos termos “Ensino Médio”, “reforma”, “educação” e “formação” constituem o eixo norteador das pesquisas realizadas. Esses termos corroboram para identificarmos as representações e percepções sobre a própria reforma, provocando algumas reflexões pontuais, tais como a acentuação do impasse da dualidade do Ensino Médio como ensino profissionalizante *versus* ensino propedêutico, de acesso à Educação Superior.

Para autores como Krawczyk (2011, p. 754), o Ensino Médio “[...] é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade”. Para Machado (1989, p. 33), a questão do Ensino Médio é ainda mais pontual ao considerar que é “[...] como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é”, o que comprova de que “Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível do ensino a ser organizado”.

Ainda, podemos inferir, pela análise dos dados processados, o agrupamento de classes temáticas que nos permitem identificar a importância no contexto da reforma. A partir do dendograma (Figura 4), possibilitado pelo *software* Iramuteq, classificamos as palavras em cinco classes: Contexto do Ensino Médio; Implementação do Ensino Médio; Políticas e discursos sobre o Ensino Médio; Influência de organizações internacionais e movimentações e implementações da lei. Foi possível identificar a partir das classes a preocupação com a efetividade e aplicabilidade da Lei nº 13.415/2017, desde os discursos e diálogos envolvidos na sua elaboração, até os movimentos e implicações que ela tem.

Não obstante, as atuais deficiências dessa etapa de ensino no Brasil são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação, ainda inacabado, que sofre com mudanças desde o início da nossa história, mudanças estas que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com consequências para a sociedade e para a educação.

Nesse sentido, Feldfeber (2009) denuncia a forte influência dos organismos internacionais, definidores da grande economia mundial, na educação. Ao agirem estrategicamente sobre a educação, indicando o viés que as políticas educacionais precisam tomar, garantem a sustentação dos interesses mercadológicos sobre a educação. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430, grifos das autoras), é notória a influência dos “[...] organismos multilaterais [...] que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas”. Esses aspectos contribuem para que a educação seja transformada em um serviço comercializável, que deve estar sujeito a condições de competição e a regras de mercado.

Inevitavelmente, há influência direta e veemente de organismos e instituições internacionais, hegemônicas e unilaterais sobre os princípios e fins das reformas políticas educacionais. Sob o viés de promulgar e seguir promovendo as bases de um capitalismo e de uma ideologia sólida, a educação torna-se um meio eficaz para externar tais princípios, de uma sociedade nada crítica e nem emancipatória. Pelo contrário, socialmente suscetível às demandas da minoria detentora do poder intelectual, material, político e social.

Ademais, somados aos motivos da crise do Ensino Médio, contribuem ainda para o abandono escolar nessa etapa, além das questões curriculares, a violência no âmbito familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na própria escola (VOLPI, 2014). Apesar desses elementos, a Lei entende que o conjunto dos problemas do Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando tanto as experiências vividas por governos anteriores, como o entendimento de que a literatura educacional tem de currículo, qual seja o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola com vistas à formação dos alunos.

Por fim, embora várias pesquisas já tenham sido realizadas em relação à reforma do Ensino Médio, o debate sobre a Lei nº 13.415/2017 ainda é muito recente e pouco refletida. Acentuamos a necessidade de se continuar a refletir e pesquisar por considerar que as lacunas dessa etapa da Educação Básica, infelizmente, acentuam-se ainda mais.

Tendo em vista as considerações levantadas nessa pesquisa, concluímos que a pergunta e os objetivos propostos para esse estudo foram contrapostos e obtidos. A proposta que aqui desenvolvemos buscou analisar e identificar as representações

sociais da reforma do Ensino Médio nas teses e dissertações do catálogo de teses e dissertações da Capes. Espera-se, assim, que essa pesquisa possa contribuir para novas investigações acerca do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY; Miriam, CASTRO; Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília, DF: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002825.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

ABRIC; Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção de sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**: investigações em psicologia social, Brasília, DF, p. 522-534, 2008/2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ANPAE. O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado. **Notícias**. 20 mar. 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/418-2018-03-21-05-04-48%20>. Acesso em: 16 mar. 2018.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, p. 127-147, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, ABdC, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/entrevista%20S.%20Ball.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 101-122. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072015000401157&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072015000401157&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 3 nov. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONOMO, Mariana *et al.* Os eternos estrangeiros: contato, campo afetivo e representações sociais de ciganos entre não ciganos da grande Vitória/ES. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João DelRei, v. 12, n. 3, p. 1-19, 2017. Disponível em: [http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/979/2117](http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/979/2117). Acesso em: 3 nov. 2019.

BORTOLAI, Michele Marcelo Silva; AGUILAR, Márcia Brandão Rodrigues; REZENDE, Daisy Brito. Núcleo Central e Periferia das Representações Sociais de Alunos do Ensino Médio sobre Ciência. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**, Florianópolis, 25 a 28 de julho de 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 05, de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 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. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) . Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017b. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2017, p. 146. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf) . Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de Educação Básica 2018**. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017a. Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2017, p. 146. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Federal de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC/SEB/DCOCEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf). Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao). Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm). Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 junho 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Edição Extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) . Acesso em: 21 jan. 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: Um Programa Informático de Análise Quantitativa de Dados Textuais. *In*: Antônia Silva Paredes Moreira, Brígido Vizeu Camargo, Jorge Correia Jessuino (ed.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005. p. 511-539.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise**: (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). 2017. Disponível em: [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf). Acesso em: 09 out. 2019.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513 - 518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação e Realidade**, Campinas, SP, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-63306.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2019.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. **Revista brasileira de história da educação**, n. 2, p. 137-152, jul./dez., 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277865103\\_A\\_educacao\\_brasileira\\_e\\_a\\_sua\\_periodizacao](https://www.researchgate.net/publication/277865103_A_educacao_brasileira_e_a_sua_periodizacao). Acesso em: 25 out. 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998

CARVALHO, Maria Cristina de Melo Pessanha; QUEIROZ, Ana Beatriz Azevedo; FERREIRA, Márcia de Assunção. Representações sociais de mulheres em idade reprodutiva sobre lesões precursoras do câncer cervicouterino. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 4, p. 943-951, 2013.

COUTINHO, Bernard Teixeira. O homem (um ser múltiplo e indivisível) na ecologia humana de Maximilien Sorre. **Terra Livre**, Rio de Janeiro, p. 96-125, 2019. Disponível em: <http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/1550/1444>. Acesso em: 3 nov. 2019.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DE ALBA, Martha. El Método Alceste e y su aplicación ao estudo de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad Mexico. **Papers on Social Representations**, v. 13, p. 1.1-1.20, 2004.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira; RIBAS, Marciele Stiegler. Profissionalidade e políticas de formação docente nas representações sociais de professores iniciantes. *In*: FERREIRA, Jaques; MIGUEL, Maria Elisabeth (org.). **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas**. Curitiba: Appris, 2015. p. 151-173.

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; VERISSIMO, Jean Fabricio Dias. O indivíduo como um ser social. **Revista Fasem Ciências**, v. 5, n. 2, p. 61-76, Goais, GO, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319270521/download>. Acesso em: 3 nov. 2019.

FARIA FILHO, L. M. de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FAVORETTO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil**. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2013.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim; RIBAS, Marciele Stiegler; OLIVEIRA, José Luís de. A crise do Ensino Médio Brasileiro: a MP nº 746/2016 em discussão. *In*: ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim (org.). **Políticas educacionais, representações sociais e docência na interface com a escola**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 55-69.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, “tratados de livre comércio” e políticas educativas na América Latina. *In*: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 161 – 181.

FERRETTI, João Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42. maio/ago. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025). Acesso em: 08 nov. 2019.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2012.

FRIEDL, Flavia de O.; FARIAS, Francisco Ramos de. Uma articulação entre o conceito de trauma e o de memória social: a elaboração da experiência traumática. **Psicanálise e Barroco em revista**, Brasília, DF, 2012. p. 18-41.

Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/psicanalise-barroco/article/view/8694/7390>. Acesso em: 3 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GERMINARI, Geyso Dongley; MELLO, Paulo. As atuais propostas de reforma do ensino médio e o lugar da história como disciplina escolar: ameaças ou oportunidades? *In*: ENS, R. T. *et al.* (org.). **Políticas educacionais, representações sociais e docência na interface com a escola**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 43-54.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho. Apresentação à edição brasileira. *In*: MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-8.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação brasileira no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade & Estado**, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 out. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci\\_abstract&tlnq=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_abstract&tlnq=pt). Acesso em: 05 out. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dia 05 de dezembro de 2019.

LAGACHE, Daniel. Prefácio. *In*: MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-13.

LEHER, Roberto. Crise estrutural e função social da universidade pública. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 1, p.15-39, 2010.

LUZ, Liliene Xavier. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 437-452, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a11.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAIA, Helenice; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques. Representações sociais do trabalho docente: Significados atribuídos à dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. *In: Anais do VII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e sociabilidade*. 24 a 28 de maio de 2010. Rede de estudos do Trabalho/UNESP. Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Helenice\\_Alda\\_Edith\\_REP\\_SOCIAIS\\_TRAB\\_DOC\\_SIGNIFICADOS\\_ATRIBUIDOS\\_A\\_DEDICACAO\\_POR\\_PROF\\_DAS\\_SERIES\\_INICIAIS\\_E\\_SEUS\\_FORMADORES.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Helenice_Alda_Edith_REP_SOCIAIS_TRAB_DOC_SIGNIFICADOS_ATRIBUIDOS_A_DEDICACAO_POR_PROF_DAS_SERIES_INICIAIS_E_SEUS_FORMADORES.pdf). Acesso em: 28 out. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 abr. 2019.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradução Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MENEZES, Mayara Aparecida Pereira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira; GEBRAN, Raimunda Abou. O papel das representações sociais na construção da identidade docente. **CONEDU**, [s. l.], p. 86-96, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/OneDrive/ESCRITORA-ativo-12.2018/FORA%20DA%20PLATAFORMA/diego/1924-Texto%20do%20artigo-7646-1-10-20170814.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca *et al.* Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 57-65, out./dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n4/pt\\_0104-0707-tce-24-04-01157.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n4/pt_0104-0707-tce-24-04-01157.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. *In*: JOVCHELOCITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 07-16.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis - RJ: Vozes, 2015. 395 p. ISBN 85.326.2896-6.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; MEANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. São Cristovão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, Denize Cristina; MARQUES, Sérgio Correia; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Parede; JESUINO, Jorge Correria (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, Eliane de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=637&dd99=view>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA, Elsa G. **Educação á distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papiros, 2003.

OLIVEIRA, Jose Luis de. **Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre direitos humanos na escola**. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2015.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações Sociais: uma teoria para a Sociologia. **Estudos de Sociologia**, Rio de Janeiro-RJ, p. 71-94, 2003.

PAULA, Ricardo Murilo de. Representações sociais de estudantes do último ciclo do ensino fundamental II sobre “orgânico”. **CONEDU**, [s. l.], p. 1-11, 2012. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1670.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

PERLES, João Batista. **Comunicação**: conceitos, fundamentos e história. 2017. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. A teoria das representações sociais: revisitando conceitos e sugerindo caminhos. **EDUCERE**, [s. l.], p. 1-13, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5963\\_2978.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5963_2978.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das D. Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Eletrônica Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>. Acesso em: 20 out. 2011.

RAMOS, Murilo César. Comunicação, direitos sociais e políticas públicas. *In*: MELO, Marques de; SATHLER, Luis. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005. p. 245-253. Disponível em: [http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/245\\_253\\_direitos\\_a\\_comunicacao\\_politicas\\_publicas\\_murilo\\_ramos.pdf](http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/245_253_direitos_a_comunicacao_politicas_publicas_murilo_ramos.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón; Reforma do ensino médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. **EDUCERE**: Rio de Janeiro, p. 18285-18300, 2017.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 10 nov. 2019.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 31, p. 91-120, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003105.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

ROSÁRIO, Miguel Barbosa do. **Dicionário contemporâneo da Língua Latina**. 3. ed. [S.l.: s. n.], v. 121, 2011.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vez de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, João Vianney Valle dos. **As representações sociais da educação a distância**: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial. 2006. 329f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2006.

SANTOS, Marco Pereira dos. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Emancipação**, Ponta Grossa, v.13, p. 9-21, 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: polêmicas de nosso tempo. São Paulo: Autores Associados. 41. ed. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES, Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: [http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro](http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro). Acesso em 08 out. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778/4905>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> . Acesso em: 27 maio 2018.

