

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE - CELS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
ENSINO - NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E  
CULTURA**

**ANA RAQUEL HARMEL**

**LEI 13.415/2017: IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOB A ÓTICA DE  
COORDENADORES DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES DO IFPR**

**Foz do Iguaçu - PR**

**2019**

**ANA RAQUEL HARMEL**

**LEI 13.415/2017: IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOB A ÓTICA DE  
COORDENADORES DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES DO IFPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Unioeste,  
campus Foz do Iguaçu – PR, para obtenção do título de  
Mestre em Ensino.

Orientadora: Dra. Cynthia Borges de Moura

**Foz do Iguaçu – PR  
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Harmel, Ana Raquel

Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR / Ana Raquel Harmel; orientador(a), Cynthia Borges de Moura, 2019.  
100 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2019.

1. Lei n. 13.415/2017. 2. Ensino Médio Técnico. I. Moura, Cynthia Borges de . II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733  
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

## ANA RAQUEL HARMEL

LEI 13.415/2017: IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOB A ÓTICA DE COORDENADORES E CURSOS PROFISSIONALIZANTES DO IFPR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Cynthia Borges de Moura

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Franco Ezequiel Harlos

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)

Foz do Iguaçu, 30 de abril de 2019

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Ana Raquel Harmel, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**LEI 13.415/2017: IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOB A ÓTICA DE COORDENADORES DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES DO IFPR**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

**Nome: ANA RAQUEL HARMEL**  
**Foz do Iguaçu, 12 de julho de 2019.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram e continuam ao meu lado nessa jornada fantástica que é a nossa construção como seres humanos. Agradeço a Deus pela oportunidade de poder trilhar caminhos até antes considerados, por mim, como inatingíveis.

Meus agradecimentos a minha orientadora, professora Cynthia, pela confiança, carinho e principalmente por acreditar mais em mim do que eu mesma. Sem sombra de dúvida um ser iluminado no meu caminho. Aos professores do Mestrado em Ensino, em especial a professora Tamara por sempre apontar uma direção para novas Leituras. Ao professor Franco por incentivar o caminho da pesquisa e pela paciência com meus questionamentos. Ao diretor do campus IFPR Foz do Iguaçu, professor Nelson de Castro Neto, pelo suporte e carinho. Ao reitor do IFPR, professor Odacir Zanatta pelo apoio à pesquisa.

A minha amiga Carla Moura, não cabem aqui todos os agradecimentos a essa pessoa singular, que ajuda a todos sem cansar. Aos meus amigos Suellen e Flávio pelo apoio incondicional. A todos os amigos que, mesmo sem saber, ajudaram na construção desse trabalho, seja por estarem disponíveis para ouvir ou para sugerir ideias que me guiassem para uma solução.

Ao meu esposo Willian pelo carinho e paciência, e também por ter essa eterna confiança na minha capacidade. A minha mãe Edla, que apesar de não estar presente, contribuiu continuamente para que eu buscasse o melhor de mim. Ao meu irmão Marlon, por me ouvir sempre, e pelo apoio constante com palavras e mensagens de incentivo.

Aos coordenadores de curso que participaram dessa pesquisa e dispuseram do seu tempo para que esse trabalho se concretizasse.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	- Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEP-UNIOESTE	- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EPT	- Educação Profissional Tecnológica
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
IFs	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Medida Provisória
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	- Plano Nacional de Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UNDIME	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1. Caracterização dos professores participantes distribuídos por idade, tempo de serviço no IFPR, tempo na função de coordenador no IFPR e tempo de formação.....57
- Tabela 2. Frequência e porcentagem de respostas por categoria em relação ao que pensam os coordenadores sobre o atual preparo dos alunos pelo Ensino Médio Técnico, para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho..... 61
- Tabela 3. Frequência e porcentagem de respostas por categoria quanto ao conhecimento que os coordenadores têm sobre a Lei nº. 13.415/2017 que trata do novo Ensino Médio .....62
- Tabela 4. Frequência e porcentagem de respostas por categoria referente aos impactos positivos e negativos da nova Lei no Ensino Médio, na opinião dos coordenadores.....64
- Tabela 5. Frequência e porcentagem de respostas por categoria referente a opinião dos coordenadores relativamente a Lei afetar ou não o processo de aprendizagem do curso que coordenam ..... 66
- Tabela 6. Frequência e porcentagem de respostas por categoria quanto a opinião dos coordenadores sobre os impactos da Lei serem diferentes no IFPR do que nas demais instituições de Ensino Médio..... 67
- Tabela 7. Frequência e porcentagem de respostas por categoria sobre a ocorrência ou não de alterações no preparo dos alunos para exercer uma profissão após implementação da Lei, segundo os coordenadores. .... 68



HARMEL, Ana Raquel. **Lei 13.415/2017: Impactos no Ensino Médio Técnico sob a Ótica de Coordenadores de Cursos Profissionalizantes do IFPR.** Apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Unioeste. Foz do Iguaçu, PR.

