



ENSINO MÉDIO COMO PREPARAÇÃO PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS

Naiane Gomes da Silva ¹
Andreza Maria de Lima ²

RESUMO

Recentemente, o Ensino Médio foi reformado pelo Governo Federal. Nesse contexto, o presente trabalho, recorte de uma pesquisa maior, tem como objetivo analisar o conteúdo das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE - *campus* Pesqueira. Constituíram-se referenciais para estudos sobre o Ensino Médio autores como: Zotti (2005, 2006), Palma Filho (2005), Canali (2010), Silva e Scheibe (2017), Lino (2017) e Campelo (2017). A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, é o referencial da pesquisa. O estudo é de natureza qualitativa. Participaram 40 licenciandos/as, sendo 20 do curso de licenciatura em Física e 20 da licenciatura em Matemática. Para a coleta de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Os resultados mostraram que os/as licenciandos/as representam a última etapa da Educação Básica como preparação, sendo uma delas a preparação para ingresso no Ensino Superior. No entanto, os/as licenciandos/as reconhecem que o Ensino Médio público não oferece conhecimentos necessários para a permanência no Ensino Superior. Essas representações foram construídas a partir de diversas relações e experiências dos estudantes. Apontamos a relevância da pesquisa para a formação de professores, especialmente de Física e Matemática, pois o estudo das representações sociais contribui para reorientar a formação em educação.

Palavras-chave: Ensino Médio, Licenciandos/as, Física, Matemática, Representações sociais.

INTRODUÇÃO

Recentemente, através da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Ensino Médio foi reformado pelo Governo Federal de Michel Temer e pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho. Essa reforma reforça o sistema econômico do país através da adequação do Ensino Médio à lógica mercantil (SILVA; SCHEIBE, 2017).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, tendo por finalidades

¹ Graduando do Curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Pesqueira, Bolsista PIBIC IFPE, ngs@discente.ifpe.edu.br;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora do Ensino Superior do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do *campus* Pesqueira, bem como na Pós-graduação *stricto sensu* do *campus* Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br



a consolidação e aprofundamento para estudos posteriores, a formação básica para o trabalho e o aprimoramento para a formação cidadã. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) descaracteriza o Ensino Médio como última etapa da escolaridade básica. A reforma esvazia e descaracteriza, “[...] na prática, o currículo escolar dos alunos da rede pública, segmento que será mais prejudicado com essa medida” (CAMPELO, 2017, p. 6).

Nesta pesquisa, recorte de uma pesquisa maior, temos como objetivo analisar o conteúdo das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Pesqueira. Utilizamos, como referencial teórico de base, a Teoria das Representações Sociais, originada pelo psicólogo social Serge Moscovici (1928-2014). Conforme Spink (1993, p. 302), as “[...] representações sociais, sendo definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum.”

De acordo com Rodrigues (2006, p. 31), a Teoria das Representações Sociais na educação traz contribuições significativas pelo fato de possibilitar “[...] uma compreensão mais sociológica da escola, dos processos escolares e educativos em si, de modo a explicitar os significados elaborados da situação de ensino, de seus atores sociais e de suas condutas”. Nesse sentido, a formação do professor à luz da Teoria favorece a reorientação da formação de futuros docentes, além de esclarecer os “[...] mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados, do mesmo modo que favorecem as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da educação” (GILLY, 2002, p. 232).

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino Médio no Brasil: identidade e finalidades em perspectiva histórica

A história da educação brasileira mostra que o Ensino Médio passou por diversas transformações.

Durante o período colonial, o ensino secundário era ministrado pelos Jesuítas e entendia-se como Curso de Humanidades, tendo como público as elites. Esse curso tinha a duração de dois anos “e servia para seleção e recrutamento de religiosos que concluiriam seus estudos nos cursos superiores de Artes e Teologia ou nos cursos profissionais da Universidade de Coimbra” (ZOTTI, 2005, p. 31). As reformas pombalinas, ocorridas após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal (1759), deram surgimento as aulas régias, cujo objetivo era a formação das



elites para a continuidade em estudos superiores. Logo, o ensino secundário, “que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas, cada uma com um professor” (ZOTTI, 2005, p. 32).