SILVA, Marcos Vieira (org.). **Democracia, Política e Psicologia Social**: rupturas e consolidações. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017. Disponível em: [https://www.abrapso.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=550](https://www.abrapso.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=550). Acesso em: 3 nov. 2019.

SOUSA, Clariza Prado de; VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos em representações sociais para compreensão do trabalho docente. *In*: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo (org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik Editora, 2014. p. 830-869.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

UNICEF. UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Saete; RIBEIRO, Júlia (coord.). **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: Unicef, 2014. Disponível em:  
[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/10desafios\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/10desafios_ensino_medio.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História da comunicação social**: um campo em construção. 2013. Disponível em:  
<http://www.revistamultiplicidades.com.br/artigos/1298643649.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e comunicação na nova ordem internacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ZOTTI, S. A. O Ensino Secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf). Acesso em: 13 jan. 2020.

## REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

ALMEIDA, Fabio de. **A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense. Lages: UNIPLAC, 2018.

AMORIM, Gilberto Jose De. **Da luta pela politecnicia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?** 2018. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2018.

ANTONELLO, Isabelle Pinto. **Análise da lei nº 13.415/17 enquanto reconhecimento da educação como responsabilidade comunitária: a partir de políticas públicas de desenvolvimento local e a teoria do princípio da subsidiariedade**. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136F. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí: UNESPAR, 2017.

BROCHADO, Isabel Santana. **Novo ENEM: questões de identidade e cidadania na abordagem do saber literário e no contexto da reforma do ensino médio no Brasil**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEFET, 2016.

COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da. **Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados**. 2018. 100 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2018.

DUTRA, Marta Gisele Fagundes. **A reforma do ensino médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017**. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Instituto Federal de Educ., Ciência e Tecnologia Do Paraná. Curitiba: IFPR, 2018.

FRANCA, Victor de Souza. **A disciplina educação física nas reformas educacionais: discursos e relações de poder-saber (1971-2017)**. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2017.

GOMES, Rodrigo da Silva. **Escola-de-ferro: um trem (des)governado pela reforma do ensino médio**. 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo: UMESP, 2018.

GONTIJO, Jose Romero Machado. **Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. 2018. 110f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2018.

LESSA, Angelica Vilela. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017):** uma análise da perspectiva dos professores de educação física da rede estadual de Pelotas/RS. 2018. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: UFPEL, 2018.

MEDEIROS, Francisca Valkiria Gomes de. **A função social da escola na reforma do ensino médio:** à luz da biologia. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro: UEC, 2018.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; MEANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014:** disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. 318f. Tese (Doutorado Em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2017.

ROSA, Sirlene Camilo da Silva. **Políticas públicas regulatórias do ensino médio de 1961 a 2016.** 2018. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Docente) – Universidade de Uberaba. Uberlândia, 2018.

SILVA, Guilherme Alves da. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017):** uma parada do velho novo? 2017. 105f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2017.

SILVA, Tamyres Cecilia Da. **Processos de produção de sentidos de ‘novo ensino médio’ na/pela mídia:** educação e trabalho. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018.

SILVEIRA, Aline Reinhardt da. **O discurso sobre a reforma do ensino médio:** uma análise da divulgação governamental. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: UCPEL, 2018.

SOUZA, Orides Messias Maia de. **O ensino médio politécnico na rede estadual do Rio Grande do Sul:** politécnica ou polivalência? 2016.114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos, 2016.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná:** juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016). 2018. 348f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2018.

## **APÊNDICE A – RESUMO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO (2016-2018) – SELECIONADOS**

### **Resumo 01**

Este trabalho se vincula à linha de pesquisa de Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e tem como objetivo analisar a reforma do ensino médio, explorando, como questão principal, a flexibilização das disciplinas de humanas nos currículos, mais especificamente, da filosofia. Pretende-se delinear como esta reforma se deu e a que servem tais mudanças, a fim de destacar os constantes conflitos e as reformulações em torno do ensino médio no Brasil. Além disso, pretende-se apresentar as relações entre a citada reforma e a formação dos licenciandos, com o intuito de evidenciar que a presença dos saberes filosóficos nesta etapa é de extrema importância para a construção do pensamento crítico e reflexivo, capacidades essenciais à formação docente e que, apesar disso, acabam sendo subjugadas. À luz do conceito de “aprendizagem flexível”, que foi engendrado no seio da sociedade capitalista – que tem como finalidade a aquisição de lucro e a formação dos indivíduos apenas para o mundo produtivo do trabalho –, o texto discute como a disciplina de filosofia, em seus vários âmbitos, passou por momentos de ausência e resistência no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, com base em pesquisas bibliográficas e documentais, verificamos que os documentos seguem as tendências autoritárias de educar para a reprodução e se distanciam, na prática, da busca por uma formação humanizada dos sujeitos. Para subsidiar a discussão e a análise proposta como objetivo deste trabalho, o referencial de embasamento teórico para a crítica se pautou nos trabalhos dos seguintes estudiosos: Carminati (2004), Cerletti (2009), Charle (1996), Coêlho (2006), Gallo (2001), Kohan (2002; 2009), dentre outros. Por fim, evidencia-se que o ensino médio que se vislumbra proporciona uma formação integrada, politécnica e que toma o trabalho com um princípio educativo.

### **Resumo 02**

A conjuntura política brasileira sofreu bruscas mudanças após golpe de estado judicial-parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff em abril de 2016. No campo educacional, contrariando movimentos de educadores e teóricos da área de educação, o novo governo, presidido por Michel Temer, aprova a Reforma de Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. Esse estudo aborda aspectos que envolvem a função do trabalho docente, do currículo e do ensino das ciências, com especial foco, para o ensino de biologia, dentro da educação brasileira e do seu novo modelo de ensino médio implantado a partir da lei nº 13.415/2017. O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o papel sociopolítico do ensino de biologia a partir da Reforma do Ensino Médio. Também procura compreender o papel da biologia na formação do aluno no texto e no contexto da nova lei, discutindo aspectos políticos e ideológicos da educação na atual conjuntura brasileira, na qual o conservadorismo cresce e ameaça direitos políticos e sociais. Esse estudo tem uma abordagem qualitativa e foi dividido em duas etapas. A primeira constitui-se de pesquisas bibliográficas e análises documentais. Nesta parte, além de análise de documentos federais sobre as políticas, leis e reformas educacionais dos últimos cinco anos, alguns teóricos como Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Carlos Libâneo, José Contreras, Ernst Mayr, Myriam Krasilchik, dentre outros contribuem com a análise da problemática em foco. A segunda etapa concentra-se na pesquisa de campo, na qual foram realizadas entrevistas com professores de biologia da rede pública de ensino médio da cidade de Jaguaribe, Ceará. As análises das entrevistas e as reflexões feitas ao longo da construção deste trabalho evidenciam que a reforma do ensino médio atende a demandas dos setores vinculados ao mercado, através de uma concepção neoliberal da educação, direcionando a última etapa da educação básica para a formação profissional em detrimento de uma educação única de cultura geral, socialmente referenciada, para todos. A tramitação e a aprovação dessa reforma aconteceram de maneira antidemocrática contrariando os anseios de teóricos da educação e professores dos diversos níveis de ensino e favorecendo os interesses pragmáticos do mercado. Na percepção dos sujeitos pesquisados e na análise das políticas educacionais, em particular a reforma do ensino médio, e dentro dela o lugar do ensino de biologia, a reforma de ensino médio constitui-se num ataque à democracia, uma vez que tende a reforçar a segregação social, ensino

profissionalizante para os pobres e ensino propedêutico para os filhos das classes favorecidas. No que se refere ao ensino de ciências, a reforma pode fragilizar o ensino tornando-o mais incipiente para os que não escolherem o eixo formativo científico. Concluo que a reforma de ensino médio tende a promover um retrocesso da Educação Básica brasileira anterior à década de 1980, quando se dava ênfase ao ensino técnico-profissional e aos anos de 1990, quando a política educacional se subjugou as diretrizes neoliberais para a educação. Constata-se ainda que a tramitação e a aprovação dessa reforma aconteceram de maneira extremamente antidemocrática atendendo aos anseios políticos do mercado.

### Resumo 03

Esse estudo insere-se na linha de pesquisa de “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”, do programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado, na Universidade de Uberaba/MG. O objeto principal deste estudo é abordar a Reforma do Ensino Médio, já em prática por algumas escolas, desde 2017. Na expectativa de “salvar” o fracasso do Ensino Médio, que se vem desenhando nos últimos vinte anos, o Governo Federal implantou a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio, denominada de Reforma do Ensino Médio. O estudo trata de uma análise clara da estrutura e funcionamento do Ensino Médio, a partir da nova BNCC, abordando aspectos relevantes, como as mudanças curriculares, as implicações pedagógicas da reforma, a diluição da Sociologia, Filosofia em outras disciplinas, a problemática da políticas educacionais e a formação do docente. Para tanto, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa descritiva, discutindo teoricamente aspectos legais e pedagógicos e as perspectivas com a implantação da Reforma, sob o ponto de vista de pesquisadores importantes, como Brasil (2018), Cara (2018), Di Giorgi (2007), Fagiani (2016), Freire (2002), Freitas (2018), Frigotto e Ciavatta (2018), Previtali (2012), Demo (2018), Fazenda (2005), entre outros. Nessa linha, a pesquisa trouxe contribuições importantes à literatura sobre a temática, apontando que o currículo proposto na Reforma traz conteúdos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e itinerários formativos eletivos, de acordo com a oferta feita pelo estabelecimento escolar, sobretudo, valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual e da formação cidadã. Há críticas no sentido de que, apesar de ser vantajoso ao discente opinar os itinerários para seguir os estudos, por outro lado, a oferta dos itinerários é de escolha dos sistemas de ensino; a diluição da Sociologia e Filosofia em outras disciplinas; e a retomada da visão reducionista no itinerário formativo “formação técnica e profissional” como opção dual dentro do Ensino Médio. Por certo, o ensino ofertado à elite do país (minorias), com a Reforma, serão mais condizentes com as reais bases curriculares para um ensino abrangente, implicando no crescimento ainda mais do fosso entre ricos e pobres no país, quanto às oportunidades de desenvolvimento intelectual. Contudo, a conclusão que se tem é a de que o Ensino Médio precisa de transformações profundas e estruturais, porém é necessário um ensino de qualidade referenciado socialmente, profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social, cultural e profissional. Noutro pensamento, o Ensino Médio, diante da Reforma, será um instrumento indutor e limitador da formação global da maioria dos jovens brasileiros.

### Resumo 04

LESSA, Angélica Vilela. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS. 2018. 63f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Formação Profissional e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas teve por objetivo analisar como os docentes de educação física estão avaliando a implementação da proposta de reforma do ensino médio. O corpus empírico do estudo constitui-se de cinco (05) entrevistas semiestruturadas com professores da Rede Estadual de Ensino de Pelotas/RS situados em diferentes fases da carreira docente. E também de uma análise das versões oficiais da referida proposta. O roteiro básico das entrevistas abarcou questões que versavam sobre a maneira que cada um dos professores estava lidando com o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Também fizeram

parte do roteiro questões gerais que tratavam da formação, das áreas de atuação, e de outras particularidades de cada um dos entrevistados. Os achados da pesquisa evidenciam que a proposta de reforma foi elaborada sem diálogo com os professores das escolas e concluiu também que os professores de Educação Física temem que o viés de permissibilidade presente na proposta poderá contribuir para uma desvalorização da disciplina. Outro ponto criticado pelos entrevistados foi a possibilidade de atuação de profissionais sem formação acadêmica na área (detentores de notório saber).

