

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

CURRICULUM POLICIES FOR HIGH SCHOOL IN BRAZIL: A STUDY IN ACADEMIC RESEARCH

POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA ESCUELA SECUNDARIA EN BRASIL: UN ESTUDIO EN INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Fabiane Habowski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6385-7445>

Fabiane de Andrade Leite

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4967-233X>

Resumo: Este artigo tem o objetivo de mapear os estudos que tratam das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizou-se uma revisão bibliográfica, tendo como objeto teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas a partir de 2009, período em que políticas públicas para o Ensino Médio foram intensificadas no Brasil. O processo de análise de conteúdo possibilitou identificar duas categorias: reflexões sobre as políticas educacionais curriculares para o Ensino Médio no Brasil e interfaces entre objeto de estudo e tipo de pesquisa acerca de políticas educacionais curriculares do Ensino Médio. Os resultados apontam para um afastamento do que está proposto nas políticas e o que é realizado no contexto escolar, contribuindo para entendimentos equivocados no processo de construção/implementação de políticas para o Ensino Médio na Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: Discursos Curriculares. Políticas Educacionais. Educação Básica. Novo Ensino Médio.

Abstract: This article aims to map the studies that deal with curriculum policies for high school in Brazil. Through a qualitative research, a bibliographic review was carried out, with the object of theses and dissertations available at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), produced since 2009, a period in which public policies for High School have been intensified in Brazil. The content analysis process made it possible to identify two categories: reflections on curricular educational policies for secondary education in Brazil and interfaces between the object of study and type of research about curricular educational policies in secondary education. The results point to a departure from what is proposed in the policies and what is done in the school context, contributing to misunderstandings in the process of building / implementing policies for Secondary Education in Brazilian Basic Education.

Keywords: Curricular Speeches. Educational policies. Basic Education. New High School.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo mapear los estudios que abordan las políticas curriculares para la escuela secundaria en Brasil. A través de una investigación cualitativa, se realizó una revisión bibliográfica, con el objeto de tesis y disertaciones disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), producidas a partir de 2009, período en el que las políticas públicas para la educación se han intensificado en Brasil. El proceso de análisis de contenido permitió identificar dos categorías: reflexiones sobre políticas educativas curriculares para la educación secundaria en Brasil e interfaces entre el objeto de estudio y el tipo de investigación sobre políticas educativas curriculares en la educación secundaria. Los resultados apuntan a un desvío de lo propuesto en las políticas y lo que se hace en el contexto escolar, contribuyendo a malentendidos en el proceso de construcción / implementación de políticas para la Educación Secundaria en la Educación Básica Brasileña.

Palabras clave: Discursos curriculares. Políticas Educativas. Educación básica. Nueva escuela secundaria.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática central as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio (EM) no Brasil. O estudo justifica-se devido ao processo de reestruturação curricular da Educação Básica (EB), por meio de um Novo EM proposto na legislação brasileira no ano de 2017, ter chegado às escolas. Nesse sentido, temos como objetivo mapear estudos acadêmicos que tratam das Políticas Curriculares para o EM no Brasil. Aspectos relacionados ao Novo EM estão presentes nos estudos, porém, destacamos, que a reforma não é o elemento central proposto na discussão, pois compreendemos que este ensaio inicial deve contemplar perspectivas mais abrangentes, que foquem nas reflexões dos sujeitos acerca das políticas para essa etapa de ensino.

No que se refere às políticas curriculares, corroboramos a compreensão de Lopes (2004), ao afirmar que, “toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111).

Sob essa perspectiva, destacamos que a construção do campo de estudos e de pesquisas em políticas educacionais possui interface tanto com a grande área, denominada Educação, quanto com as pesquisas em políticas sociais, especialmente no campo das políticas públicas. A consideração das políticas educacionais como uma unidade de análise e de pesquisa acadêmica é recente no Brasil. A partir dos anos de 1990, alguns estudos (MELO, 1999; AZEVEDO; AGUIAR; 2001; SOUZA, 2003; MAINARDES; TELLO, 2011), têm debatido a necessidade de construção desse campo, o qual apresenta muitas dificuldades que precisam ser superadas para que haja sua consolidação.

Para Azevedo e Aguiar (2001), a política educacional corresponde a um campo da educação, porém, ainda não está consolidada em termos de referências analíticas e metodológicas consistentes, acarretando indefinições epistêmicas, resultante da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. Tal crise decorre

das mudanças estruturais que perpassam as sociedades, afetando assim, os próprios processos de interpretação da realidade social. Com isso, acenamos à necessidade de estudos, que ampliem o repertório de análises sobre as tendências e perspectivas acerca das políticas educacionais.

Dessa forma, compreendemos, conforme Delanogari e Leite (2018), que as políticas educacionais, “surgem continuamente a fim de promover maior qualidade aos processos de ensino e aprendizagem, o que faz com que toda a comunidade escolar se envolva em ações que contribuam para a inserção dessas na escola” (2018, p. 44). Ainda, Leite e Petry (2020, p. 81), defendem que, “as políticas públicas estão sempre em processo de construção e suas formulações e efetivações são procedimentos que vão acontecendo ao longo do tempo”.