## RESUMO

Em fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei nº. 13.415/2017, conhecida como a Lei novo Ensino Médio, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diante dessa nova realidade que traz modificações às propostas político-pedagógicas, assim como ao processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa teve como objetivo identificar o que os coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio de uma instituição pública federal do Paraná conhecem e como avaliam o impacto das modificações trazidas pela referida Lei ao ensino técnico profissionalizante. Caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, descritiva e quali-quantitativa. Participaram 20 coordenadores de cursos técnicos do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A coleta de dados foi feita por meio de correio eletrônico, e consistiu de um questionário contendo dados sociodemográficos e seis perguntas abertas sobre o conhecimento acerca do texto da nova Lei, impactos positivos e negativos da Lei no Ensino Médio Profissionalizante, e no processo ensino e aprendizagem. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados mostraram que os coordenadores acreditam que a atual formação técnica do Ensino Médio permite ao egresso o preparo necessário para exercer uma profissão; mostram conhecimento sobre a Lei nº. 13.415/2017 referente a forma de oferta das disciplinas, método avaliativo, alteração de carga horária e oferta de itinerários formativos; apontam como aspectos positivos uma formação mais específica, possibilitando um melhor direcionamento do aluno ao longo de sua formação e como negativos a carência de estrutura física e de pessoal para garantir a efetividade das propostas da Lei relativamente ao tempo integral previsto; consideram que não haverá alterações significativas no processo de aprendizagem dos cursos que coordenam, uma vez que as disciplinas técnicas ofertadas tenderão a manter-se; todavia apresentam dúvidas quanto aos impactos serem diferentes ou não para o IFPR, do que para as demais instituições de ensino, atribuindo, em parte, essa incerteza a falta de discussão sobre o assunto. Conclui-se que por tratar-se de um documento recente, é previsível que existam dúvidas e indagações sobre seu conteúdo e sua aplicabilidade, mas de forma geral, os coordenadores têm um conhecimento superficial da Lei nº. 13.415/2017, e suas contribuições constituem material para as próximas pesquisas, especificamente às inerentes as consequências desse frágil conhecimento sobre uma normatização que afeta um número considerável de jovens.

**Palavras-chave:** Cursos Técnicos. Educação Profissional. Ensino Médio.

## ABSTRACT

In February 2017 Law no. 13,415 / 2017 was sanctioned, known as the new High School Act, which instituted the Policy for the Promotion of the Implementation of High School Schools in Integral Time. In view of this new reality, that brings changes to the political-pedagogical proposals, as well as to the teaching-learning process, this research had as objective to identify what the coordinators of the technical courses of the High School of a federal public institution of Paraná know and how they evaluate the impact of the changes brought by said Law to vocational technical education. It is characterized as an applied, descriptive, qualitative and quantitative research. Participated 20 coordinators of technical courses of the High School of the Federal Institute of Paraná (IFPR). Data collection was done by e-mail, and consisted of a questionnaire containing sociodemographic data and six open-ended questions about knowledge of the text of the new Law, positive and negative impacts of the Law on Higher Education, and the teaching and learning. Responses were submitted to the content analysis of Bardin (1977). The results showed that the coordinators believe that the current technical training of the Secondary School allows the egress the necessary preparation to exercise a profession; show knowledge about Law no. 13.415 / 2017 regarding the form of offer of the disciplines, evaluation method, alteration of the workload and offer of training itineraries; indicate as positive aspects a more specific formation, enabling a better targeting of the student along its formation and as negative the lack of physical structure and personnel to ensure the effectiveness of the proposals of the Law with respect to the full time envisaged; they consider that there will be no significant changes in the learning process of the courses they coordinate, since the technical disciplines offered will tend to be maintained; however, they have doubts as to whether or not the impacts are different for the IFPR, than for other educational institutions, and this uncertainty is partly attributed to the lack of discussion on the subject. It is concluded that because it is a recent document, it is foreseeable that there are doubts and inquiries about its content and its applicability, but in general, the coordinators have a superficial knowledge of Law no. 13,415 / 2017, and their contributions constitute material for future research, specifically those inherent in the consequences of this fragile knowledge of a normalization that affects a considerable number of young people.