## Resumo 05

A Lei 13.415/2017 foi instituída pelo Governo Federal com o intuito de reformar o Ensino Médio brasileiro, a partir desta premissa, esta pesquisa tem como objetivo identificar de que forma as políticas públicas no setor educacional para consolidação da mencionada reforma, poderiam colaborar para o desenvolvimento local embasadas no princípio da subsidiariedade. A mudança será analisada enquanto reconhecimento da educação como responsabilidade comunitária, mediante pesquisa bibliográfica e a abordagem de alguns acontecimentos históricos do processo educativo que ocasionaram a situação atual. Em meio a um caminho indutivo de escrita, serão demonstrados problemas teóricos já vivenciados pela academia, no que se refere à legislação, bem como a imprescindibilidade de uma gestão compartilhada da educação, o que já se defende em doutrinas e está previsto em lei, porém na prática ainda não é efetivamente vivenciada. Considerando preceitos constitucionais e infraconstitucionais baseados na participação social e gestão democrática do ensino, apresenta-se o princípio da subsidiariedade, seu embasamento teórico e de que forma poderia ser reconhecido em âmbito local a partir da nova Lei, podendo vir a proporcionar formas de gestão que envolvam a comunidade e auxiliem no desenvolvimento. Conceitos como: descentralização, maior autonomia das instituições de ensino e seus envolvidos, poder local, serão abordados com o intuito de chegar a conclusão final “A Lei 13.415/2017 possibilitará políticas públicas de desenvolvimento local engajadas ao princípio da subsidiariedade?”, uma vez que pode ser interpretada de forma que chame o Estado, sociedade e família para corroborar com a ideia de educação enquanto direito comunitário e social, e, ainda, na luta por resultados satisfatórios do sistema de ensino. O uso de referenciais teóricos e pesquisa documental na legislação nacional pertinente ao assunto, possibilitou leituras interdisciplinares, para entender se o sistema educacional está ocorrendo de forma a consolidar uma democracia participativa e efetividade da gestão democrática escolar. Por fim, restou claro que embora haja uma vasta legislação no que se refere a educação brasileira, urge que novas políticas públicas sejam implementadas no intuito de garantir uma gestão escolar democrática, um ensino de qualidade e uma formação integral do cidadão, ocupando-se do princípio da subsidiariedade como balizador destas iniciativas.

## Resumo 06

Com filiação na Análise de Discurso pecheuxiana, a dissertação trata do funcionamento do discurso de divulgação governamental sobre a reforma do Ensino Médio. O arquivo e também o corpus foram constituídos a partir da seção “Notícias” do portal do Ministério da Educação (MEC). O período compreendido pela análise tem início em 12 de maio de 2016, quando da tomada do poder pelo governo de Michel Temer, e vai até o contexto de promulgação da Medida Provisória que instituiu a referida reforma, em setembro do mesmo ano. A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, são apresentadas noções essenciais para uma análise em AD, tais como sujeito, sentido e interpretação. No segundo, são abordadas as condições de produção do discurso em análise. O terceiro capítulo trata do discurso de divulgação governamental (DDG), bem como da construção do dispositivo analítico. O quarto capítulo ocupa-se com a análise, empreendendo um movimento teórico-analítico. Esse capítulo está formado por cinco gestos de análise, metodologicamente definidos de forma a contemplar os objetivos específicos. Nesse capítulo, parte-se de uma aproximação do jornalismo com a análise do discurso; examina-se o funcionamento: (i) da repetibilidade; (ii) da exterioridade; (iii) do silenciamento. A partir dessas análises, foi possível chegar a formular a noção de câmara de eco, bem como entender o funcionamento desse discurso enquanto propaganda e, por conseguinte, constituir-se como uma língua de vento. Tal metáfora, em

AD, descreve o uso da linguagem para a circulação de mensagens que sirvam à propaganda de Estado, constituídas pelo apelo emocional e caracterizadas pela efemeridade das informações que veiculam – quando assim o fazem.

## Resumo 07

O objeto desta Dissertação é a reforma do ensino médio brasileiro por meio da lei 13.415 do ano de 2017, sob as lentes de Michel Foucault, Giorgio Agamben e Peter Pál Pelbart, em uma análise genealógica sobre a importância do neoliberalismo na constituição da biopolítica e nas relações de poder. O intuito foi de utilizar a genealogia de Foucault como metodologia para desvelar a influência do neoliberalismo também no âmbito educacional. Destarte, aborda-se inicialmente a formação do neoliberalismo como sistema de governamentalidade dos corpos, historiando sobre o surgimento do neoliberalismo, nas escolas e sociedades neoliberais nos Estados Unidos da América, na América Latina e no Brasil, sob o influxo da governamentalidade, que tem a biopolítica como dispositivo de assujeitamento produzido pelo sistema neoliberal e produtora de novas relações sociais. Nelas emerge o Homo oeconomicus, que se consolida e reproduz em contexto no qual se tornou importante a reforma do ensino médio, com a lei 13.415/2017 como dispositivo biopolítico. Na sequência, estuda-se a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino médio em números, a publicação da MP 746/2016 do governo federal, projeto de lei de conversão no PLV N. 34/2016 e a sanção da lei 13.415/17, como ocorreu sua tramitação no Congresso Nacional. Ainda, adentra-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC em processo de construção, procurando observar as alterações na carga horária, novas práticas na formação dos professores e contratação dos profissionais, as relações das áreas de conhecimento e a matriz curricular. Isto posto, analisa-se o neoliberalismo no contexto da lei 13.415/2017, da sua formação como sistema de governamentalidade, descrito na obra “Nascimento da Biopolítica”, de Michel Foucault, na qual é possível compreender a biopolítica como um dispositivo de subjetivação e produtora de novas relações sociais, tendo a reforma do ensino médio com base no dispositivo da biopolítica, destinado à formação do homem como capital humano.

## Resumo 08

O presente estudo pretende possibilitar um diálogo entre a poesia de Adélia Prado (1935) e a filosofia de Emmanuel Lévinas (1905 – 1995) com o propósito de permear novas vias para as relações constituídas pelos processos educacionais diante da Lei Nº 13.415, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Nesse sentido, cabe perceber o quanto das inquietações adelianas diante do cotidiano e de suas relações metafóricas estão expostas, por meio da linguagem e proporcionam novos caminhos capazes de potencializar as aprendizagens entre educadores e educandos e mediar suas relações pela alteridade. Tal conceito filosófico trabalhado por Lévinas sugere, neste contexto, que as relações intrínsecas aos processos de ensino-aprendizagem componham-se de poesia e filosofia para uma educação baseada no diálogo, na valorização e na ética da responsabilidade com o Outro. Lato sensu, trata-se também de uma análise filosófica e sociológica sobre os diversos contextos educacionais, bem como o quanto tais contextos são influenciados política e economicamente pelos diversos fatores que estão configurados na formação social dos indivíduos. Por conta disso, a pesquisa debruça-se também sob o paradigma educacional tradicional em oposição ao paradigma emergente de inspiração complexa como possível alternativa para a construção de novos horizontes à educação e não apenas os dualismos criados pela ciência moderna. Contudo, tais maneiras e formas podem estar dispostas, muitas vezes, a alcançarem finalidades específicas e utilitárias ditadas por fatores que, pelas transformações sociais ocorridas, tendem a encobrir o que é possível entender como essência de aprendizagens amplas, múltiplas e transcendentais. Mesmo que a filosofia de Lévinas ou a poesia de Adélia não sejam construções voltadas especificamente para a educação e/ou para uma pedagogia educacional, suas reflexões não excluem as capacidades e interações necessárias para metodologias que concebam instrumentos que consagrem as diversidades presentes no cotidiano escolar. Nessa direção, a busca por sentidos que concedam ao acolhimento do Outro no âmbito educacional, reconhecendo e afirmando os sujeitos nas diferenças, tendem ao sentido maior das formas capazes de emergirem

em possíveis diretrizes mediadoras entre ensino e aprendizagem, transfigurando-se em um sistema aberto, inconcluso e complexo

### **Resumo 09**

A tese apresentada construiu-se ao longo de curso de Doutorado em Educação e intitula-se “Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)”. O movimento de ocupação das escolas estaduais paranaenses ocorrido no ano de 2016 se inseriu num contexto de transformação política que se fez aparente por epifenômenos tais como: crise econômica evidenciada pela queda nas taxas de crescimento do PIB e de arrecadação de tributos, pelo aumento da inflação e dos números de desempregados, etc.; grandes manifestações de protesto ocorridas, sobretudo, em 2013, 2015 e 2016; a mais acirrada eleição presidencial do período de redemocratização em 2014; e o processo de impeachment de Dilma Rousseff reeleita em 2014. Tirados da dispersão, esses fatos confluem para a reorganização da hegemonia política brasileira que, desrespeitando a democracia, reviu a frente policlassista instaurada sob os anos do lulismo (2003-2016), expurgando dela a presença das classes trabalhadoras a fim de garantir a prevalência do uso do fundo público aos interesses das frações de classe burguesas hegemônicas e em detrimento dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988. Para tanto, após a tomada plena do poder pela nova hegemonia que, politicamente, representava-se pela liderança do então vice e agora presidente Michel Temer, puseram-se em andamento políticas com vistas a garantir aquele objetivo: proposta de emenda constitucional que limitava os gastos públicos por 20 anos; reforma trabalhista; reforma previdenciária; reforma do Ensino Médio, etc. Foi contra este contexto, seus artifícios, mas, principalmente, contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC do teto dos gastos públicos que os jovens se insurgiram e ocuparam suas escolas. Sem perder de vista este contexto, a análise buscou compreender, mediante apreciação do discurso dos sujeitos que ocuparam as escolas, o que eles queriam e pensavam em relação à reforma do Ensino Médio empreendida pela Medida Provisória 746/2016. Para tanto, a investigação realizou pesquisa de campo na qual foram entrevistados sujeitos que ocuparam escolas estaduais paranaenses em 2016. As entrevistas ocorreram a partir da organização de quatro grupos focais. Também foram aplicados questionários socioeconômicos aos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados foram coligidos em categorias que tiveram a intenção de estabelecer os padrões discursivos. A partir da formulação desses padrões, transcorreu-se a análise a partir das categorias teóricas “juventudes”, “direito à educação” e “Estado”. Desta análise, constatou-se que foi um movimento de juventudes que resistiu à reorganização da hegemonia estatal e ao contexto de supressão de direitos instituído por ela, desejando, antes de mais nada, ter espaço na política e querendo ser ouvidos para que pudessem expor, especificamente no que concerne à reforma do Ensino Médio, sua realidade concreta, trazendo os problemas dela para o centro do debate. Para tanto, lançaram mão de organização horizontal, contrapondo-se ao formato tradicional de atuação de outras forças contrahegemônicas e tiveram que resistir à repressão estatal. Ao fazerem isso, resistiram no movimento da política para tentar construir resistência posicional dentro do Estado, atuando como educadores dos jovens, tentando formar uma nova consciência contrahegemônica.

### **Resumo 10**

Este trabalho possui como tema o estudo da formação técnica integrada ao ensino médio proposto pela Lei nº 11.892/08, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentro dessa temática, buscou-se compreender as concepções de formação integrada dos professores que trabalham no curso técnico em agropecuária do IFSP/Barretos, bem como o perfil de profissional que o curso almeja formar, buscando associá-las com as tendências ideológicas predominantes. O trabalho demonstrou a existência de uma disputa entre os sujeitos acerca de qual ênfase educacional deve prevalecer no processo de ensino dos estudantes. Por meio da pesquisa, também se realizou uma retrospectiva histórica com o intuito de analisar os objetivos dos legisladores brasileiros com as sucessivas reformas do sistema educacional brasileiro. Além disso, averiguou-se, as consequências da reforma do ensino médio no processo de consolidação da formação integrada tanto do ponto de vista da comunidade local, quanto dos movimentos sociais e dos representantes

do poder. Para a construção deste trabalho foi necessária uma análise bibliográfica e documental, além de entrevistas com representantes do poder e de movimentos sociais e/ou acadêmicos. Para entender como cada professor (a) se posiciona acerca do tema, os discursos proferidos pelos sujeitos foram vistos como enunciados. Eles foram obtidos por meio de questionários e entrevistas aplicadas no segundo semestre de 2017. Nessa perspectiva, este trabalho permitiu uma reflexão sobre o papel dos institutos federais na construção de uma formação integrada para além da dualidade formação de mão de obra ou formação propedêutica. Para isso, o trabalho apontou a necessidade de criação de condições para o debate teórico-político sobre os pressupostos de um ensino integrado e seus desdobramentos pedagógicos.