Assim, voltamos nossos esforços às políticas para o EM no Brasil, visto que essa etapa de ensino tem passado por um processo de reestruturação curricular na Educação Básica ao longo dos últimos anos. Para tanto, entendemos, de acordo com Lopes (2005), que as políticas públicas curriculares são textos oficiais e podem ser recontextualizados por meio dos discursos de professores, que estão diretamente envolvidos com essa etapa de ensino. Quanto a isso, ainda, a autora defende que no Brasil, “tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central – no caso, o governo federal” (LOPES, 2005, p.111).

O processo de recontextualização de discursos, proposto por Lopes (2005, p.53), “tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional”. Segundo a autora, as orientações curriculares no Brasil têm sido construídas em esferas governamentais, em que prevalece o discurso instrucional, e transformadas em um discurso pedagógico. Conforme Lopes (2005, p. 54), “O primeiro (discurso instrucional) é criado e dominado pelo Estado; o segundo (discurso pedagógico), é composto por educadores nas escolas e universidades, bem como por produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa”.

Sob essa perspectiva, realizamos o presente estudo buscando na literatura acadêmica, aspectos que contribuem para ampliarmos nossos entendimentos acerca do processo de construção e/ou implementação das políticas educacionais curriculares do EM no Brasil. O interesse pela temática decorre de vivências compartilhadas em contextos de ensino na Educação Básica, espaço em que a reforma do Novo EM tem se efetivado.

Nesse sentido, destacamos que a temática se torna relevante na medida em que novas políticas educacionais têm sido propostas. Ainda, salienta-se que os textos curriculares têm perpassado diferentes contextos e chegado às escolas, local em que o processo é colocado em prática. Dessa forma, defendemos a importância em nos mantermos vigilantes quanto aos discursos construídos e recontextualizados no âmbito do espaço escolar (LOPES, 2005), no sentido de compreender sentidos expressos pelos sujeitos envolvidos

diretamente na construção da política nesse contexto. Para tanto, apresentamos, na sequência, a discussão dos aspectos metodológicos, que foram utilizados nesta pesquisa, seguida da análise dos estudos acadêmicos utilizados como objetos de investigação.

2 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, conforme apresentado por Lüdke e André (2001). Segundo as autoras, tais estudos são essenciais em pesquisas educacionais, pois contribuem para fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. No estudo em questão, essa metodologia permite aproximar-se da temática da pesquisa e identificar discussões já realizadas no meio acadêmico.

Para compor a pesquisa, foram considerados estudos já realizados no âmbito acadêmico que tratavam da política educacional. Assim, para traçar um quadro das pesquisas quanto à temática, foi realizado um estudo detalhado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologias (IBICT), que é um espaço de busca, no qual são disponibilizados trabalhos completos de teses e dissertações defendidas em instituições de ensino e pesquisa do Brasil. O acesso à biblioteca é gratuito, o que contribui para uma maior visibilidade da produção científica nacional.

A busca foi realizada utilizando o descritor “Política Educacional”, na qual foram identificados 850 trabalhos, dos quais, 252 teses e 598 dissertações. Na sequência, foram selecionados os trabalhos que tratavam da temática “Ensino Médio”, sendo que identificamos nove teses e treze dissertações, delimitados no período de 2009-2019, conforme apresentados no Quadro 1, sendo que no período anterior a 2009 não foram encontrados trabalhos. Cabe destacar que o levantamento dos dados foi realizado no período de março e abril de 2020.

QUADRO 1- Teses e Dissertações que tratam das políticas educacionais para o EM no Brasil.

Indicação	Título	Ano
T1	Concepção e prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da ETF- Palmas/Tocantins	2009
T2	Políticas de Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)	2010
T3	Avaliação do Ensino Médio no estado do Ceará: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008	2010
T4	... A gente não quer só comida...estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador	2013
T5	Juventude e debate político no processo de reestruturação do Ensino Médio brasileiro	2013

T6	Programa Ensino Médio Inovador: a recontextualização curricular do ensino de ciências da natureza e matemática	2014
T7	Políticas Educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás	2014
T8	Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: mudanças ou continuidade nas políticas do ensino médio	2015
T9	Política de Ensino Médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba- PA	2015
T10	Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação do Ensino Médio da Seduc/RS	2015
T11	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008 a 2014): crítica a concepção empresarial em escolas de educação profissional cearense	2016
T12	O trabalho como princípio educativo: uma análise do programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP	2016
T13	Ensino Médio Politécnico e a produção dos espaços da educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas	2016
T14	Educação em Ciências e Matemática no Ensino Médio Inovador: uma análise sobre integração curricular	2016
T15	O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente	2016
T16	As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções, projetos	2017
T17	Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza	2017
T18	Os trabalhadores docentes e duas traduções do ProEMI no Espírito Santo	2018
T19	Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais	2018
T20	Educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso	2018
T21	A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)	2019
T22	O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI: uma proposta de avaliação	2019

FONTE: Elaborado pelas autoras.