**Keywords:** Technical Courses. Professional education. High school.

## RESUMEN

En febrero de 2017 se sancionó la Ley n.º 13.415 / 2017, conocida como la nueva Ley de Educación Media, que instituyó la Política de Fomento a la Implementación de Escuelas de Educación Media en Tiempo Integral. Ante esta nueva realidad que trae modificaciones a las propuestas político-pedagógicas, así como al proceso de enseñanza-aprendizaje, esta investigación tuvo como objetivo identificar lo que los coordinadores de los cursos técnicos de la Educación Media de una institución pública federal del Paraná conocen y cómo evalúan el impacto de las modificaciones traídas por la referida Ley a la enseñanza técnica profesionalizante. Se caracteriza como una investigación aplicada, descriptiva, cualitativa y cuantitativa. Participaron 20 coordinadores de cursos técnicos de la Enseñanza Media del Instituto Federal de Paraná (IFPR). La recolección de datos fue hecha por medio de correo electrónico, y consistió en un cuestionario que contenía datos sociodemográficos y seis preguntas abiertas sobre el conocimiento acerca del texto de la nueva Ley, impactos positivos y negativos de la Ley en la Enseñanza Media Profesional, y en el proceso enseñanza y el aprendizaje. Las respuestas fueron sometidas al análisis de contenido de Bardin (1977). Los resultados mostraron que los coordinadores creen que la actual formación técnica de la Educación Media permite al egreso la preparación necesaria para ejercer una profesión; y en el caso de la Ley n. 13.415 / 2017 referente a la forma de oferta de las disciplinas, método evaluativo, alteración de carga horaria y oferta de itinerarios formativos; y en el caso de que se produzca un cambio en la calidad de la información y de la comunicación. consideran que no habrá cambios significantes en el proceso de aprendizaje de los cursos que coordinan, ya que las disciplinas técnicas ofertadas tenderán a mantenerse; sin embargo, presentan dudas en cuanto a los impactos que son diferentes o no para el IFPR, que, para las demás instituciones de enseñanza, atribuyendo, en parte, esa incertidumbre a la falta de discusión sobre el asunto. Se concluye que, por tratarse de un documento reciente, es previsible que existan dudas e indagaciones sobre su contenido y su aplicabilidad, pero de forma general, los coordinadores tienen un conocimiento superficial de la Ley n. 13.415 / 2017, y sus contribuciones constituyen material para las próximas investigaciones, específicamente a las inherentes a las consecuencias de este frágil conocimiento sobre una normatización que afecta a un.

**Palabras clave:** Cursos Técnicos. Educación Profesional. Enseñanza Media.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
2.1 HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, A LDB DE 1996 E A LEI N°. 13.415/2017.....	13
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA O ENSINO TÉCNICO NA ATUALIDADE.....	22
2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO.....	25
2.4 O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE E BREVE HISTÓRICO DO IF.....	33
2.5 PESQUISAS NA ÁREA .....	42
<b>3 OBJETIVOS .....</b>	<b>55</b>
<b>4 MÉTODO .....</b>	<b>56</b>
4.1 TIPO DO ESTUDO.....	56
4.2 LOCAL E CONTEXTO DO ESTUDO.....	56
4.3 PARTICIPANTES .....	57
4.4 INSTRUMENTOS .....	58
4.5 PROCEDIMENTOS.....	59
4.6 ASPECTOS ÉTICOS .....	60
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>61</b>
<b>6 DISCUSSÃO .....</b>	<b>70</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>91</b>
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92
APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	93
<b>ANEXOS .....</b>	<b>94</b>
ANEXO 1 – MODELO DO CORREIO ELETRÔNICO ENVIADO AOS PARTICIPANTES .....	95
ANEXO 2 – PARECER DO CEP .....	96
ANEXO 3 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO...	99
ANEXO 4 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.	100

## 1 INTRODUÇÃO

A Carta Magna Brasileira de 1988, em seu Título II, dispõe sobre os Direitos e Garantias Fundamentais, e apresenta um rol de direitos sociais, dentre estes, encontra-se a Educação (BRASIL, 1988). A partir da promulgação da Constituição Federal algumas normas foram introduzidas no ordenamento jurídico com o intuito de estabelecer diretrizes e orientações para a Educação, como a Lei nº. 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulamentando o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, desde a Educação básica até o Ensino Superior.