### **Resumo 11**

A presente pesquisa intitulada "A Reforma do Ensino Médio e o Direito à Educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017" realiza inicialmente a reflexão histórica sobre as políticas públicas para a educação profissional no Brasil, especialmente os marcos temporais (Decretos 7.566, de 1909 e 19.402, de 1930; 4.024, de 1961, 5.692, de 1971 e, as Leis 9.394, de 1996, Lei 11.892, de 2008 e 13.415, de 2017), destaque aos momentos em que ocorrem Reformas na Educação, sendo esta última o tema de pesquisa, que, ao tentar reformular o Ensino Médio por meio de Medida Provisória acabou provocando calorosos debates no campo educacional, sobretudo, por ser imposta como medida de urgência e sem a ampla participação da sociedade, estudantes e profissionais da área. O cerne da investigação trata, em específico, da proposta de reforma curricular no tocante à Educação Profissional, visto que a norma de 2017 reduz o Ensino Médio Integrado a mero Itinerário Formativo pelo artigo 36, inciso V. A investigação considera o conflito de normas entre a Lei 11.892, de 2008 e a Lei 13.415, de 2017, esta tendendo a limitar a autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa garantida aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica pela sua lei de criação, escolas estas já criadas com a finalidade própria de ofertar o Ensino Médio Integrado (EMI) de qualidade. Assim, tendo em vista que diferentes estudos avaliativos (CHAVES, 2014) apontam a necessidade de desenvolver pesquisas que se aproximem das salas de aula, este estudo busca compreender o que os estudantes, para quem a norma de 2017 se destina, pensam sobre a nova lei, bem como, de que forma os afetará. Algumas questões orientam a análise: Quais são as pretensões e os possíveis efeitos da Lei 13.415, de 2017 aos jovens optantes do Ensino Médio Integrado (EMI) da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que possivelmente adentrarão ao Mundo do Trabalho após a eventual implementação da reforma de 2017? A referida norma permitirá a continuidade da construção da identidade dos Institutos Federais rumo à Educação Integrada de qualidade, para a formação do jovem integral? Ou tende a cercear o seu Direito à Educação? Analisa, tomando por base a pesquisa documental, observação e empírica acerca das crenças e satisfação dos estudantes sobre o "novo" ensino médio e "itinerários formativos". A pesquisa empírica ocorre em dois momentos: mediante aplicação de questionários junto aos estudantes do EMI de uma escola federal ora denominada "Caiman", escolhida por adotar uma organização curricular por escolhas, e, a aplicação do produto educacional no formato de História em Quadrinhos (HQ) junto aos estudantes do EMI de outra escola da rede federal, ora denominada —"CWB", considerando os aspectos inovadores e as dificuldades e/ou obstáculos de implantação da norma.

### **Resumo 12**

Filiados à Análise de Discurso, na perspectiva teórico-metodológica de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, esta pesquisa tem como objetivo compreender como são instituídos determinados sentidos e não outros em políticas públicas para o Ensino Médio, ou seja, na circulação nas/pelas leis e das reformas na atualidade sobre a formação de jovens para o (mercado de) trabalho. As principais noções trabalhadas em Análise de Discurso são: discurso, ideologia, interpretação e circulação. Assim, analisamos as relações entre educação e trabalho nas propostas de Reforma do Ensino Médio e que são postas em evidência pelas propagandas veiculadas na televisão, Internet e propagada pelo governo como benéficas e aceitas pela sociedade. O corpus de análise é composto por recortes das propagandas do "Novo" Ensino Médio, do Governo Temer, disponíveis de 6 de junho de 2017 até os dias atuais no canal do Ministério da Educação, no Youtube, recortes

presentes na Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a pesquisa IBOPE a respeito da implantação do “Novo Ensino Médio”. É da posição sujeito analista de discurso que analisamos como são produzidos os sentidos que se inscrevem na denominação “Novo Ensino Médio” e também problematizando como esses sentidos estão em relação ao texto da legislação, sendo postos em circulação na mídia. Nos recortes produzidos da lei e das propagandas, temos evidenciado que as mudanças são benéficas e atingirão a “todos” os estudantes, “todas” as escolas, e direcionarão o estudante à capacitação técnica, preparando-o para a vida que o espera após a conclusão do Ensino Médio. Descrevemos também como é percebida a participação e interesse paralelo das empresas neste cenário, uma vez que para elas é interessante e positivo que os jovens saiam capacitados das escolas para ingressarem no mercado de trabalho.

### Resumo 13

Esta dissertação tem como foco as políticas públicas regulatórias que tratam do ensino médio, especialmente a lei 13.415/2017. Ela está inserida na linha de pesquisa Educação Básica: Fundamentos e planejamento, do curso de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba-UNIUBE. O objetivo geral é estudar as políticas públicas regulatórias do ensino médio no Brasil, no período de 1961 a 2016. São objetivos específicos conhecer a política regulatória da reforma do ensino médio de 2016 e as ações que a escola Polem - Escolas-Polo de Educação Múltipla tem realizado para a implantação da reforma. A temática é relevante pelo motivo de que o novo modelo curricular poderá de acordo com cada sistema de ensino, ofertar aos alunos um modelo de currículo flexível com cinco opções de itinerários a cursar, permitindo assim aos jovens escolherem seus caminhos. A justificativa da pesquisa está na possibilidade de contribuir para diminuir ou até mesmo eliminar as dificuldades que os jovens enfrentam atualmente para escolher uma profissão em um mercado tão complexo. No que se refere ao referencial teórico utilizamos às teorizações de publicações oficiais, BRASIL: (1961 a 2017) para as políticas públicas precedente a 2016, na discussão sobre o conceito de currículo escolar, sua história e suas teorias foram utilizadas as teorizações de Sacristán (1998, 2000, 2013), Füller et al (1976) Taba (1974), Silva (1996, 2005, 2010), Saviani (2011), Oliveira (2008). Os resultados dos estudos evidenciam que o novo currículo oferta uma educação propedêutica voltada para a educação superior e uma formação técnica profissional voltada para formação de mão obra que contribuirá para o crescimento econômico, e que para a escolha dos possíveis arranjos curriculares a orientação vocacional e profissional deverá fazer parte da legislação concernente a educação básica no Brasil. Apresentamos ainda como produto de pesquisa um texto-anexo que mostra o que seja orientação vocacional e profissional, algumas experiências e a justificativa para a solicitação de inclusão do serviço de orientação vocacional e profissional no ensino médio.

### Resumo 14

Novo ENEM é a designação dada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2009, quando passou por uma reconfiguração que incluiu a criação de uma matriz de referência para cada área do conhecimento, entre outras mudanças efetivadas em relação ao antigo ENEM, em vigência no país desde 1998. O exame foi criado como “ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação”, proposto como “um poderoso indutor de mudanças”, para favorecer a implantação da reforma curricular do ensino médio brasileiro e impulsionar uma nova identidade pretendida para esse segmento educativo. Partindo desse contexto, esta pesquisa procurou analisar as questões destinadas ao saber literário, ou a ele relacionadas, nas provas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Novo ENEM, considerando a interação entre as noções de identidade e cidadania, a partir de suportes literários que integram provas de 2009 a 2014. Para tanto, buscamos confrontar as proposições dos documentos oficiais que fundamentam o exame e seus objetivos com os itens relativos aos saberes literários ou pautados em elementos do campo literário, componentes das provas desse período do Novo ENEM. Dois caminhos foram trilhados para esta análise: um primeiro, cujo corpus é composto dos próprios documentos que embasam o exame; e o segundo, dos itens extraídos das provas do Novo ENEM no período proposto. A análise dos documentos trouxe à luz um pouco do debate proposto em torno dos conceitos que norteiam a

reforma do ensino médio brasileiro, na qual o ENEM é considerado elemento-chave, em sua relação com documentos de alcance global como relatórios da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) relativos às reformas educacionais necessárias à educação do jovem do século XXI. A análise referente aos itens avaliados permitiu traçar um perfil das reconfigurações identitárias delineadas na abordagem dos saberes literários na área de códigos e linguagens do Novo ENEM. Conjugando os dois componentes da análise, temas e questões mais amplos que subsidiam o debate crítico em torno dos conceitos de cidadania e identidade foram abordados à luz de autores que se destacam no pensamento atual sobre a cultura e educação no mundo globalizado.

### **Resumo 15**

Esta dissertação tem como tema o Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual de Ensino (REE) do Rio Grande do Sul (RS), no contexto das políticas públicas em educação e da acumulação flexível do capital. Na pesquisa, procuramos fazer um estudo sobre a base teórica da proposta e o contexto das escolas e da SEDUC, para analisarmos se a formação que ocorre no ensino médio hoje se alinha mais ao conceito de politécnica ou de polivalência. Com isso, buscamos analisar como a politécnica e a polivalência se inter-relacionam com a proposta e com a prática da política pública do EM Politécnico da REE, no contexto da acumulação flexível do capital, com o objetivo de caracterizar as concepções de politécnica e polivalência e identificar se a politécnica ocorre no contexto das escolas. Para isso, realizamos um estudo teórico-empírico em duas escolas: E. E. E. M. Caic Madezatti, localizada em São Leopoldo/RS, e Instituto de Educação Estadual Rubén Darío, localizado em Sapucaia do Sul/RS; e na Secretaria Estadual de Educação, mantenedora desta área, responsável pela transposição da proposta do EM Politécnico para o espaço escolar. Fizemos a escolha por esses dois espaços distintos, por entender que as políticas públicas se configuram de fato no chão da escola, pois estão sujeitas à reinterpretações e recriações dos atores envolvidos na implementação; contudo, o contexto da mantenedora igualmente relevante neste processo, pois os profissionais da Seduc também fizeram suas reinterpretações, alterando, muitas vezes, sua visão e promovendo mudanças que consideraram necessárias. Utilizamos como método o materialismo histórico dialético, na modalidade de pesquisa qualitativa, dialogando com os documentos que norteiam a proposta de reforma do EM e com obras de Antônio Gramsci, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Jefferson Mainardi, Paolo Nosella, Ricardo Antunes dentre outros. Como instrumentos de coleta de dados, aplicamos entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, gestor educacional (representante da Seduc) e professores da disciplina de Seminário Integrado, para análise do EM Politécnico da REE e suas contradições relacionadas com as políticas públicas e a formação na perspectiva da politécnica e/ou da polivalência. Podemos constatar as contradições impostas pelo capitalismo na implementação do EM Politécnico, pois, por um lado, a reestruturação do EM apontou para uma educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com formação integral e humana, proporcionando uma visão de escola inclusiva; por outro lado, no contexto das escolas e da SEDUC, os sujeitos envolvidos ressignificaram a proposta, mudando em certa medida a ideia central, pois estão inseridos numa sociedade que segue os interesses do capitalismo, na lógica mercantilista e utilitarista, que veem a educação como meio de preparação para o trabalho e para os vestibulares. Percebemos ainda que a reforma, apesar dos limites enfrentados pelos espaços escolares e Seduc, obteve alguns avanços importantes, como a criação de uma cultura de pesquisa nas escolas. Constatamos que a politécnica não está ocorrendo no contexto das escolas, pois é preciso tempo para desconstruir uma cultura com base no trabalho como valor de troca, e construir uma cultura de trabalho coletivo. Contudo, acreditamos que a reestruturação do EM abriu um caminho para a perspectiva de educação que forme a partir de princípios humanitários.

### **Resumo 16**

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e objetiva compreender como se estabeleceram as relações entre os campos educacional, político e econômico na definição das políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014,

correspondente aos governos Lula e primeiro mandato do governo Dilma. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas em periódicos nacionais indexados pela Capes como Qualis A1 e A2, disponibilizados eletronicamente; nos trabalhos apresentados nos GTs 05 (Estado e Políticas Educacionais) e 09 (Educação e Trabalho) da Anped e no portal de Teses da Capes, em busca das teses de doutorado produzidas sobre as políticas educacionais para o ensino médio. O período contemplado na revisão bibliográfica foi mais ampliado do que o recorte da pesquisa. A investigação buscou elementos empíricos entre alguns agentes do campo educacional, que ocuparam funções na gestão do governo federal no período estudado e que colaboraram com o estudo, sob a forma de entrevistados, mediante um roteiro entrevista com questões semiabertas. A pesquisa delineou, durante a revisão bibliográfica e realização das entrevistas, os campos e agentes mais relevantes nas disputas pela pauta do ensino médio. Os documentos oficiais pertinentes às políticas educacionais para o ensino médio também foram mapeados, assim como os documentos oriundos dos agentes dos campos econômico e político, considerados nesse estudo, pela relevância e por se reportarem ao ensino médio, direta ou indiretamente. A pesquisa partiu da premissa que a definição de um projeto de educação perpassa pela trajetória da educação brasileira e coloca em relevo as disputas de concepções e estratégias de cada momento histórico. A investigação se debruçou sobre o período de 2003 a 2014, visando apreender a singularidade desse momento para o ensino médio, em correlação com o fato de que na década de 1990 a educação brasileira vivenciou reformas relevantes, inclusive na última etapa da educação básica. A hipótese de reconfiguração do ensino médio, durante o período de 2003 a 2014, perpassou parte da investigação, mas o estudo permite afirmar que, apesar das mudanças e avanços oriundos das políticas educacionais implementadas no período, não ocorreu a consolidação de um projeto de ensino médio, alicerçado pelas concepções delineadas nas primeiras ações do período em questão, por exemplo: formação integral, o trabalho como princípio educativo, o trabalho a ciência e a cultura como eixos curriculares, portanto não houve uma reconfiguração efetiva. Esse viés perdeu força nas disputas dentro e fora do campo educacional, em detrimento do fortalecimento do viés formativo voltado para um ensino médio mais condizente com os interesses e demandas do campo econômico, como expressão da força do projeto de ensino médio, delineado durante o governo FHC. As estratégias empreendidas pelos agentes, no jogo instaurado, convergiram com o habitus peculiar de cada campo e, no decorrer de 2003 a 2014, o campo econômico obteve maior êxito em suas disputas, estratégias, concepções e projeto. Já o campo educacional perdeu capital simbólico, entre os agentes do próprio campo e também junto ao campo político, por questões atreladas ao jogo político da coalizão, das estratégias empreendidas por cada campo e pela mudança no campo de poder, que possibilitou aos agentes do campo econômico uma melhor disposição e posição no tocante à afirmação de seu projeto de ensino médio.