Com os dados coletados, realizamos o processo de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), que é organizado em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizamos a escolha das dissertações e teses e verificamos nos resumos, nas referências e nas palavras-chave, termos que apresentavam relação com a temática. Nessa etapa, ainda, selecionamos os trabalhos que tratavam da política do EM, considerando o objetivo do presente estudo.

Na sequência, partimos para a exploração do material com enfoques e propósitos relacionados ao EM, com o olhar aos elementos que contribuem para o processo do mapeamento dos estudos. Com isso, foram selecionados excertos que, após busca por aproximações de temas, contribuíram para a construção das unidades temáticas que formaram as categorias de análise. Cabe destacar que as categorias emergiram do processo de análise e representam aspectos que prevaleceram nas discussões propostas nos trabalhos. São elas: 1) Reflexões sobre as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil presen-

tes nos trabalhos analisados e 2) Interfaces entre objeto de estudo e tipo de pesquisa nos trabalhos analisados sobre políticas educacionais curriculares do EM.

3 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO EM ESTUDOS ACADÊMICOS

A nova política para o EM no Brasil tem trazido à tona aspectos pertinentes acerca da construção de currículos escolares, visto que, tal reforma demanda a reconstrução do currículo, por meio da ampliação da carga horária e, também, da proposição dos itinerários formativos. Com isso, concentramos nossos esforços em ampliar entendimentos a respeito de entendimentos de pesquisadores na área de políticas curriculares para essa etapa de ensino.

Dessa forma, o processo de análise realizado, nos 22 trabalhos identificados para o presente estudo, possibilita aferirmos aspectos importantes. Inicialmente, buscamos co-tejar informações referentes aos dados gerais dos trabalhos, tais como universidades de origem, objeto de pesquisa e tipo de estudo.

No que se refere às universidades e regiões brasileiras de origem dos trabalhos, observamos que todas as regiões do Brasil estão contempladas. Conforme apresentamos no Quadro 2, o maior número de trabalhos com estudos sobre políticas públicas para o EM no Brasil foi realizado em instituições da região Centro-Oeste, sendo 8 trabalhos (36,3%). Ainda, foram observados cinco trabalhos (22,8%) com origem em universidades da região Sudeste, quatro (18,2%) da região Nordeste, quatro da região Sul (18,2%) e um (4,5%) da região Norte.

QUADRO 2 - Trabalhos que apresentam discussões quanto as políticas do EM por região no Brasil e Instituição de origem

Região	Trabalhos	Instituição
Centro-Oeste	T1, T4, T5	UNB (DF)
	T6, T14	UFMT (MT)
	T7, T16	UFG (GO)
	T20	PUC (GO)
Sudeste	T8, T18	UFES (ES)
	T12	UFSCar (SP)
	T19	UNES (SP)
	T21	UFMG (MG)
Nordeste	T2, T11	UFRN (RN)
	T3, T9	UFC (CE)
Sul	T10	UFES (ES)
	T13	UFPEL (RS)
	T15	UNISINOS (RS)
	T17	PUC (RS)
Norte	T22	UFT (TO)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As regiões que representam os maiores índices da pesquisa são: a Centro-Oeste, com oito estudos; a Sudeste, com cinco pesquisas sobre as políticas educacionais do EM; e as regiões Nordeste e Sul, com quatro estudos em cada região. Na região Centro-Oeste, destacamos que a Universidade de Brasília (UNB) é a instituição em que há maior incidência de pesquisas que tratam das políticas para o EM, sendo três do total analisadas, o que corresponde a 13,6% dos trabalhos analisados com origem na mesma universidade.

Nessa etapa, destacamos cinco trabalhos que se aproximaram de nossas intenções de pesquisa acerca de políticas para o EM no Brasil. Eles abordam o contexto em que vivenciamos e/ou a utilização da perspectiva da recontextualização de discursos, proposta por Lopes (2005). No que se refere ao contexto, identificamos quatro pesquisas realizadas na região Sul do Brasil e, quanto ao processo de perspectiva teórica, observamos dois trabalhos (T13 e T14), sendo que um deles (T13) se enquadra nos dois aspectos de aproximação, ou seja, trata de um estudo que busca analisar o processo de implantação do EM no Rio Grande do Sul e utiliza o aporte teórico da recontextualização (LOPES, 2005).

Dessa forma, passamos a apresentar, na sequência, a discussão das categorias que emergiram do processo de análise, sendo elas: 1) Reflexões sobre as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil presentes nos trabalhos analisados e 2) Interfaces entre objeto de estudo e tipo de pesquisa nos trabalhos analisados sobre políticas educacionais curriculares do EM.