No período imperial, com a alteração da constituição de 1824 através do Ato Adicional de 1834, “as províncias adquirem o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária, enquanto o ensino superior e a educação do Município Neutro ficaram a cargo do governo central.” (ZOTTI, 2005, p. 34). De acordo com Zotti (2005), a partir do Ato Adicional configuram-se dois sistemas de ensino secundário: o sistema regular seriado, oferecido no Colégio Pedro II (criado em 1837), nos Liceus provinciais e em alguns estabelecimentos particulares; e o sistema irregular constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no Ensino Superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser aprovado nos exames parcelados.

Durante a República velha, houve diversas reformas no Ensino Secundário: reforma de Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). No entanto, apesar de algumas reformas tentarem realizar mudanças no Ensino Médio, sua finalidade central permaneceu como preparação para o Ensino Superior (PALMA FILHO, 2005).

Durante a Era Vargas, ocorreram duas reformas educacionais: a reforma Francisco Campos e a reforma Gustavo Capanema. Em 1931, foi iniciada a reforma de Francisco Campos. “Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação ‘para pensar’ e outra ‘para produzir’.” (ZOTTI, 2006, p. 3). A educação “para pensar” era atribuída àqueles que se responsabilizavam com a organização política de decisões importantes sobre a economia nacional, e a educação “para produzir” era destinada a formação daqueles que deveriam atender as necessidades do mercado (ZOTTI, 2006). A reforma Capanema, iniciada em 1942, aprofundou a dualidade do sistema de ensino iniciada por Campos. De acordo com Zotti (2006, p. 6),

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961), o Ensino Médio ficou dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial, que



englobava os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, havendo em cada ciclo disciplinas práticas educativas, obrigatórias e optativas. Essa Lei “[...] manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional” (CANALI, 2010, p. 11). No entanto, embora a Lei acabe com a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, na prática “[...] os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior”. (CANALI, 2010, p. 11).

A partir da reforma de 1971 (Lei nº 5.692/1971), o Ensino Médio, denominado 2º grau na época, passou a ser um processo de formação profissionalizante obrigatório, tendo de três a quatro séries anuais.

Pelo exposto, podemos dizer que diversas reformas ocorreram no Ensino Médio no Brasil, gerando incertezas referentes à sua identidade e finalidades. O Ensino Médio brasileiro traz consigo características europeias centralizadas nos interesses do Estado, sabendo que “as elites, que historicamente tiveram nas mãos a condução da educação, não foram capazes, ou não convinha a elas, enfrentar de modo direto nossas realidades e buscar soluções e caminhos condizentes com as necessidades do país” (ZOTTI, 2005, p. 35).

Representações Sociais: conceito e funções

A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, busca entender a construção do conhecimento humano no cotidiano. O autor define as representações sociais como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Jodelet (2001, p. 17) afirma que representações sociais são construídas, pois “sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo a nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar ou resolver os problemas que se apresentam”. Segundo a autora, as representações sociais são consideradas como sistemas de interpretação que dominam nossa relação com o mundo e como fenômenos cognitivos que “envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas” (JODELET, 2001, p. 22). A autora afirma, ainda, que

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa,



um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais tornam familiar algo que era desconhecido. Isso ocorre através dos processos denominados *ancoragem* e *objetivação*. A *ancoragem* é a assimilação de um novo conteúdo a um já existente, em que esse conteúdo é enquadrado em nossas categorias particulares. A *objetivação* é a transformação de algo abstrato em concreto; os sujeitos retiram informações a partir de experiências anteriores e, em seguida, são construídos elementos figurativos que passam a ser a realidade do objeto (BERTONI; GALINKIN, 2017).

As representações sociais, portanto, enquadram os objetos em determinada categoria. Esses objetos são situados como modelos para representarem um determinado grupo de pessoas. Estamos rodeados de culturas, linguagens e imagens que são estabelecidas pelas representações dos grupos sociais em que fazemos parte.