## **Resumo 17**

Esta dissertação investiga a proposta de integração do ensino médio a educação profissional, conhecida como Ensino Médio Integrado, tendo como ponto de partida a reforma do ensino médio iniciada em 2016 e implementada em 2017, com o objetivo central de compreender em que medida essa (contra)reforma impede e/ou opõe-se à formação do homem onmilateral, proposto pelo ensino médio integrado à formação profissional. Para tanto, optou-se, em um primeiro momento, por um resgate da história da educação brasileira; na busca de compreender o passado entende-se melhor o presente e se vislumbra as tendências para o futuro; dessa retrospectiva histórica constatou-se a dualidade estrutural entre educação profissional e a educação básica do sistema de ensino brasileiro. Buscou-se nesse trabalho também compreender e situar os escritos de Gramsci sobre a escola unitária e a influência destes escritos na ideia de integração que permeia a legislação para o ensino médio brasileiro. Analisou-se, portanto, a lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Emenda à Constituição de nº 95, de 15 de dezembro de 2016, com o intuito de compreender como se relacionam com a proposta da onnilateralidade e suas consequências para o futuro do ensino médio integrado. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, delimitando a análise documental como procedimento técnico-metodológico. Desta forma, através da análise de leis, documentos, escritos e pesquisas sobre a educação brasileira, buscou-se refletir se as políticas públicas recentes têm atuado na integração ou no afastamento do ensino médio da educação profissionalizante.

### Resumo 18

Esta dissertação, apresenta resultados de pesquisa vincula ao Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cujo objetivo foi o de descrever e analisar como a disciplina de educação física dirigida ao nível médio da educação, se constituiu enquanto conhecimento nos discursos oficiais e científicos, com recorte temporal entre 1971 e 2017. Os documentos utilizados como fonte para principal análise foi a reforma em Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) a última promulgação da Lei de Diretrizes e Bases na tangente do Ensino Médio. A data inicial refere-se ao momento em que se implanta o chamado ensino de 2º Grau, no cerne da ditadura militar no país, até a promulgação da ultima Reforma do ensino médio, no início de 2017. Em outros termos interessou o processo de inclusão da disciplina nos currículos do nível médio da educação nacional. Para uma aproximação do objetivo foram organizados três capítulos. No primeiro Capítulo buscou-se delimitar as noções de currículo e de disciplina escolar e os tipos de conhecimentos científicos que vem sendo produzidos sobre/pela disciplina e que constituíram e produziram o que se passou a denominar “Educação Física Escolar” (EFE). O segundo Capítulo objetivou uma aproximação da história da Educação Física Escolar enquanto conteúdo curricular na história da educação no Brasil, considerando o aspecto legal, mais especificamente referente ao período de 1971 a 1996. A ênfase foi dada ao que se produziu e circulou em especial a partir da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.694/96 (BRASIL, 1996), momento em que se afirmou certa “renovação” na área, devido à amplitude que a disciplina adquiriu. Pôde-se concluir, segundo o mapeamento das produções sobre a temática, que a EFE no Ensino Médio não tem sido objeto de interesse, evidenciando certa rarefação apontada nas produções e estados do conhecimento consultados. O terceiro capítulo levou em consideração a recente Reforma do ensino médio, por meio da legislação educacional - Medida Provisória (MP) nº 746/16 (BRASIL/MP, 2017) - e os debates que a envolveram presentes, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os discursos científicos em circulação, identificando os conhecimentos e os saberes que lhe são imputados e que contribuem para constituir a Educação Física como uma área de conhecimentos dirigidos à constituição de tipos específicos de sujeitos/subjetividades no período em questão. Com a pesquisa concluiu-se que os discursos encontrados no estado da arte, evidenciam a baixa produção de estudos relativos à disciplina de educação física no ensino médio. Além de que a mesma educação física mantém-se hegemônica nas suas práticas desde o período da reforma de 1971 até a promulgação da nova LDB. Os discursos oficiais que identificam as alterações por meio da BNCC e da MP de 2017 acabam por gerar um futuro incerto para a disciplina devido ao discurso de incerteza da obrigatoriedade da mesma, na escola, há décadas. Discursos estabelecidos por um governo com raízes ideológicas conservadoras.

### Resumo 19

No presente trabalho, apresentamos uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras. O fato é que nem sempre estas interferências são explícitas e a comunidade escolar consciente delas. No entanto, trata-se de um tema que interfere na construção da sociedade e, portanto, atinge direta ou indiretamente toda a população brasileira, porém, muitas vezes, os principais envolvidos, alunos e professores não participam efetivamente das discussões que requerem seu protagonismo. Assim, esta pesquisa, de cunho qualitativo, fundamentou-se na leitura de documentos e artigos pertinentes para subsidiar nossas discussões acerca das reformas educacionais, destacando a atual reforma, que é a implantação de uma base nacional comum e como ela refletirá na organização curricular da escola, na formação do professor, no trabalho docente e na vida dos educandos. Destaca-se que o principal objetivo para a implantação da Base Nacional Comum Curricular é o de promover a reformulação curricular da Educação Básica, norteando os conteúdos e as práticas do professor, o que, na verdade, já se tentou fazer com a implantação dos Parâmetros Curriculares. A proposta inicial seria atender a Constituição Federal que prevê a efetivação de um Sistema Nacional de Educação, amparado pelo Regime de Colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. Como resultado preliminar, observamos que os temas: Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e as alterações na legislação educacional estão interligados entre si e diretamente vinculados às políticas neoliberais. Constata-se também que a real necessidade de se implantar um documento curricular nacional orientador do sistema educacional é a de incorporar, além das

políticas públicas nacionais, as influências de organismos internacionais na formulação das propostas educacionais para o Brasil. Essas influências conduzem para a pedagogia do “aprender a aprender”, a qual ressalta a formação para a vida social, produtividade e formação do próprio indivíduo que, na verdade, agregam valores e ideologias neoliberais, de interesse do capital.

## APÊNDICE B – CORPUS COLORIDO DO CHD...

Dados CHD-18-11-2019

Os dados da CHD foram rodados em

RST1 12

RST2 14

CLASSE TERMINAL FASE 1 10

Nº MÁXIMO DE FORMAS ANALISADAS 3000

71%

\*\*\*\* \*resumo\_01

novo exame\_nacional\_do\_ensino\_médio é a designação dada ao exame\_nacional do ensino\_médio a partir de 2009 quando passou por uma reconfiguração que incluiu a criação de uma matriz de referência para cada área do conhecimento entre outras mudanças efetivadas em relação ao antigo exame\_nacional\_do\_ensino\_médio em vigência no país desde 1998

o exame foi criado como ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação proposto como um poderoso indutor de mudanças para favorecer a implantação da reforma curricular do ensino\_médio brasileiro e impulsionar uma nova identidade pretendida para esse segmento educativo

partindo desse contexto esta pesquisa procurou analisar as questões destinadas ao saber literário ou a ele relacionadas nas provas da área de linguagens códigos e suas tecnologias do exame\_nacional\_do\_ensino\_médio considerando a interação entre as noções de identidade e cidadania

a partir de suportes literários que integram provas de 2009 a 2014 para tanto buscamos confrontar as proposições dos documentos oficiais que fundamentam o exame e seus objetivos com os itens relativos aos saberes literários ou pautados em elementos do campo literário componentes das provas desse período do novo exame\_nacional\_do\_ensino\_médio

dois caminhos foram trilhados para esta análise um primeiro cujo corpus é composto dos próprios documentos que embasam o exame e o segundo dos itens extraídos das provas do novo exame\_nacional\_do\_ensino\_médio no período proposto

a análise dos documentos trouxe à luz um pouco do debate proposto em torno dos conceitos que norteiam a reforma do ensino\_médio brasileiro na qual o exame\_nacional\_do\_ensino\_médio é considerado elemento chave em sua relação com documentos de alcance global como relatórios da united\_nations\_educational

scientific\_and\_cultural\_organization relativos às reformas educacionais necessárias à educação do jovem do século xxi a análise referente aos itens avaliados permitiu traçar um perfil das reconfigurações identitárias delineadas na abordagem dos saberes literários na área de códigos e linguagens do novo exame\_nacional\_do\_ensino\_médio

conjugando os dois componentes da análise temas e questões mais amplos que subsidiam o debate crítico em torno dos conceitos de cidadania e identidade foram abordados à luz de autores que se destacam no pensamento atual sobre a cultura e educação no mundo globalizado

\*\*\*\* \*resumo\_02

esta dissertação tem como tema o ensino\_médio\_politécnico da rede\_estadual\_de\_ensino\_do\_rio\_grande\_do\_sul no contexto das políticas públicas em educação e da acumulação flexível do capital

na pesquisa procuramos fazer um estudo sobre a base teórica da proposta e o contexto das escolas e da seduc

para analisarmos se a formação que ocorre no ensino\_médio hoje se alinha mais ao conceito de politecnia ou de polivalência

com isso buscamos analisar como a politecnia e a polivalência se interrelacionam com a proposta e com a prática da política pública do ensino\_médio\_politécnico da ree no contexto da acumulação flexível do capital

com o objetivo de caracterizar as concepções de politecnia e polivalência e identificar se a politécnica ocorre no contexto das escolas para isso realizamos um estudo teórico empírico em duas escolas e\_e\_e\_m\_caic\_madezatti localizada em são\_leopoldo rs

e instituto\_de\_educação\_estadual\_rubén\_darío localizado em sapucaia\_do\_sul rs e na secretaria\_estadual\_de\_educação mantenedora desta área responsável pela transposição da proposta do ensino\_médio\_politécnico para o espaço escolar

fizemos a escolha por esses dois espaços distintos por entender que as políticas públicas se configuram de fato no chão da escola pois estão sujeitas à reinterpretações e recriações dos atores envolvidos na implementação

contudo o contexto da mantenedora igualmente relevante neste processo pois os profissionais da seduc também fizeram suas reinterpretações alterando muitas vezes sua visão e promovendo mudanças que consideraram necessárias utilizamos como método o materialismo\_histórico\_dialético

na modalidade de pesquisa qualitativa dialogando com os documentos que norteiam a proposta de reforma do ensino\_médio e com obras de antônio\_gramsci acácia\_kuenzer dermeval\_saviani gaudêncio\_frigotto jefferson\_mainardi paolo\_nosella ricardo\_antunes dentre outros

como instrumentos de coleta de dados aplicamos entrevistas semiestruturadas com gestores escolares gestor educacional representante da seduc e professores da disciplina de seminário integrado para análise do ensino\_médio\_politécnico da ree e suas contradições relacionadas com as políticas públicas e a formação na perspectiva da politecnia e ou da polivalência

podemos constatar as contradições impostas pelo capitalismo na implementação do ensino\_médio politécnico pois por um lado a reestruturação do ensino\_médio apontou para uma educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo com formação integral e humana

proporcionando uma visão de escola inclusiva por outro lado no contexto das escolas e da seduc os sujeitos envolvidos resignificaram a proposta mudando em certa medida a ideia central pois estão inseridos numa sociedade que segue os interesses do capitalismo

na lógica mercantilista e utilitarista que veem a educação como meio de preparação para o trabalho e para os vestibulares percebemos ainda que a reforma apesar dos limites enfrentados pelos espaços escolares e seduc obteve alguns avanços importantes como a criação de uma cultura de pesquisa nas escolas

constatamos que a politecnia não está ocorrendo no contexto das escolas pois é preciso tempo para desconstruir uma cultura com base no trabalho como valor de troca e construir uma cultura de trabalho coletivo

contudo acreditamos que a reestruturação do ensino\_médio abriu um caminho para a perspectiva de educação que forme a partir de princípios humanitários