3.1 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES PARA O EM NO BRASIL

Nossos entendimentos acerca das políticas educacionais curriculares vão ao encontro do que é proposto por Lopes (2004, 2005). Dessa forma, utilizamos, no processo de análise, entendimentos de que tais políticas não “se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111).

Sob essa perspectiva, buscamos nos trabalhos aspectos que caracterizem entendimentos acerca das políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil. Nesse processo, definimos cinco subcategorias que são: i) apresentam contradições entre o que é realizado e o que está escrito nas políticas educacionais; ii) reforçam um ensino dicotomizado; iii) representam interesses econômicos e exigências do mercado; iv) promovem práticas inovadoras, e v) constituem-se como bem avaliadas, porém com implicações; apresentadas no quadro 3.

QUADRO 3 - Reflexões sobre as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil presentes nos trabalhos analisados

Subcategorias	Trabalhos
Contradições entre o que é realizado e o que está escrito nas políticas educacionais	T1, T2, T4, T6, T9, T10, T13, T14, T15, T16, T17
Reforçam um ensino dicotomizado	T3, T5, T12, T19
Representam interesses econômicos e exigências do mercado	T7, T11, T21
Promovem práticas inovadoras	T18, T22
Constituem-se como bem avaliadas, porém com implicações	T8, T20

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A primeira subcategoria identificada trata de *contradições entre o que é realizado e o que está escrito na política*, que foi identificada em 11 trabalhos (cinco dissertações e seis teses), e corresponde aos estudos que analisam compreensões de sujeitos participantes do processo, tanto na prática dos docentes, nos conteúdos ministrados, quanto na prática profissional dos alunos egressos, como também, acerca das recomendações presentes nas políticas educacionais que não se efetivaram no contexto escolar.

Na segunda subcategoria, foram identificados quatro trabalhos (duas dissertações e duas teses) e tratam da perspectiva de que a política *reforça um ensino dicotomizado*, em que as mudanças não consideram, de forma adequada, a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos do EM, como também se questiona a função social dessa etapa no processo de formação do sujeito.

Na subcategoria que compreende a política como representação de *interesses econômicos e exigências do mercado*, observamos três trabalhos (três dissertações), em que são evidenciados entendimentos de que o currículo do EM vem se tornando objeto de interesse do campo econômico, em que os jovens estão se tornando objetos de disputa, tornando-se mão-de-obra barata.

Quanto ao processo de construção/implementação da política do EM, identificamos dois trabalhos (duas dissertações), alocados na subcategoria de *promoção de práticas inovadoras na escola*. Nos trabalhos, destacam-se as possibilidades da política, entre as quais se observa o desenvolvimento de projetos inovadores e, também, a indicação de que a proposta da política educacional proporcionou a diversidade de práticas pedagógicas no contexto escolar.

No processo de análise, ainda, observamos dois trabalhos (uma dissertação e uma tese) na subcategoria *bem avaliada, porém com implicações*. Nos trabalhos, identificamos um discurso de que as políticas apontam um redirecionamento para uma dicotomia socioeducativa, com engajamento profissional e humanístico para o educando.

Embates em discussões que tratam das políticas curriculares no Brasil têm sido recorrentes no cenário educacional. Ao longo da história da educação brasileira, a temática tem gerado diferentes posicionamentos, que refletem dubiedade de compreensões, conforme afirma Krawczyk e Ferreti (2017). De acordo com os autores, “há falta de consenso

em torno de que ensino médio se quer para o País, o que justifica as constantes reformas na sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa” (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 35).

A subcategoria que marca aspectos de *contradições entre os discursos oriundos das políticas*, foi identificada de forma mais recorrente em onze trabalhos. Como apresentado em T1, segundo o autor, “[...] um descompasso entre a concepção da política de formação integral e a prática efetiva do professor que atua na modalidade integrada” (BENTES, 2009, p. 197). Tal crítica, também, é identificada em T2, “as recomendações realizadas em decorrência das políticas de EM apresentam contradições entre o que é dito, oficialmente, e o que pode ser estabelecido na prática pedagógica dos professores” (PEREIRA, 2010, p. 262). Ainda, a autora de T4 afirma que, “[...] é sentido a falta de uma base legal, que proteja o programa e os benefícios que ele agrega às escolas” (LARA, 2013, p. 197).

Os aspectos apresentados pelos autores dos trabalhos, objetos do presente estudo, vão ao encontro do que afirma Mesquita e Lelis (2015). Segundo as autoras,

[...] encontram-se críticas à realidade atual do Ensino Médio brasileiro, relativas à falta de identidade desse segmento, associada a políticas desencontradas e contraditórias, à manutenção do dualismo entre a formação profissional e educação geral, além dos impactos sociais desta etapa de escolarização na formação dos jovens (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 823).

Ainda, observamos em T6 a ideia de que a política não altera a realidade do EM no Brasil, “[...] não se verifica uma proposta revolucionária nem quebra de paradigmas na proposta do ProEMI” (CORREIA, 2014, p.96).