A partir do advento dessa Lei a preocupação em normatizar procedimentos para o Ensino Médio perdurou. Pode-se questionar se a mesma foi ou não adequada ao momento histórico, ou se suas proposições atendiam às expectativas da comunidade acadêmica. Fato é que, diante de sua publicação e vigência, inúmeras transformações ocorreram no Ensino Médio, sejam práticas no sentido de inclusão ou contrárias a essas ideias.

Considerando o Ensino Médio como último estágio da Educação básica, momento de exigências frente ao comprometimento com o futuro do aluno e o dever de torná-lo cidadão, preparando-o para contribuir com o crescimento da nação, é que irrompem as ideias do ensino profissionalizante. As escolas com cunho profissionalizante foram criadas, desde a primeira LDB nº. 4024/61, no intuito de propiciar Educação de qualidade às classes menos favorecidas, colaborando com o desenvolvimento do país, a partir da inserção desses alunos no setor produtivo.

Os Institutos Federais, como são conhecidos hoje, iniciaram sua trajetória em 1909 – com as escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Em 1937, a Lei nº. 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016). Na sequência foram criados os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), em 1978, para substituir algumas das Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil, e como resposta às demandas por formação profissional ao desenvolvimento econômico estabelecido no país ao final da década de 1970. E somente em 2008 foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por intermédio da Lei nº.11.892/2008.

Com o advento da Reforma Curricular para o Ensino Médio no Brasil, cabe dialogar como essas novas exigências, geradas no âmbito das transformações tecnológicas, econômicas, das novas formas de produção do conhecimento, serão recebidas e absorvidas pelo ensino

técnico profissionalizante. Esse movimento de mudanças na Educação traz consigo novas competências profissionais a serem adquiridas pelos professores, novas formas de organização do tempo e do espaço escolar, assim como a compreensão a respeito do papel da instituição formadora.

Neste sentido, o escopo dessa pesquisa consiste em identificar o que os coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR) conhecem e como avaliam as modificações trazidas pela Lei n.º.13415/2017, que trata do novo Ensino Médio brasileiro. Como consideram as alterações que essa legislação trará sobre aprendizagem técnica no Ensino Médio, e se essas trarão impactos positivos ou negativos ao processo ensino-aprendizagem. Este estudo pretende se inserir no contexto de levantamento das necessidades formativas, tanto de alunos, quanto de professores e do contexto escolar, as quais se constituem num campo necessário e ainda pouco explorado, principalmente em função do pouco tempo de vigência da nova Lei. Tal análise é fundamental no planejamento e tomada de decisão frente a mudanças, para que os processos formativos respondam adequadamente às exigências sociais que se impõe.

Concordando ou não com os parâmetros da nova Lei, gestores escolares precisam se preocupar em articular as práticas curriculares ao novo contexto. Para que isso ocorra, os coordenadores dos cursos do Ensino Médio, que participam ativamente da construção do projeto político pedagógico desses mesmos cursos, precisam saber reconhecer as mudanças que virão com as novas legislações e de que maneira estas impactarão no processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que o produto dessa pesquisa contribua na construção de estratégias educacionais eficazes num caminho ainda marcado pela urgência e pela incerteza.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, A LDB DE 1996 E A LEI N.º. 13.415/2017

Os questionamentos acerca da importância dada à Educação perpetuam-se ao longo da história brasileira. No período da escravidão e, por conseguinte, durante o Império, o papel destinado à Educação era ínfimo. Com a independência do Brasil, no período regencial, as províncias tiveram o direito de regulamentar a respeito da instrução pública, assim como obtiveram locais próprios para a consecução dessa educação. Como consequência foram criados os liceus que concentravam seus esforços em preparar os seus alunos, pautados nos conhecimentos básicos, para o ingresso ao Ensino Superior. O ensino técnico-profissional padecia sob um desprezo irrefutável (SANTOS, 2010).