\*\*\*\* \*resumo\_03

esta pesquisa se insere na linha de pesquisa estado políticas e história da educação do programa\_de\_pós\_graduação\_em\_educação da universidade\_federal\_de\_goiás e objetiva compreender como se estabeleceram as relações entre os campos educacional político e econômico na definição das políticas para o ensino\_médio no período de 2003 a 2014

correspondente aos governos lula e primeiro mandato do governo dilma para tanto foram realizadas pesquisas\_bibliográficas em periódicos nacionais indexados pela capes como qualis a1 e a2 disponibilizados eletronicamente

nos trabalhos apresentados nos gts 05 estado e políticas educacionais e 09 educação e trabalho da anped e no portal de teses da capes em busca das teses de doutorado produzidas sobre as políticas educacionais para o ensino\_médio

o período contemplado na revisão\_bibliográfica foi mais ampliado do que o recorte da pesquisa

a investigação buscou elementos empíricos entre alguns agentes do campo educacional que ocuparam funções na gestão do governo federal no período estudado e que colaboraram com o estudo sob a forma de entrevistados mediante um roteiro entrevista com questões semiabertas

a pesquisa delineou durante a revisão bibliográfica e realização das entrevistas os campos e agentes mais relevantes nas disputas pela pauta do ensino\_médio os documentos oficiais pertinentes às políticas educacionais para o ensino\_médio também foram mapeados

assim como os documentos oriundos dos agentes dos campos econômico e político considerados nesse estudo pela relevância e por se reportarem ao ensino\_médio direta ou indiretamente

a pesquisa partiu da premissa que a definição de um projeto de educação perpassa pela trajetória da educação brasileira e coloca em relevo as disputas de concepções e estratégias de cada momento histórico

a investigação se debruçou sobre o período de 2003 a 2014 visando apreender a singularidade desse momento para o ensino\_médio em correlação com o fato de que na década de 1990 a educação brasileira vivenciou reformas relevantes inclusive na última etapa da educação básica

a hipótese de reconfiguração do ensino\_médio durante o período de 2003 a 2014 perpassou parte da investigação mas o estudo permite afirmar que apesar das mudanças e avanços oriundos das políticas educacionais implementadas no período

não ocorreu a consolidação de um projeto de ensino\_médio alicerçado pelas concepções delineadas nas primeiras ações do período em questão por exemplo formação integral o trabalho como princípio educativo o trabalho a ciência e a cultura como eixos curriculares portanto não houve uma reconfiguração efetiva

esse viés perdeu força nas disputas dentro e fora do campo educacional em detrimento do fortalecimento do viés formativo voltado para um ensino\_médio mais condizente com os interesses e demandas do campo econômico como expressão da força do projeto de ensino\_médio delineado durante o governo fhc

as estratégias empreendidas pelos agentes no jogo instaurado convergiram com o habitus peculiar de cada campo e no decorrer de 2003 a 2014 o campo econômico obteve maior êxito em suas disputas estratégias concepções e projeto

já o campo educacional perdeu capital simbólico entre os agentes do próprio campo e também junto ao campo político por questões atreladas ao jogo político da coalizão das estratégias empreendidas por cada campo e pela mudança no campo de poder

que possibilitou aos agentes do campo econômico uma melhor disposição e posição no tocante à afirmação de seu projeto de ensino\_médio

\*\*\*\* \*resumo\_04

esta dissertação investiga a proposta de integração do ensino\_médio a educação profissional conhecida como ensino\_médio integrado tendo como ponto de partida a reforma do ensino\_médio iniciada em 2016 e implementada em 2017

com o objetivo central de compreender em que medida essa contra reforma impede e ou opõe à formação do homem onnilateral proposto pelo ensino\_médio\_integrado à formação profissional para tanto se optou em um primeiro momento

por um resgate da história da educação brasileira na busca de compreender o passado entende se melhor o presente e se vislumbra as tendências para o futuro dessa retrospectiva histórica se constatou a dualidade estrutural entre educação\_profissional e a educação\_básica do sistema de ensino brasileiro

buscou\_se nesse trabalho também compreender e situar os escritos de gramsci sobre a escola unitária e a influência destes escritos na ideia de integração que permeia a legislação para o ensino\_médio brasileiro analisou\_se portanto a lei\_13

415 de 16 de fevereiro de 2017 e a emenda à constituição de n 95 de 15 de dezembro de 2016 com o intuito de compreender como se relacionam com a proposta da omnilateralidade e suas consequências para o futuro do ensino\_médio\_integrado

a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa delimitando a análise documental como procedimento técnico metodológico desta forma através da análise de leis documentos escritos e pesquisas sobre a educação brasileira se buscou refletir se as políticas públicas recentes têm atuado na integração ou no afastamento do ensino\_médio da educação profissionalizante

\*\*\*\* \*resumo\_05

esta dissertação apresenta resultados de pesquisa vincula ao programa\_de\_pós\_graduação em educação\_da\_faculdade\_de\_educacao da universidade\_federal\_da\_grande\_dourados cujo objetivo foi o de descrever e analisar como a disciplina de educação\_física dirigida ao nível médio da educação se constituiu enquanto conhecimento nos discursos\_oficiais\_e\_científicos com recorte temporal entre 1971 e 2017

os documentos utilizados como fonte para principal análise foi a reforma em lei n 5 692 71 brasil 1971 a última promulgação da lei\_de\_diretrizes\_e\_bases na tangente do ensino\_médio

a data inicial se refere ao momento em que se implanta o chamado ensino de 2 grau no cerne da ditadura militar no país até a promulgação da ultima reforma do ensino\_médio no início de 2017

em outros termos interessou o processo de inclusão da disciplina nos currículos do nível médio da educação nacional para uma aproximação do objetivo foram organizados três capítulos

no primeiro capítulo se buscou delimitar as noções de currículo e de disciplina escolar e os tipos de conhecimentos científicos que vem sendo produzidos sobre pela disciplina e que constituíram e produziram o que se passou a denominar educação\_física escolar

o segundo capítulo objetivou uma aproximação da história da educação\_física escolar enquanto conteúdo curricular na história da educação no brasil considerando o aspecto legal mais especificamente referente ao período de 1971 a 1996

a ênfase foi dada ao que se produziu e circulou em especial a partir da lei n 5 692 71 brasil 1971 até a promulgação da atual lei\_de\_diretrizes\_e\_bases\_da\_educacao lei n 9 694 1996 brasil 1996

momento em que se afirmou certa renovação na área devido à amplitude que a disciplina adquiriu se pode concluir segundo o mapeamento das produções sobre a temática que a educação\_física escolar no ensino\_médio não tem sido objeto de interesse evidenciando certa rarefação apontada nas produções e estados do conhecimento consultados

o terceiro capítulo levou em consideração a recente reforma do ensino\_médio por meio da legislação educacional medida\_provisoria mp n 746 2016 brasil mp 2017 e os debates que a envolveram presentes como na base\_nacional\_comum\_curricular e os discursos científicos em circulação

identificando os conhecimentos e os saberes que lhe são imputados e que contribuem para constituir a educação\_física como uma área de conhecimentos dirigidos à constituição de tipos específicos de sujeitos subjetividades no período em questão

com a pesquisa concluiu se que os discursos encontrados no estado da arte evidenciam a baixa produção de

estudos relativos à disciplina de educação física no ensino\_médio

além de que a mesma educação\_física se mantém hegemônica nas suas práticas desde o período da reforma de 1971 até a promulgação da nova ldb

os discursos\_oficiais que identificam as alterações por meio da base\_nacional\_curricular\_comum e da medida\_provisória de 2017 acabam por gerar um futuro incerto para a disciplina devido ao discurso de incerteza da obrigatoriedade da mesma na escola há décadas discursos estabelecidos por um governo com raízes ideológicas conservadoras

\*\*\*\* \*resumo\_06

no presente trabalho apresentamos uma discussão sobre as políticas\_neoliberais e suas influências sobre o sistema\_educacional destacando as reformas\_educacionais brasileiras o fato é que nem sempre estas interferências são explícitas e a comunidade escolar consciente delas

no entanto se trata de um tema que interfere na construção da sociedade e portanto atinge direta ou indiretamente toda a população brasileira porém muitas vezes os principais envolvidos alunos e professores não participam efetivamente das discussões que requerem seu protagonismo

assim esta pesquisa de cunho qualitativo se fundamentou na leitura de documentos e artigos pertinentes para subsidiar nossas discussões acerca das reformas educacionais destacando a atual reforma

que é a implantação de uma base nacional comum e como ela refletirá na organização curricular da escola na formação do professor no trabalho docente e na vida dos educandos

se destaca que o principal objetivo para a implantação da base\_nacional\_comum\_curricular é o de promover a reformulação curricular da educação\_básica norteando os conteúdos e as práticas do professor o que na verdade já se tentou fazer com a implantação dos parâmetros curriculares

a proposta inicial seria atender a constituição\_federal que prevê a efetivação de um sistema\_nacional\_de\_educação amparado pelo regime de colaboração entre a união os estados e os municípios como resultado preliminar observamos que os temas

base\_nacional\_comum\_curricular reforma do ensino\_médio e as alterações na legislação educacional estão interligados entre si e diretamente vinculados às políticas neoliberais

se constata também que a real necessidade de se implantar um documento curricular nacional orientador do sistema educacional é a de incorporar além das políticas públicas nacionais as influências de organismos internacionais na formulação das propostas educacionais para o brasil

essas influências conduzem para a pedagogia do aprender\_a\_aprender a qual ressalta a formação para a vida social produtividade e formação do próprio indivíduo que na verdade agregam valores e ideologias\_neoliberais de interesse do capital

\*\*\*\* \*resumo\_07

este trabalho se vincula à linha de pesquisa de cultura e processos educacionais do programa de pós\_graduação em educação\_da\_faculdade\_de\_educação na universidade\_federal\_de\_goiás e tem como objetivo analisar a reforma do ensino\_médio explorando como questão principal a flexibilização das disciplinas de humanas nos currículos mais especificamente da filosofia

se pretende delinear como esta reforma se deu e a que servem tais mudanças a fim de destacar os constantes conflitos e as reformulações em torno do ensino\_médio no brasil

além disso se pretende apresentar as relações entre a citada reforma e a formação dos licenciandos com o intuito

de evidenciar que a presença dos saberes filosóficos nesta etapa é de extrema importância para a construção do pensamento crítico e reflexivo

capacidades essenciais à formação docente e que apesar disso acabam sendo subjugadas

à luz do conceito de aprendizagem flexível que foi engendrado no seio da sociedade capitalista que tem como finalidade a aquisição de lucro e a formação dos indivíduos apenas para o mundo produtivo do trabalho o texto discute como a disciplina de filosofia

em seus vários âmbitos passou por momentos de ausência e resistência no sistema educacional brasileiro

nesse sentido com base em pesquisas bibliográficas e documentais verificamos que os documentos seguem as tendências autoritárias de educar para a reprodução e se distanciam na prática da busca por uma formação humanizada dos sujeitos

para subsidiar a discussão e a análise proposta como objetivo deste trabalho o referencial de embasamento teórico para a crítica se pautou nos trabalhos dos seguintes estudiosos carminati 2004 cerletti 2009 charle 1996 coelho 2006

gallo 2001 kohan 2002 2009 dentre outros por fim evidencia se que o ensino\_médio que se vislumbra proporciona uma formação integrada politécnica e que toma o trabalho com um princípio educativo