É importante destacar que as representações sociais não se reduzem a simples opiniões, são saberes sociais construídos através de experiências individuais e coletivas. Por isso, os estudos das representações sociais buscam explorar o que os indivíduos pensam, como pensam e o porquê pensam de tal maneira (BERTONI; GALINKIN, 2017).

METODOLOGIA

Esse estudo é de natureza qualitativa. Conforme Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores.”

Utilizamos, como procedimento de coleta, a entrevista semiestruturada, que se apoia em questões básicas advindas de teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Por isso, possui um roteiro prévio (TRIVINÕS, 1987). Esse tipo de entrevista “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVINÕS, 1987, p. 146).

Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática, conforme Bardin (1977). Essa Técnica segue alguns procedimentos que se organizam em três fases: a *pré-análise*, correspondente a um período de intuições, possuindo três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores



que fundamentem a interpretação final; a *exploração do material*, que consiste em operações de codificação, decodificação ou enumeração em função das regras previamente formuladas; e o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, a partir do qual construímos quadros de resultados.

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *campus* Pesqueira, situado no agreste pernambucano. O critério para participação foi ter participado da primeira etapa da pesquisa³. Participaram desta etapa 40 licenciandos/as⁴, sendo 20 de cada curso. Para determinação desse número levamos em conta, por um lado, o objetivo desta etapa da pesquisa e a natureza do procedimento de coleta utilizado, isto é, a entrevista semiestruturada, que exige um tempo mais demorado tanto na coleta quanto na análise dos dados.

Os/as licenciandos/as tinham idades variando entre 18 e 45 anos, sendo que a maioria tinha entre 21 e 24 anos. Ingressaram no curso entre 2014 e 2018. Cursavam entre o 5º e o 8º período, sendo que a maioria (12) estava no 8º período. Todos os/as participantes concluíram o Ensino Médio nas primeiras décadas deste século, e quase todos os/as licenciandos/as (19) concluíram o Ensino Médio na escola pública.

Nesta pesquisa, os/as participantes foram identificados por um código: a letra maiúscula “P”, indicando a palavra Participante, seguida da letra “L” de licenciando/a, as letras F ou M do curso de Física e Matemática e a ordem de participação no procedimento de coleta utilizado por números cardinais. Por exemplo, PLF1 significa: Participante licenciando/a em Física nº 01.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos depoimentos dos/as licenciandos/as em Física e Matemática mostraram que eles representam o Ensino Médio como uma etapa de preparação. Neste trabalho, apresentamos a subcategoria denominada “Ensino Médio como etapa preparatória para o ingresso no Ensino Superior”.

³ Participaram da primeira etapa da pesquisa 200 licenciandos/as, sendo 100 de Física e 100 de Matemática. Nesta etapa inicial, delimitamos o conteúdo geral das representações a partir da utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Por isso, na atual etapa da pesquisa, buscamos aprofundar a análise desse conteúdo a partir da utilização de outro instrumento de coleta: a entrevista semiestruturada.

⁴ Na primeira etapa da pesquisa, cada participante realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Destacamos que o Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado.



O Ensino Médio como etapa preparatória para ingresso no Ensino Superior

O Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior existe a datar do período colonial. Na LDBEN vigente, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o Ensino Médio possui diversas finalidades. No artigo 35, a Lei preceitua essas finalidades, sendo uma delas “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”.

Nos depoimentos dos/as licenciandos/as, pudemos depreender que, para eles, não é possível pensar em Ensino Médio sem pensar na preparação para o curso posterior, isto é, o Ensino Superior. De acordo com os depoimentos, podemos dizer que, nas representações sociais dos/as licenciandos/as, o Ensino Médio é uma etapa propedêutica para o Ensino Superior. Vejamos alguns trechos de depoimentos:

É através do Ensino Médio, se concluir o Ensino Médio e você pode fazer vestibular e qualquer outro meio de ingresso pra ingressar num instituto superior, fazer faculdade na área que desejar. (PLM1)