Em T9, o autor aponta a “[...] formação média descontextualizada, cuja ênfase se preestabelece na expectativa de formação geral propedêutica” (NASCIMENTO, A. 2015, p. 187) e, continua, ao complementar sua crítica com relação ao perfil formativo proposto para o EM, que vai “além de uma formação geral, a dimensão cidadã e a preparação para mundo do trabalho” (NASCIMENTO, A. 2015, p. 186).

Quanto à implementação das políticas no contexto escolar, destacamos aspectos propostos em T10. No trabalho, identificamos o posicionamento da autora quanto à proposta do EM Politécnico, implementado no Rio Grande do Sul no período de 2012-2014. Segundo a autora “[...] a proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP) ficou claramente prejudicada pela forma apressada pela qual a SEDUC/RS organizou e desenvolveu [...]” (ZAMBON, 2015, p. 266). Nessa mesma linha, T13 apresenta que, “[...] somado à urgência da sua implantação causou certo desconforto aos envolvidos” (KLUG, 2016, p. 118). No caso, o autor, ainda destaca “[...] falta de continuidade do EMP (Ensino Médio Politécnico), já que sendo implantado em uma gestão de governo em que o partido não teve continuidade nas eleições de 2015, por se tratar de um Plano de Governo e não um Plano de Estado, não teve prosseguimento com o novo gestor” (KLUG, 2016, p. 118).

Complementando, observamos no texto de T14 a defesa de que, “[...] as relações entre os campos e agentes, nesse período, era provocativo e contraditório” (CRUZ, 2016, p.122). Ainda, em T13, o autor aponta também, ao processo de implementação do EM no RS, referindo-se ao Seminário Integrado (SI), “SI, acabam tencionando outras formas de realização do currículo escolar e criam assim espaços de disputa entre concepções e práticas no interior da escola” (KLUG, 2016, p. 118). Em T14, a autora “[...] destaca o desconhecimento das finalidades e proposições do ProEMI por parte de alguns professores dificultarem a compreensão da dinâmica dessa nova política no contexto das escolas públicas, fato que gerou resistência por parte de alguns” (CRUZ 2016, p. 122), e, continua afirmando que “[...]os próprios documentos oficiais que defendem o currículo integrado induzem à desconfianças na possibilidade de articulação entre disciplinas para configurar áreas do conhecimento tais como as propostas nos PCNEM” (CRUZ, 2016, p. 122). Também relacionado à política do EM Politécnico realizado no RS, em T15, a autora afirma que “[...]documentos oficiais sofrem diversas e, por vezes, geram apatias, resistências e/ou adaptações a partir do entendimento de cada professor, do grau de convencimento de tal orientação e, mesmo das condições concretas disponibilizadas para a execução destas” (PIRES, 2016, p.152).

Como aspecto recorrente presente nos estudos analisados, citamos a subcategoria que abarca os trabalhos que defendem que as políticas *reforçam um ensino dicotomizado*. São quatro trabalhos que evidenciam tal perspectiva (T3, T5, T12, T19). Observamos, em T3, que a “[...] dicotomia do ensino médio, ou seja, o ensino intelectual ou propedêutico para a elite socioeconomicamente favorecida com vistas ao acesso à educação superior, enquanto a educação profissionalizante, atende os educandos das classes menos favorecidas” (MONTEIRO, 2010, p. 126). Ainda, destacamos, em T5, a problemática do ensino dicotomizado em relação à construção da identidade e autonomia dos alunos, para o autor “[...] retirar o Ensino Médio da condição de etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, transformando-o em um momento específico da formação dos sujeitos que nele se encontram. Um momento da formação que também faça sentido para a vida presente e não somente para o futuro dos jovens no Brasil (SILVA, H.M., 2013, p. 202). Destacamos, em T12, em relação ao trabalho como princípio educativo, no texto, o autor afirma que “[...] as mudanças ocorridas no âmbito curricular não são suficientes para fornecer aos jovens condições de escolha [...]” (DIAS, 2016, p. 85). Visão esta que se complementa com o pensamento em T19, ao afirmar que “[...] os jovens ainda não encontram sentido no saber escolar e reclamam do contexto do Ensino Médio” (SILVA, G. 2018, p.175).

No tocante à perspectiva de que a política do EM no Brasil reforça um ensino dicotomizado, acenamos que grande parte dos professores reconhecem essa etapa como conclusão da educação básica e, com isso, entendem que os estudantes deverão sair preparados para o mercado de trabalho, já outros professores investem no ensino propedêutico, proporcionando condições para que os estudantes ingressem no ensino superior. Essa dubiedade de compreensões pelos professores é destacada por Kuenzer (2002), ao afirmar

que, “[...] A história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico” (KUENZER, 2002, p. 9).

Recentemente, com o processo de democratização da educação, os jovens de setores populares passaram a ser o grande público do EM. A sua maioria chega à escola sem incentivos pessoais e familiares, e sem reconhecer sua legitimidade ou utilidade social dos diplomas, não encontrando, na maioria das vezes, sentido nos conteúdos ensinados, no papel do conhecimento e na garantia de expansão do seu capital cultural. Trata-se de uma geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas para a qual a escola ainda não se preparou para recebê-la e ajudá-la no seu desenvolvimento (KUENZER, 2009).