\*\*\*\* \*resumo\_08

a conjuntura política brasileira sofreu bruscas mudanças após golpe de estado judicial parlamentar contra a presidente dilma\_rousseff em abril de 2016 no campo educacional contrariando movimentos de educadores e teóricos da área de educação o novo governo

presidido por michel\_temer aprova a reforma de ensino\_médio lei\_13 415 2017 esse estudo aborda aspectos que envolvem a função do trabalho docente do currículo e do ensino das ciências com especial foco

para o ensino de biologia dentro da educação brasileira e do seu novo modelo de ensino\_médio implantado a partir da lei\_13 415 2017 o presente trabalho tem como objetivo principal analisar o papel sociopolítico do ensino de biologia a partir da reforma do ensino\_médio

também procura compreender o papel da biologia na formação do aluno no texto e no contexto da nova lei discutindo aspectos políticos e ideológicos da educação na atual conjuntura brasileira na qual o conservadorismo cresce e ameaça direitos políticos e sociais

esse estudo tem uma abordagem qualitativa e foi dividido em duas etapas a primeira se constitui de pesquisas\_bibliográficas e análises\_documentais

nesta parte além de análise de documentos federais sobre as políticas leis e reformas educacionais dos últimos cinco anos alguns teóricos como dermeval\_saviani miguel\_arroyo carlos\_libâneo josé\_contreras ernst\_mayr myriam\_krasilchik dentre outros contribuem com a análise da problemática em foco

a segunda etapa concentra se na pesquisa de campo na qual foram realizadas entrevistas com professores de biologia da rede pública de ensino\_médio da cidade de jaguaribe\_ceará

as análises das entrevistas e as reflexões feitas ao longo da construção deste trabalho evidenciam que a reforma do ensino\_médio atende a demandas dos setores vinculados ao mercado através de uma concepção\_neoliberal da educação

direcionando a última etapa da educação básica para a formação profissional em detrimento de uma educação única de cultura geral socialmente referenciada para todos

a tramitação e a aprovação dessa reforma aconteceram de maneira antidemocrática contrariando os anseios de teóricos da educação e professores dos diversos níveis de ensino e favorecendo os interesses pragmáticos do

mercado

na percepção dos sujeitos pesquisados e na análise das políticas educacionais em particular a reforma do ensino\_médio e dentro dela o lugar do ensino de biologia a reforma de ensino\_médio constitui se num ataque à democracia

uma vez que tende a reforçar a segregação social ensino profissionalizante para os pobres e ensino propedêutico para os filhos das classes favorecidas no que se refere ao ensino de ciências a reforma pode fragilizar o ensino tornando o mais incipiente para os que não escolherem o eixo formativo científico

concluo que a reforma de ensino\_médio tende a promover um retrocesso da educação\_básica brasileira anterior à década de 1980 quando se dava ênfase ao ensino técnico profissional e aos anos de 1990 quando a política educacional se subjugou as diretrizes neoliberais para a educação

constata se ainda que a tramitação e a aprovação dessa reforma aconteceram de maneira extremamente antidemocrática atendendo aos anseios políticos do mercado

\*\*\*\* \*resumo\_09

esse estudo insere se na linha de pesquisa de desenvolvimento profissional trabalho docente e processo de ensino aprendizagem do programa de pós\_graduação em educação a nível de mestrado na universidade\_de\_uberaba mg

o objeto principal deste estudo é abordar a reforma do ensino\_médio já em prática por algumas escolas desde 2017 na expectativa de salvar o fracasso do ensino\_médio que se vem desenhando nos últimos vinte anos

o governo\_federal implantou a nova base\_nacional\_comum\_curricular para o ensino\_médio denominada de reforma do ensino\_médio o estudo trata de uma análise clara da estrutura e funcionamento do ensino\_médio a partir da nova base\_nacional\_comum\_curricular abordando aspectos relevantes

como as mudanças curriculares as implicações pedagógicas da reforma a diluição da sociologia filosofia em outras disciplinas a problemática da políticas educacionais e a formação do docente para tanto apresenta se uma pesquisa bibliográfica

de abordagem qualitativa descritiva discutindo teoricamente aspectos legais e pedagógicos e as perspectivas com a implantação da reforma sob o ponto de vista de pesquisadores importantes como brasil 2018 cara 2018 di\_giorgi 2007 fagiani 2016

freire 2002 freitas 2018 frigotto e ciavatta 2018 previtali 2012 demo 2018 fazenda 2005 entre outros

nessa linha a pesquisa trouxe contribuições importantes à literatura sobre a temática apontando que o currículo proposto na reforma traz conteúdos da base\_nacional\_comum\_curricular e itinerários formativos eletivos de acordo com a oferta feita pelo estabelecimento escolar sobretudo

valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual e da formação cidadã há críticas no sentido de que apesar de ser vantajoso ao discente opinar os itinerários para seguir os estudos por outro lado a oferta dos itinerários é de escolha dos sistemas de ensino

a diluição da sociologia e filosofia em outras disciplinas e a retomada da visão reducionista no itinerário formativo formação técnica e profissional como opção dual dentro do ensino\_médio por certo o ensino ofertado à elite do país minoria

com a reforma serão mais condizentes com as reais bases curriculares para um ensino abrangente implicando no crescimento ainda mais do fosso entre ricos e pobres no país quanto às oportunidades de desenvolvimento intelectual

contudo a conclusão que se tem é a de que o ensino\_médio precisa de transformações profundas e estruturais porém é necessário um ensino de qualidade referenciado socialmente profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social cultural e profissional

noutro pensamento o ensino\_médio diante da reforma será um instrumento indutor e limitador da formação global da maioria dos jovens brasileiros

\*\*\*\* \*resumo\_10

esta dissertação vinculada à linha de pesquisa formação\_profissional e prática pedagógica do programa\_de\_pós\_graduação\_em\_educacao\_fisica da universidade\_federal\_de\_pelotas teve por objetivo analisar como os docentes de educação física estão avaliando a implementação da proposta de reforma do ensino\_médio

o corpus empírico do estudo constitui se de cinco 05 entrevistas semiestruturadas com professores da rede\_estadual\_de\_ensino de pelotas rs situados em diferentes fases da carreira docente e também de uma análise das versões oficiais da referida proposta

o roteiro básico das entrevistas abarcou questões que versavam sobre a maneira que cada um dos professores estava lidando com o processo de implementação da reforma do ensino\_médio lei\_13 415 2017

também fizeram parte do roteiro questões gerais que tratavam da formação das áreas de atuação e de outras particularidades de cada um dos entrevistados

os achados da pesquisa evidenciam que a proposta de reforma foi elaborada sem diálogo com os professores das escolas e concluiu também que os professores de educação\_fisica temem que o viés de permissibilidade presente na proposta poderá contribuir para uma desvalorização da disciplina

outro ponto criticado pelos entrevistados foi a possibilidade de atuação de profissionais sem formação acadêmica na área detentores de notório saber

\*\*\*\* \*resumo\_11

a lei\_13 415 2017 foi instituída pelo governo\_federal com o intuito de reformar o ensino\_médio brasileiro a partir desta premissa esta pesquisa tem como objetivo identificar de que forma as políticas públicas no setor educacional para consolidação da mencionada reforma poderiam colaborar para o desenvolvimento local embasadas no princípio da subsidiariedade

a mudança será analisada enquanto reconhecimento da educação como responsabilidade comunitária mediante pesquisa bibliográfica e a abordagem de alguns acontecimentos históricos do processo educativo que ocasionaram a situação atual

em meio a um caminho indutivo de escrita serão demonstrados problemas teóricos já vivenciados pela academia no que se refere à legislação bem como a imprescindibilidade de uma gestão compartilhada da educação

o que já se defende em doutrinas e está previsto em lei porém na prática ainda não é efetivamente vivenciada

considerando preceitos constitucionais e infraconstitucionais baseados na participação social e gestão democrática do ensino apresenta se o princípio da subsidiariedade seu embasamento teórico e de que forma poderia ser reconhecido em âmbito local a partir da nova lei

podendo vir a proporcionar formas de gestão que envolvam a comunidade e auxiliem no desenvolvimento conceitos como descentralização maior autonomia das instituições de ensino e seus envolvidos poder local serão abordados com o intuito de chegar a conclusão final a lei\_13

415 2017 possibilitará políticas públicas de desenvolvimento local engajadas ao princípio da subsidiariedade uma vez que pode ser interpretada de forma que chame o estado sociedade e família para corroborar com a ideia de educação enquanto direito comunitário e social

e ainda na luta por resultados satisfatórios do sistema de ensino o uso de referenciais teóricos e pesquisa documental na legislação nacional pertinente ao assunto possibilitou leituras interdisciplinares para entender se o sistema educacional está ocorrendo de forma a consolidar uma democracia participativa e efetividade da gestão democrática escolar

por fim restou claro que embora haja uma vasta legislação no que se refere a educação brasileira urge que novas políticas públicas sejam implementadas no intuito de garantir uma gestão escolar democrática um ensino de qualidade e uma formação integral do cidadão

ocupando se do princípio da subsidiariedade como balizador destas iniciativas

\*\*\*\* \*resumo\_12

com filiação na análise\_de\_discurso pecheuxiana a dissertação trata do funcionamento do discurso de divulgação governamental sobre a reforma do ensino\_médio o arquivo e também o corpus foram constituídos a partir da seção notícias do portal do ministério da educação mec

o período compreendido pela análise tem início em 12 de maio de 2016 quando da tomada do poder pelo governo de michel\_temer e vai até o contexto de promulgação da medida\_provisória que instituiu a referida reforma em setembro do mesmo ano

a dissertação está organizada em quatro capítulos no primeiro são apresentadas noções essenciais para uma análise em ad tais como sujeito sentido e interpretação no segundo são abordadas as condições de produção do discurso em análise

o terceiro capítulo trata do discurso de divulgação governamental ddg bem como da construção do dispositivo analítico o quarto capítulo ocupa se com a análise empreendendo um movimento teórico analítico

esse capítulo está formado por cinco gestos de análise metodologicamente definidos de forma a contemplar os objetivos específicos nesse capítulo parte se de uma aproximação do jornalismo com a análise do discurso examina se o funcionamento

da repetibilidade da exterioridade do silenciamento a partir dessas análises foi possível chegar a formular a noção de câmara de eco bem como entender o funcionamento desse discurso enquanto propaganda e por conseguinte constituir se como uma língua de vento

tal metáfora em ad descreve o uso da linguagem para a circulação de mensagens que sirvam à propaganda de estado constituídas pelo apelo emocional e caracterizadas pela efemeridade das informações que veiculam quando assim o fazem

\*\*\*\* \*resumo\_13

o objeto desta dissertação é a reforma do ensino\_médio brasileiro por meio da lei\_13 415 do ano de 2017 sob as lentes de michel\_foucault giorgio agamben e peter\_pál\_pelbart em uma análise genealógica sobre a importância do neoliberalismo na constituição da biopolítica e nas relações de poder

o intuito foi de utilizar a genealogia de foucault como metodologia para desvelar a influência do neoliberalismo também no âmbito educacional

destarte aborda se inicialmente a formação do neoliberalismo como sistema de governamentalidade dos corpos historiando sobre o surgimento do neoliberalismo nas escolas e sociedades neoliberais nos estados\_unidos\_da\_américa na américa\_latina e no brasil sob o influxo da governamentalidade

que tem a biopolítica como dispositivo de assujeitamento produzido pelo sistema neoliberal e produtora de novas relações sociais nelas emerge o homo\_economicus que se consolida e reproduz em contexto no qual se tornou importante a reforma do ensino\_médio com a lei\_13

415 2017 como dispositivo biopolítico na sequência estuda se a constituição da lei de diretrizes e bases da educação o ensino\_médio em números a publicação da medida\_provisória\_746 2016 do governo federal projeto de lei de conversão no plv n

34 2016 e a sanção da lei\_13 415 17 como ocorreu sua tramitação no congresso\_nacional

ainda adentra se na base\_nacional\_comum\_curricular em processo de construção procurando observar as alterações na carga horária novas práticas na formação dos professores e contratação dos profissionais as relações das áreas de conhecimento e a matriz\_curricular

isto posto analisa se o neoliberalismo no contexto da lei\_13

415 2017 da sua formação como sistema de governamentalidade descrito na obra nascimento da biopolítica de michel\_foucault na qual é possível compreender a biopolítica como um dispositivo de subjetivação e produtora de novas relações sociais

tendo a reforma do ensino\_médio com base no dispositivo da biopolítica destinado à formação do homem como capital humano

\*\*\*\* \*resumo\_14

o presente estudo pretende possibilitar um diálogo entre a poesia de adélia\_prado 1935 e a filosofia de emmanuel\_lévinas 1905 1995 com o propósito de permear novas vias para as relações constituídas pelos processos educacionais diante da lei\_13