Acredito que uma das principais finalidades dos jovens do Ensino Médio é conseguir ingressar no Ensino Superior através do ENEM. (PLM2)

Ele prepara também para a Universidade, que ele sairá do Ensino Médio pronto pra prestar vestibular. (PLM3)

[...] para mim, a finalidade do Ensino Médio, pelo que eu lembro, pelo que eu estudei, se resume em uma coisa: no ENEM, no caso preparar os alunos pra o ENEM. Um pensamento para... eles fazerem vestibular e ingressarem num curso superior. Basicamente isso. (PLM4)

[...] é uma porta para o Ensino Superior. (PLM6)

Ao resgatem suas experiências nessa etapa da Educação Básica, alguns dos/as licenciandos/as expressaram algumas práticas escolares que os induziram a pensar no Ensino Médio como uma preparação para o Ensino Superior, como a estimulação por parte dos professores, sobretudo com relação à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares para a tentativa de ingresso no Ensino Superior. É o que podemos observar nos recortes transcritos abaixo:

Os professores sempre tiveram a preocupação de nos dar uma formação pra quando fossemos prestar vestibular, qualquer outro tipo de prova, como a do ENEM, por exemplo, que nós tivéssemos conhecimentos suficientes pra conseguir responder



grande maioria das questões e ingressar em um curso superior que fosse do nosso interesse. (PLM1)

Tinha muitos projetos na escola que preparavam a gente pra faculdade também. (PLM8)

Quando a gente já entra no Ensino Médio o foco ali é preparar o aluno pra um vestibular assim que ele sair do terceiro ano. (PLF2)

[...] então no terceiro ano do Ensino Médio já tava tudo certinho, prestei vestibular, que foi o ENEM e tirei nota boa. (PLF2)

Conforme já indicamos, uma das finalidades do Ensino Médio, segundo a LDBEN de 1996, é preparar os estudantes para o ensino posterior. O ENEM surgiu com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Em 2005, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), esse objetivo foi ampliado; e no ano de 2009 foi reformulado para se tornar uma forma de avaliação na perspectiva de ingresso no Ensino Superior (BRASIL, 2018).

Ao resgatarem experiências nessa etapa da Educação Básica, a maioria dos/as entrevistados/as evidenciou, entretanto, que não cursou um Ensino Médio que oferecesse uma base de conhecimentos para o Ensino Superior, como podemos observar nos trechos dos depoimentos transcritos:

Hoje eu estou fazendo o curso da faculdade, mas tudo o que eu vi no Ensino Médio não serviu, porque eram coisas totalmente diferentes. (PLM5).

[...] quando eu cheguei aqui pra estudar licenciatura em Matemática foi bem assim: terrível. (PLM6)

[...] tem muita coisa que a gente não vê, muita coisa mesmo, e agora estou aqui perdida no IF sem saber de muita coisa, porque foi muito ruim, muito ruim mesmo. (PLM7)

[...] quando vim fazer uma faculdade, algumas coisas não foram contempladas no Ensino Médio, então deixando esta lacuna, que quando você chega na faculdade tem que correr atrás pra preencher esta lacuna. (PLF4)

[...] nem uma pincelada, uma ideia do que você vai ter pela frente, uma cadeira no nível Ensino Superior, você não tem uma noção disso. (PLF4)

Os depoimentos dos/as licenciandos/as sugerem que não basta ingressar no Ensino Superior, “[...] é preciso garantir a permanência e a qualidade da educação básica para que todos possam ter as mesmas oportunidades” (NASCIMENTO *et al.*, 2013, p. 70). O Ensino Médio, historicamente, foi uma etapa elitizada. Esse ensino se desqualifica ao ser acessado pela maioria da população brasileira. O Ensino Médio “[...] encarnou historicamente (como escola



secundária ou como 2º grau) a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior” (MOLL, 2017, p. 62-63).

Os/as estudantes participantes desta pesquisa são, em quase totalidade, provenientes das classes populares, de escolas de Ensino Médio públicas. O ensino dessas escolas não ofereceu uma base necessária para o Ensino Superior. Como já relatado, esse ensino é tradicionalmente dualista e, segundo Moll (2017, p. 63), a “[...] consciência do direito de todos ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado”.