A proclamação da República brasileira em 1889 não produziu preocupações significativas com temas primordiais para o desenvolvimento do povo, como a Educação. A primeira constituição conferiu ao Estado uma carga maior de responsabilidade, especificamente no quesito de manutenção da educação pública elementar, e igualmente legislar sobre o assunto, todavia, o que se percebeu durante esse período foi uma deficiência nos processos educativos de iniciativa governamental (SANTOS, 2010).

No período da “República Velha”, o curso secundário sofreu reestruturações para atender uma preocupação comum: a preparação para a matrícula nos cursos superiores. Na primeira metade do século XX o Ensino Médio restringia-se às instituições conhecidas como liceus, concentradas nas capitais, com o intuito de prover a educação masculina, enquanto que, as escolas normais eram responsáveis pela educação feminina (BARBOSA, 2001).

A partir da Reforma Gustavo Capanema, em 1942, o Ensino Médio passa a ter a estrutura efetiva de curso de estudos regulares, emergindo os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração prevista de três anos. Os pressupostos para essa etapa do ensino ancoravam-se em uma formação humanista, patriótica e de cultura geral, proporcionando uma base para chegar ao nível superior. Em relação ao ensino técnico-profissionalizante, a despeito da demanda econômica por ele ser maior, as classes média e alta desdenhavam esse modelo de ensino, visto que o interesse desses estratos se concentrava no Ensino Superior. Para quem estava interessado em ingressar no ensino superior era preciso cursar o ensino secundário integral, pois o técnico não atendia às exigências para adentrar ao nível subsequente (SANTOS, 2010).

A partir de 1946, fundamentados nos pressupostos adotados pela Escola Nova que procurava eliminar o ensino tradicional com o intuito de disseminar ideias amparadas por preceitos ligados à solidariedade e cooperação, surgem os primeiros movimentos no sentido de demonstrar a necessidade de se elaborar uma LDB (SILVA; LIMA; SILVA, 2017).

Para o autor Cunha (2017), o surgimento da Escola Nova no Brasil ocorreu com o movimento Manifesto dos Pioneiros da Educação nova, que aconteceu em 1932, redigido por 26 intelectuais da época, que pleiteavam um Plano Nacional de Educação.

Anísio Teixeira foi um dos intelectuais responsáveis pela redação do documento Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que juntamente aos pensadores Lourenço Filho e Fernando Azevedo, contribuíram para que o movimento seguisse adiante no Brasil. O documento demonstrava que o almejado pelos seus formuladores consistia em uma Educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista, conferindo a responsabilidade ao Estado em educar a população (RHEINHEIMER, 2018).

Seguindo os ensinamentos de Cunha (2017) a Escola Nova no Brasil impulsionou uma autonomia do pensamento pedagógico, sendo que até o final do século XIX, embasava-se na duplicação de ideias pedagógicas fundamentadas no pensamento religioso medieval.

Para Lourenço Filho, o escopo do movimento Escola Nova:

Não se refere a um só tipo de escola, ou de sistema didático, determinado, mas ao todo um conjunto de princípios tendentes a rever as reformas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 1974, p.17).

Na interpretação de Rheinheimer (2018) o movimento Escola Nova apresentava a ideia de uma Educação direcionada ao aluno.

O modelo da escola tradicional na concepção de Saviani (2006, *apud* CUNHA, 2017) embasava-se na simplicidade, com foco na memorização tendo o professor como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

No entendimento de Castro e Garrossino (2010), no período que antecede a promulgação da LDB 1961, o Ensino Médio, que ganhou esse nome a partir da LDB de 1996, tinha um viés propedêutico<sup>1</sup>, que consistia em atender às demandas da elite, em clara

---

<sup>1</sup> Termo refere-se a uma educação iniciadora, uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo.



contradição ao ensino de caráter profissionalizante, este sim abarcava a maioria da população brasileira e que não tinha acesso ao Ensino Superior.

A Lei n.º. 4.024, promulgada em 1961, também conhecida como a LDB/1961, trouxe uma reestruturação do ensino, e o ensino secundário de segundo ciclo (denominado Ensino Médio apenas a partir da Lei n.º. 9.394 de 1996) passou a oferecer como opções cursos como o Colegial Secundário, o Normal segundo Ciclo, o Técnico Industrial, o Técnico Comercial e o Técnico Agrícola. Ao término de qualquer destes cursos, seria possível o ingresso ao Ensino Superior, o que mitigou, de certa forma, a dualidade entre as classes sociais e econômicas (CASTRO; GARROSSINO, 2010).