415 conhecida como reforma do ensino\_médio nesse sentido cabe perceber o quanto das inquietações adelianas diante do cotidiano e de suas relações metafóricas estão expostas por meio da linguagem e proporcionam novos caminhos capazes de potencializar as aprendizagens entre educadores e educandos e mediar suas relações pela alteridade

tal conceito filosófico trabalhado por lévinas sugere neste contexto que as relações intrínsecas aos processos de ensino aprendizagem componham se de poesia e filosofia para uma educação baseada no diálogo na valorização e na ética da responsabilidade com o outro

lato\_sensu se trata também de uma análise filosófica e sociológica sobre os diversos contextos educacionais bem como o quanto tais contextos são influenciados política e economicamente pelos diversos fatores que estão configurados na formação social dos indivíduos

por conta disso a pesquisa debruça se também sob o paradigma educacional tradicional em oposição ao paradigma emergente de inspiração complexa como possível alternativa para a construção de novos horizontes à educação e não apenas os dualismos criados pela ciência moderna

contudo tais maneiras e formas podem estar dispostas muitas vezes a alcançarem finalidades específicas e utilitárias ditadas por fatores que pelas transformações sociais ocorridas tendem a encobrir o que é possível entender como essência de aprendizagens amplas múltiplas e transcendentais

mesmo que a filosofia de lévinas ou a poesia de adélia não sejam construções voltadas especificamente para a educação e ou para uma pedagogia educacional suas reflexões não excluem as capacidades e interações necessárias para metodologias que concebam instrumentos que consagrem as diversidades presentes no cotidiano escolar

nessa direção a busca por sentidos que concedam ao acolhimento do outro no âmbito educacional reconhecendo e afirmando os sujeitos nas diferenças tendem ao sentido maior das formas capazes de emergirem em possíveis diretrizes mediadoras entre ensino e aprendizagem transfigurando se em um sistema aberto inconcluso e complexo

\*\*\*\* \*resumo\_15

a tese apresentada construiu se ao longo de curso de doutorado em educação e intitula se escolas ocupadas no paraná juventudes na resistência política à reforma do ensino\_médio medida\_provisória\_746 2016

o movimento de ocupação das escolas\_estaduais\_paranaenses ocorrido no ano de 2016 se inseriu num contexto de transformação política que se fez aparente por epifenômenos tais como crise econômica evidenciada pela queda nas taxas de crescimento do pib e de arrecadação de tributos pelo aumento da inflação e dos números de desempregados etc

grandes manifestações de protesto ocorridas sobretudo em 2013 2015 e 2016 a mais acirrada eleição presidencial do período de redemocratização em 2014 e o processo de impeachment de dilma\_rousseff reeleita em 2014

tirados da dispersão esses fatos confluem para a reorganização da hegemonia política brasileira que desrespeitando a democracia reviu a frente policlassista instaurada sob os anos do lulismo 2003 2016

expurgando dela a presença das classes trabalhadoras a fim de garantir a prevalência do uso do fundo público aos interesses das frações de classe burguesas hegemônicas e em detrimento dos direitos sociais previstos na constituição de 1988

para tanto após a tomada plena do poder pela nova hegemonia que politicamente representava se pela liderança do então vice e agora presidente michel\_temer puseram se em andamento políticas com vistas a garantir aquele objetivo

proposta de emenda constitucional que limitava os gastos públicos por 20 anos reforma trabalhista reforma previdenciária reforma do ensino\_médio etc

foi contra este contexto seus artífices mas principalmente contra a reforma do ensino\_médio e contra a pec do teto dos gastos públicos que os jovens se insurgiram e ocuparam suas escolas

sem perder de vista este contexto a análise buscou compreender mediante apreciação do discurso dos sujeitos que ocuparam as escolas o que eles queriam e pensavam em relação à reforma do ensino\_médio empreendida pela medida\_provisória\_746 2016

para tanto a investigação realizou pesquisa de campo na qual foram entrevistados sujeitos que ocuparam escolas estaduais paranaenses em 2016 as entrevistas ocorreram a partir da organização de quatro grupos focais também foram aplicados questionários socioeconômicos aos sujeitos participantes da pesquisa

os dados foram coligidos em categorias que tiveram a intenção de estabelecer os padrões discursivos a partir da formulação desses padrões transcorreu se a análise a partir das categorias teóricas juventudes direito à educação e estado

desta análise constatou se que foi um movimento de juventudes que resistiu à reorganização da hegemonia estatal e ao contexto de supressão de direitos instituído por ela desejando antes de mais nada

ter espaço na política e querendo ser ouvidos para que pudessem expor especificamente no que concerne à reforma do ensino\_médio sua realidade concreta trazendo os problemas dela para o centro do debate

para tanto lançaram mão de organização horizontal contrapondo se ao formato tradicional de atuação de outras forças contrahegemônicas e tiveram que resistir à repressão estatal

ao fazerem isso resistiram no movimento da política para tentar construir resistência posicional dentro do estado atuando como educadores dos jovens tentando formar uma nova consciência contrahegemônica

\*\*\*\* \*resumo\_16

este trabalho possui como tema o estudo da formação técnica integrada ao ensino\_médio proposto pela lei n 11

892 08 que criou os institutos\_federais\_de\_educacão\_ciência\_e\_tecnologia

dentro dessa temática buscou se compreender as concepções de formação integrada dos professores que trabalham no curso técnico em agropecuária do ifsp barretos bem como o perfil de profissional que o curso almeja formar buscando associá\_las com as tendências ideológicas predominantes

o trabalho demonstrou a existência de uma disputa entre os sujeitos acerca de qual ênfase educacional deve prevalecer no processo de ensino dos estudantes por meio da pesquisa também se realizou uma retrospectiva histórica com o intuito de analisar os objetivos dos legisladores brasileiros com as sucessivas reformas do sistema educacional brasileiro

além disso averiguou se as conseqüências da reforma do ensino\_médio no processo de consolidação da formação integrada tanto do ponto de vista da comunidade local quanto dos movimentos sociais e dos representantes do poder

para a construção deste trabalho foi necessária uma análise bibliográfica e documental além de entrevistas com representantes do poder e de movimentos sociais e ou acadêmicos para entender como cada professor se posiciona acerca do tema os discursos proferidos pelos sujeitos foram vistos como enunciados

eles foram obtidos por meio de questionários e entrevistas aplicadas no segundo semestre de 2017 nessa perspectiva este trabalho permitiu uma reflexão sobre o papel dos institutos federais na construção de uma formação integrada para além da dualidade formação de mão de obra ou formação propedêutica

para isso o trabalho apontou a necessidade de criação de condições para o debate teórico político sobre os pressupostos de um ensino integrado e seus desdobramentos pedagógicos

\*\*\*\* \*resumo\_17

a presente pesquisa intitulada a reforma do ensino\_médio e o direito\_à\_educacão uma abordagem jurídica e contextualizada da lei\_13 415 de 2017 realiza inicialmente a reflexão histórica sobre as políticas públicas para a educacão profissional no brasil especialmente os marcos temporais decretos 7

566 de 1909 e 19 402 de 1930 4 024 de 1961 5 692 de 1971 e as leis 9 394 de 1996 lei 11

892 de 2008 e lei\_13

415 de 2017 destaque aos momentos em que ocorrem reformas na educacão sendo esta última o tema de pesquisa que ao tentar reformular o ensino\_médio por meio de medida\_provisória acabou provocando calorosos debates no campo educacional

sobretudo por ser imposta como medida de urgência e sem a ampla participacão da sociedade estudantes e profissionais da área o cerne da investigacão trata em específico da proposta de reforma curricular no tocante à educacão\_profissional

visto que a norma de 2017 reduz o ensino\_médio integrado a mero itinerário formativo pelo artigo 36 inciso v a investigacão considera o conflito de normas entre a lei 11 892 de 2008 e a lei\_13

415 de 2017 esta tendendo a limitar a autonomia didática pedagógica financeira e administrativa garantida aos institutos\_federais\_de\_educacão\_profissional\_e\_tecnológica pela sua lei de criacão escolas estas já criadas com a finalidade própria de ofertar o ensino\_médio integrado emi de qualidade

assim tendo em vista que diferentes estudos avaliativos chaves 2014 apontam a necessidade de desenvolver pesquisas que se aproximem das salas de aula este estudo busca compreender o que os estudantes para quem a norma de 2017 se destina

pensam sobre a nova lei bem como de que forma os afetará algumas questões orientam a análise quais são as pretensões e os possíveis efeitos da lei\_13

415 de 2017 aos jovens optantes do ensino\_médio\_integrado emi da educação profissional\_e\_tecnológica ept que possivelmente adentrarão ao mundo do trabalho após a eventual implementação da reforma de 2017

a referida norma permitirá a continuidade da construção da identidade dos institutos federais rumo à educação integrada de qualidade para a formação do jovem integral ou tende a cercear o seu direito à educação

analisa tomando por base a pesquisa documental observação e empírica acerca das crenças e satisfação dos estudantes sobre o novo ensino\_médio e itinerários formativos a pesquisa empírica ocorre em dois momentos

mediante aplicação de questionários junto aos estudantes do emi de uma escola federal ora denominada caiman escolhida por adotar uma organização curricular por escolhas e a aplicação do produto educacional no formato de história em quadrinhos hq junto aos estudantes do emi de outra escola da rede federal

ora denominada curitiba considerando os aspectos inovadores e as dificuldades e ou obstáculos de implantação da norma

\*\*\*\* \*resumo\_18

filiados à análise\_de\_discurso na perspectiva teórico metodológica de michel\_pêcheux e de eni\_orlandi esta pesquisa tem como objetivo compreender como são instituídos determinados sentidos e não outros em políticas públicas para o ensino\_médio ou seja

na circulação nas pelas leis e das reformas na atualidade sobre a formação de jovens para o mercado de trabalho as principais noções trabalhadas em análise de discurso são discurso ideologia interpretação e circulação

assim analisamos as relações entre educação e trabalho nas propostas de reforma do ensino\_médio e que são postas em evidência pelas propagandas veiculadas na televisão internet e propagada pelo governo como benéficas e aceitas pela sociedade

o corpus de análise é composto por recortes das propagandas do novo ensino\_médio do governo\_temer disponíveis de 6 de junho de 2017 até os dias atuais no canal do ministério\_da\_educação no youtube recortes presentes na lei\_13

415 de 16 de fevereiro de 2017 conhecida como lei da reforma do ensino\_médio a lei\_de\_diretrizes\_e\_bases da educação e a pesquisa ibope a respeito da implantação do novo ensino\_médio

é da posição sujeito analista de discurso que analisamos como são produzidos os sentidos que se inscrevem na denominação novo ensino\_médio e também problematizando como esses sentidos estão em relação ao texto da legislação sendo postos em circulação na mídia

nos recortes produzidos da lei e das propagandas temos evidenciado que as mudanças são benéficas e atingirão a todos os estudantes todas as escolas e direcionarão o estudante à capacitação técnica preparando o para a vida que o espera após a conclusão do ensino\_médio

descrevemos também como é percebida a participação e interesse paralelo das empresas neste cenário uma vez que para elas é interessante e positivo que os jovens saiam capacitados das escolas para ingressarem no mercado de trabalho

\*\*\*\* \*resumo\_19

esta dissertação tem como foco as políticas públicas regulatórias que tratam do ensino\_médio especialmente a lei\_13 415 2017 ela está inserida na linha de pesquisa educação\_básica fundamentos e planejamento do curso de mestrado\_profissional em educação

formação docente para a educação\_básica da universidade\_de\_uberaba\_uniube o objetivo geral é estudar as políticas públicas regulatórias do ensino\_médio no brasil no período de 1961 a 2016

são objetivos específicos conhecer a política regulatória da reforma do ensino\_médio de 2016 e as ações que a escola escolas\_polo\_de\_educacao\_múltipla tem realizado para a implantação da reforma

a temática é relevante pelo motivo de que o novo modelo curricular poderá de acordo com cada sistema de ensino ofertar aos alunos um modelo de currículo flexível com cinco opções de itinerários a cursar permitindo assim aos jovens escolherem seus caminhos

a justificativa da pesquisa está na possibilidade de contribuir para diminuir ou até mesmo eliminar as dificuldades que os jovens enfrentam atualmente para escolher uma profissão em um mercado tão complexo no que se refere ao referencial teórico utilizamos às teorizações de publicações oficiais brasil

1961 a 2017 para as políticas públicas precedente a 2016 na discussão sobre o conceito de currículo escolar sua história e suas teorias foram utilizadas as teorizações de sacristán 1998 2000 2013 füller et al 1976 taba 1974

silva 1996 2005 2010 saviani 2011 oliveira 2008

os resultados dos estudos evidenciam que o novo currículo oferta uma educação propedêutica voltada para a educação superior e uma formação técnica profissional voltada para formação de mão obra que contribuirá para o crescimento econômico

e que para a escolha dos possíveis arranjos curriculares a orientação vocacional e profissional deverá fazer parte da legislação concernente a educação básica no brasil

apresentamos ainda como produto de pesquisa um texto anexo que mostra o que seja orientação vocacional e profissional algumas experiências e a justificativa para a solicitação de inclusão do serviço de orientação vocacional e profissional no ensino\_médio