De acordo com Moscovici (1978), quando exprimimos nosso ponto de vista sobre determinado objeto, somos levados a supor que já representamos algo desse objeto, que o estímulo e a resposta agem simultaneamente. Em outras palavras, a resposta está a certo ponto na origem do estímulo e o estímulo é determinado pelas respostas.

Cumprе destacar que, segundo Silva e Scheibe (2017), a recente reforma do Ensino Médio apresenta uma visão mercantil da escola pública. Baseada na lógica de interesses econômicos, a reforma afeta consideravelmente o ingresso no Ensino Superior dos estudantes das classes populares. Esses estudantes ficarão sem oportunidades de escolha e limitados a acessarem esse nível de ensino, que será designado à elite como habitualmente, pois a implementação dos itinerários⁵

[...] tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. Ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26).

Pelo exposto, podemos dizer que a atual reforma contraria as legislações que buscaram ampliar o acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, reforçando o dualismo educacional. Resgata, portanto, um Ensino Médio marcado pelo “[...] elitismo e seletividade que o caráter propedêutico imprimiu ao priorizar sua função preparatória ao ensino superior em detrimento do seu caráter formativo” (LINO, 2017, p. 79).

⁵De acordo com a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), a organização dos itinerários deverá ocorrer através da oferta das diferentes alinhamentos curriculares de acordo com a relevância e disponibilidade de cada sistema local, sendo eles: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, recorte de um trabalho maior, aprofundamos a análise do conteúdo das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE – *campus* Pesqueira. Os resultados mostraram que os/as licenciandos/as representam a última etapa da Educação Básica como uma preparação para o ingresso no Ensino Superior. No entanto, reconhecem que o Ensino Médio público não oferece conhecimentos necessários para a permanência nesse nível de ensino.

Essas representações foram construídas a partir de diversas relações e experiências construídas pelos estudantes. Destacamos, por exemplo, as relações e experiências construídas na escola. Os/as licenciandos/as afirmaram que eram incentivados a se prepararem para o ingresso no Ensino Superior. No entanto, reconheceram que o Ensino Médio cursado não ofereceu base suficiente para a permanência no curso.

Os resultados desta pesquisa sugerem novas pesquisas que busquem aprofundar outras questões, como as representações sociais de Ensino Médio construídas por professores dessa etapa de ensino, bem como os desafios e os impactos da atual reforma para a sociedade brasileira, especialmente para os jovens da escola de Ensino Médio pública.

Reiteramos a relevância da pesquisa para a formação de professores, especialmente de Física e Matemática, pois, conforme indicamos, este estudo poderá ajudar a reorientar a formação em educação desses futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.
- BERTONI, L. M., and GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., ASSIS, R. A. M., (org). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746** de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Disponível em:



<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 01 de julh. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 27 jul. 2020.

CAMPELO, C. L. F. **Reforma Capanema e reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações**. Universidade Federal do Maranhão. Centro de ciências humanas. Programa de pós graduação em políticas públicas. VIII Jornada internacional de políticas públicas. 22-25 de ago. De 2017.

CANALI H. H. B. **A trajetória da educação profissional no brasil e os Desafios da construção de um ensino médio integrado à Educação profissional**. Universidade Federal do Pará. 2010.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 75-90.**

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: ____ (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 61-74.**

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

NASCIMENTO, F.; COUTINHO, T.; PINHEIRO, J.. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: um olhar dos discentes do 3º ano do ensino médio e sua preparação para o ingresso no ensino superior. **Educação em Revista**, Marília, v. 14, n. 2, p. 69-92, Jul.-Dez., 2013.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – **Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

RODRIGUES; S.E. **As Representações Sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas contribuições para a Formação do Educador**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 19-31.**

SPINK, M. J. P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

TRIVINÔS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p.116-173.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio d. Pedro ii. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005 – ISSN: 1676-2584

_____. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 4., 2006, Goiânia. Anais... Goiânia, 2006.