Também se confirma em Krawczyk (2009) a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada.

Identificamos três trabalhos (T7, T11, T21) que evidenciam a subcategoria que as políticas *representam interesses econômicos e exigências do mercado*. Destacamos, em T7, a “[...] existência de todo um histórico de intromissão da economia de mercado no sistema educacional brasileiro” (CARMO 2014, p.249). Ainda, ressaltamos, em T11, a defesa do autor de que o EM no Brasil, “[...] forma uma mentalidade juvenil empresarial, que visa o empreendedorismo como a melhor forma de ter um futuro promissor” (NASCIMENTO, A.C. 2016, p.147). O que se confirma em T21, ao propor a “[...] necessidade de se adequar o Ensino Médio às imposições do capitalismo global para que os países pudessem competir nesse mercado” (SILVA, F. 2019, p. 100).

Os aspectos que marcam os discursos acerca da prevalência de interesses econômicos e exigências do mercado, apresentados pelos autores dos trabalhos, vão ao encontro do que afirmam Mesquita e Lelis (2015). Segundo as autoras, a expansão do EM no Brasil converge com “[...] a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens” (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 822).

Lopes (2004) reforça a ideia da influência de interesses econômicos nos processos de construção e políticas curriculares no Brasil. Segundo a autora, “prevalece apenas o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas” (LOPES, 2004, p. 117).

Em dois trabalhos (T18, T22), acenamos aspectos que indicam a subcategoria de que as políticas *promovem práticas inovadoras na escola*. Conforme mencionado em T18 “[...] à interação entre as diversas disciplinas e a diversidade de realização de práticas pedagógicas” (TAVARES 2018, p.118). E, também, no trabalho de T22, ao afirmar que,

[...] projetos e oficinas em salas multisseriadas, para que estudantes, de todos os anos do Ensino Médio, estejam trabalhando colaborativamente, em uma mesma oficina ou projeto, proporcionando senso de participação e união de forma a atentar para o interesse da escola e da comunidade e não apenas de uma turma ou classe (DINIZ, 2019, p.99).

Neste sentido, entendemos que a educação produzida nas escolas deveria buscar desenvolver além dos conteúdos formais, estratégias que permitam ao aluno ser protagonista, emitir sua opinião, contestar ou concordar diante de situações que exijam seu posicionamento, conforme proposto por Gadotti (2009). Para o autor, “A educação ao longo de toda a vida implica [...] ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre” (GADOTTI, 2009, p. 32).

Ainda, destacamos dois trabalhos (T8, T20) indicados na subcategoria *bem avaliada, porém com implicações*. Conforme apresentado em T8, a política “[...] disseminou nas escolas a perspectiva de mudança, inovação no cotidiano escolar” (NARDOTO, 2015, p.130). Mas a autora complementa, a partir de entrevistas realizadas com técnicas administrativas, ligadas à gerência do EM que houve “[...] problema em relação à falta de empenho tanto de algumas superintendências para fomentar a adesão do programa nas escolas, quanto das equipes pedagógicas escolares para tocar o programa implementado” (NARDOTO, 2015, p.93). Sob essa compreensão, destacamos o que afirma a autora de T20, para ela “[...] é perceptível que esses sujeitos veem na escola possibilidades para o sucesso no seu desenvolvimento [...]” (SANTOS, 2018, p. 138). Porém, segundo a autora, há implicações quanto à implantação da política de novo EM das Escolas de Tempo Integral (ETI), conforme destaca “[...] as condições de implantação da ETI não têm de fato alcançado os índices necessários para uma educação integral do sujeito e necessita de uma reformulação [...]” (SANTOS, 2018, p. 138).

Dessa forma, percebemos, por meio dos trabalhos analisados, que há aspectos positivos no que tange aos processos de construção/implementação de políticas curriculares no Brasil, mas ainda identificamos reflexões que incitam aspectos a serem melhorados. Essa ideia é reforçada por Moraes, Pillotto e Voigt (2017), ao mencionar que toda mudança nos rumos da política educacional pode trazer transtornos, seja por parte dos atores envolvidos, seja pela sua implementação.

Sobre a reflexão das políticas e suas possibilidades, Mainardes (2007, p. 50) infere: “[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]”. Compreendemos, assim, que os docentes participam ativamente na construção/implementação da política educacional em contexto escolar, a partir de ideias ou estratégias que muitas vezes não surgiram por quem escreveu o texto sobre a política educacional.