Em 28 de novembro de 1968, é publicada a Lei n.º. 5.540 que trata das normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com o Ensino Médio, e em 1971, é sancionada a Lei da Educação, Lei n.º. 5.692/71, a qual cabe regulamentar o ensino de primeiro e segundo graus, sendo esta, assim como a Lei n.º. 5.540/68, as substitutas da LDB de 1961 (CASTRO; GARROSSINO, 2010).

Na concepção de Silva, Lima e Silva (2017), a Lei de 1971 elenca, em seu artigo 1º, o escopo geral do Segundo Grau, indicando uma função dúplice para este ensino, que se desdobra na preparação para uma profissão técnica, e também no prosseguimento dos estudos. Dessa forma, há uma proposição de um ensino voltado à formação geral, buscando preparar os indivíduos para viver em sociedade, mas sem abandonar a formação para o trabalho. A Lei aqui citada tinha uma formulação tecnicista, que seguia o disposto na Teoria do Capital Humano de Schultz (1971), que acreditava que o investimento na capacidade humana seria recompensado no desenvolvimento econômico.

Importante ressaltar que a Lei n.º. 5.692/71 instituiu a profissionalização obrigatória ao término do curso secundário, sendo que houve alteração da nomenclatura para segundo grau. De acordo com Castro e Garrossino (2010), o golpe militar, em 1964, calcado nos interesses estrangeiros e também da elite brasileira, fez com que as políticas educacionais se tornassem dependentes das políticas de desenvolvimento, e a Educação foi direcionada para atender às expectativas do mercado capitalista. Nesse sentido, Kuenzer (1997) aponta que a proposta para o segundo grau se desdobrou em três objetivos:

- 1) contenção da demanda de estudantes secundaristas ao Ensino Superior, o que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- 2) despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista;
- 3) preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre' onde o Brasil era incluído no primeiro mundo. Essas demandas eram

marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 1997, p.17).

O anseio acerca da Lei n°. 5.692/71 ter o poder de mitigar “a dualidade entre um Ensino Médio propedêutico e outro profissionalizante” não foi concretizado. Diante desse aparente fracasso, o Conselho Federal de Educação (CFE) emite o Parecer 76/75 o qual previa uma formação profissionalizante básica, permitindo que o indivíduo pudesse desempenhar diversas ocupações em uma atividade estipulada, desde que houvesse o treinamento na empresa. Diante disso, a escola não tinha a responsabilidade de concluir a formação técnica do aluno, pois a conclusão poderia se dar na empresa em que o jovem trabalharia (CASTRO; GARROSSINO, 2010).

Após a emissão do Parecer 75/76 houve a instituição de cursos técnicos com qualidade questionável colocando em dúvida a eficácia do Ensino Profissionalizante no Brasil (HERTZ, 2017).

Para Almeida, Bortoloto e Lopes (2016) a dualidade no ensino tem maior ênfase no Ensino Médio e, segundo o entendimento de autores como Xavier (1990), Cunha (2000), Kuenzer (2005), Cêa (2006), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011), isso ocorre porque é neste período da Educação que a função de preparação das classes que dominam o poder se exacerba, e, para que esta parcela da sociedade consiga manter seus privilégios, à classe dos trabalhadores é disponibilizada a Educação fragmentada, para que cumpram seu papel como operários.

Com o advento da Lei n°. 7.044/1982, a obrigatoriedade de formação com cunho profissionalizante foi dispensada, sendo que a formação do técnico de segundo grau deu lugar ao curso técnico de Ensino Médio.

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, que trouxe um quadro de abertura política, houve a necessidade de uma nova LDB, que somente ocorreu em 1996 com a Lei n°. 9.394 de 20 de dezembro, que institui a nova LDB.

Sob a égide da nova Constituição de 1988, iniciaram os movimentos para uma renovação na LDB, que datava de 1971, promulgada no governo militar de Emílio Garrastazu Médici. O anseio pela modernização do ensino brasileiro somente se concretizou em 1996 com a Lei n°. 9.394 de 20 de dezembro, sancionada pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso.

As esperadas modernização e qualidade no ensino nos anos 1990 perderam seu enfoque à medida que se associavam às exigências do mercado competitivo na era da globalização, sendo a maior preocupação voltada a oferecer Educação profissional, de modo a garantir mão de obra para o setor privado.