3.2 INTERFACES ENTRE OBJETO DE ESTUDO E TIPO DE PESQUISA NOS TRABALHOS ANALISADOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES DO EM NO BRASIL

Apresentamos, nessa parte, aspectos relacionados às especificidades das pesquisas no que se refere ao objeto de estudo e à metodologia utilizada. A discussão sobre tais questões mostra-se relevante uma vez que, no Brasil, até o presente, poucos trabalhos enfocam as políticas educacionais curriculares para o EM. Mainardes e Tello (2011, p. 144), afirmam que “A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação” (MAINARDES; TELLO, 2011, p. 144).

Nesse sentido, considerando o objeto de estudo e o tipo de pesquisa, identificamos duas subcategorias: a saber: i) Políticas de EM específica, em que grande parte dos estudos se caracterizam em concentrar esforços para analisar políticas de EM de algum contexto delimitado, ou seja, investigam formas de implantação e/ou resultados obtidos em algum estado ou município do Brasil e, ii) Políticas de EM não-específica, que analisam a política de forma mais geral, buscando aspectos da legislação e das características do processo, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4- Interfaces entre objeto de estudo e tipo de pesquisa nos trabalhos analisados sobre políticas educacionais curriculares do EM no Brasil.

Objeto de Estudo	Trabalhos	Tipo de Pesquisa
Políticas de EM específica, realizadas em estados ou municípios do Brasil	T1 (DF)	Documental, empírica (docentes)
	T2 (RN)	Bibliográfica, documental e empírica (gestores, docentes e alunos)
	T3 (CE) T11(RN)	Empírica (docentes) Bibliográfica
	T7 (GO) T20(GO)	Documental, empírica (docentes) Documental, empírica (gestores, docentes e alunos)
	T8 (ES) T18(ES)	Documental, empírica (gestores, docentes, técnicas administrativas) Bibliográfica, documental e empírica (gestores e docentes)
	T9(CE)	Empírica (gestores, coordenadores de escola e alunos)
	T10 (RS) T13 (RS) T15 (RS) T17 (RS)	Documental e empírica (docentes e membros da equipe de coordenação pedagógica) Bibliográfica e empírica (docentes e alunos) Documental e empírica (docentes) Empírica (docentes)
	T12 (SP)	Bibliográfica e empírica (gestores e alunos)
	T14 (MT)	Documental e empírica (docentes)
	T22 (TO)	Documental e empírica (docentes e coordenadores do programa)

Políticas de EM não-específica	T4	Documental e empírica (alunos)
	T5	Documental e empírica (gestores)
	T6	Documental e empírica (gestores e docentes)
	T16	Bibliográfica e empírica (pessoas ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC))
	T19	Bibliográfica e documental
	T21	Bibliográfica e documental

FONTE: Elaborado pelas autoras.

Com o estudo, identificamos 16 pesquisas, que correspondem a 72,7%, com estudos de políticas educacionais curriculares específicas, voltadas aos contextos em que o processo de construção/implementação é efetivado. Desses trabalhos, destacamos quatro, que apresentam como objeto de estudo a política educacional curricular para o EM implantada no RS. Tais trabalhos analisam as concepções teóricas e práticas, pautadas pela pesquisa e interdisciplinaridade do Ensino Médio Politécnico, com a inserção do Seminário Integrado (SI) ao currículo. Já, seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses, tratam de forma mais geral as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil.

Quanto à especificidade do campo de pesquisa dos estudos acerca de políticas curriculares, entendemos a necessidade de investir em contextos específicos de ensino, visto que defendemos a permanência da relação global/local ou macro/micro, conforme proposta por Lopes (2006) em estudos acerca de discursos curriculares. Analisar aspectos das políticas curriculares de forma geral pode contribuir para afastar compreensões acadêmicas do contexto escolar e, com isso, recorreremos ao erro de ampliar o abismo que há entre o que está proposto e o que é realizado nas escolas.

No que se refere ao tipo de pesquisa realizado nos trabalhos, salientamos que 19 estudos, 86,3%, investem em metodologias empíricas, realizando entrevista e/ou questionários com diferentes participantes, entre alunos do EM, professores, gestores de escola e, também com coordenadores e/ou responsáveis em acompanhar o processo de construção/implementação das políticas. Com a pesquisa documental, que trata de análise de documentos curriculares, temos 15 trabalhos, 68,1%, e, 7 trabalhos que realizam estudo bibliográfico, assim com o que está sendo proposto neste estudo, correspondendo a 31,9%.

Dessa forma, salientamos a importância em investirmos em estudos voltados ao contexto da educação básica brasileira, e investigações que proporcionem dar voz aos principais envolvidos no processo de construção/implementação de políticas curriculares. Entendemos que a política educacional é constituída por um complexo conjunto de articulação entre os atores envolvidos, e, deve ser trabalhada na sua integralidade.

4 CONCLUSÃO

No presente estudo buscamos realizar um mapeamento na literatura acadêmica acerca da temática: políticas públicas educacionais curriculares para o EM no Brasil. Para

tanto, realizamos uma revisão bibliográfica, em que analisamos nove teses e treze dissertações. A análise de conteúdo possibilitou identificarmos duas categorias que emergiram da leitura dos trabalhos, sendo elas: reflexões sobre as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil e interfaces entre objeto de estudo e tipo de pesquisa acerca de políticas educacionais curriculares do EM.

Em se tratando da categoria de reflexões sobre as políticas, identificamos, ainda, cinco subcategorias, que compreendem: 1) contradições entre o que é realizado e o que está escrito, 2) reforçam um ensino dicotomizado, 3) representam interesses econômicos e exigências do mercado, 4) promove práticas inovadoras na escola, e 5) a política é bem avaliada, porém com implicações.

Na categoria Interfaces entre objeto de estudo e tipo de pesquisa nos trabalhos analisados sobre políticas educacionais curriculares do EM, identificamos duas subcategorias: Políticas de EM específica, em que grande parte dos estudos se caracterizam em concentrar esforços para analisar políticas de EM de algum contexto delimitado, ou seja, investigam formas de implantação e/ou resultados obtidos em algum estado ou município do Brasil e, Políticas de EM não-específica, que analisam a política de forma mais geral, buscando aspectos da legislação e das características do processo.

As teses e dissertações analisadas neste estudo indicam que as políticas educacionais curriculares para o EM no Brasil apresentam distintas reflexões oriundas de estudos acadêmicos, que abarcam perspectivas de desafios a serem superados no processo de construção/implementação e, também, perspectivas de possibilidades, que acenam para a inovação no ensino. Entendemos, com o estudo, que os discursos podem contribuir para fortalecer o debate sobre as políticas para o EM e, conforme proposto por Mainardes e Tello (2011, p. 155), “contribuir para a ideia de que as políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem”. Para tanto, são necessárias medidas equalizadoras que reflitam sobre a política educacional para o EM no Brasil no que tange desde a implantação até a execução, para que a ação individual de cada sujeito possa somar, compondo um todo, em benefício dos jovens, principalmente sendo estes sujeitos de direitos de educação com qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Ângela. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhais. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)**. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 89 -108.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da ETF- Palmas - Tocantins**. 2009. 138f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2009.

CARMO, Rafael Moreira do. **Políticas educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás**. 2014. 270p. Dissertação. (Mestrado em Sociologia)-Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CORREIA, Wilian Rodrigues. **Programa Ensino Médio Inovador: a recontextualização curricular do ensino de Ciências da Natureza e Matemática**. 2014. 130f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

CRUZ, Ana Cristina da. **Educação em Ciências e Matemática no Ensino Médio Inovador: uma análise sobre integração curricular**.2016. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

DELANOGARI, Franciele Noro; LEITE, Fabiane de Andrade. A reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul: perspectivas e desafios. **Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 1, 2018.

DIAS, Camila Mantovani. **O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP**. 2016. 115f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

DINIZ, Victor Ferreira. **O programa Ensino Médio Inovador- ProEMI: uma proposta de avaliação**. 2019. 158f. Dissertação. (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KLUG, André Quandt. **Ensino Médio Politécnico e a produção dos espaços da educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas-RS**. 2016. 143f. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zene. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LARA, Graziela Jacyntho. ... **A gente não quer só comida...** estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador. 2013. 212f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LEITE, Fabiane de Andrade; PETRY, Débora Raquel. Seminário integrado no Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: desafios da gestão escolar. **Ensino de Ciências e tecnologia em Revista**. Vol. 10, n. 2, mai/agos 2020. p. 78-88.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. N. 26, mai/agos 2004. p. 109-183.

_____. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Relações Macro/Micro nas pesquisas em Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, Márcia dos Santos Ferreira. **Análise de políticas: fundamento e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MELO, Marcus André. **Estado, governo e políticas públicas**. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): ciência política**. São Paulo: Sumaré, p. 59-99, 1999.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015.

MONTEIRO, Cleide Fernandes. **Avaliação do Ensino Médio no estado do Ceará: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008**. 2010. 161f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MORAES, Laurinda Ines Souza de; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mery Richter. Políticas públicas para educação profissional: década de 1990 e a desvinculação do ensino médio e técnico. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 108-124, 2017.

NARDOTO, Cláudia de Souza. **Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: perspectivas de mudança ou continuidade nas políticas do Ensino Médio.** 2015. 160f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Souza. **Política de Ensino Médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba – PA.** 2015. 289 f. (Tese Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008 a 2014): crítica à concepção empresarial em escolas de educação profissional Cearense.** 2016. 183f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PEREIRA, Ulisséia Ávila. **Políticas de Educação Profissional, Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008),** 2010. 308f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PIRES, Itaara Gomes. **O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente.** 2016. 177f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso.** 2018. 156f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2018.

SILVA, Halline Mariana Santos. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do Ensino Médio Brasileiro.** 2013. 216f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

SILVA, Geise Mara Souza da. **Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais.** 2018. 187f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018).** 2019. 115f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

TAVARES, Adriana de Cássia Peterlini. **Os trabalhadores docentes e suas traduções do ProEMI no Espírito Santo.** 2018. 170f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS.** 2015. 359f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.