O Ensino Médio (denominado anteriormente de segundo ciclo) passou a integrar a Educação Básica a partir da LDB de 1996 e, num primeiro momento, tornou-se a saída para profissionalizar os futuros cidadãos para atender às exigências do mercado.

Tornar o Ensino Médio um aparato para a formação profissional desencadeia opiniões conflitantes no debate educacional, pois esse viés de ensino preparatório para o mercado de trabalho coloca em foco o “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (FRIGOTTO, 2007, p.1130), aqui representada pelos setores público e privado, assim como a pretensão dos empresários por mão de obra.

A LDB de 1996 mostrou-se como modelo de centralização de decisões pelo Estado, concernentes ao currículo e avaliação, e, delegando funções do Estado à sociedade, tomando como exemplo o trabalho voluntário na escola. A LDB sofreu alterações a partir de 1997 começando pelo ensino religioso, e veio cedendo às mudanças conforme as transformações nos contextos político, econômico e social do país (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Na opinião dos autores Silva, Lima e Silva (2017), a atual LDB coaduna as metas estabelecidas na Carta Magna de 1988 e apresenta a forma de executar as reformas educacionais. A LDB traz a reconfiguração de toda a Educação brasileira, distribuindo-a em dois patamares, que são a Educação Básica, englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior. Essa Lei assinala, em seu artigo 21, inciso I, que o Ensino Médio é a “última etapa da Educação básica”.

A Lei supracitada tinha o caráter de oportunizar possibilidades distintas dentro do Ensino Médio, viabilizando a formação geral e a formação profissional, instituindo também um modelo diverso de Educação apresentada até então, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). O artigo 36-B da Lei dispõe que “a Educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o Ensino Médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio” (BRASIL,1996).

No ano de 1997, ocorre a estruturação da Educação Profissional, instituída pelo Decreto n°. 2.208 (BRASIL, 1997) que determina as formas desse modelo de Educação, fracionando o Ensino Médio em concomitante e subsequente, com articulação entre a formação geral e a tecnológica. Esse Decreto estabelecia uma separação entre o Ensino Médio

e a Educação Profissional, estipulando, conseqüentemente, bases curriculares distintas e, dessa maneira, ocorreu a divisão entre os ensinos propedêutico e de cunho profissional (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

O Decreto citado atendia às demandas existentes naquele período, pretendendo colocar o país no rol dos que poderiam participar do mundo globalizado, tomando a Educação como um instrumento para formar pessoas aptas ao trabalho, em pouco tempo, sem uma preocupação com o desenvolvimento do sujeito como cidadão pertencente à sociedade que ele ajudaria a construir (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

No ano de 2004, já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto n.º. 2208/1997 é revogado pelo Decreto n.º. 5.154/2004, este orientando quanto às formas de articulação entre a Educação Profissional, podendo ser integrada, concomitante ou subsequente (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

As particularidades do Ensino Médio no Brasil continuam conduzindo a várias reflexões sobre a necessidade de alterações em seu modelo. O ponto central para os especialistas que concordam com as mudanças está em tornar o ensino mais atrativo para os adolescentes entre quinze e dezessete anos. Existe um visível problema com a permanência dos adolescentes na faixa etária mencionada, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Inquestionável a importância de se entender as circunstâncias que influenciam esses adolescentes e jovens a escolherem o trabalho e também a escola, considerando as interferências sociais como propulsoras para suas opções.

Ainda, Arroyo (1999) aponta que a divergência de concepções entre aqueles que são responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, os pesquisadores e os professores que estão na escola, é outro ponto de tensão na realização de mudanças nas propostas curriculares.

Quando se formulam políticas, sobretudo curriculares e de qualificação de professores, deveríamos ter mais cuidado com suas conseqüências na inovação ou na manutenção das culturas políticas e pedagógicas. Padecemos de um conteudismo simplificador das funções sociais, culturais, socializadoras, formadoras enfim da Educação básica. As políticas que abordam essa tradição, assim como os estudos e as análises sobre os conteúdos escolares, precisariam criticar melhor a tradição pedagógica e social que reduziu a função da escola básica ao aprendizado de saberes e competências funcionais (ARROYO, 1999, p. 140).

Para o autor, o modelo de ensino está calcado em reproduzir saberes e competências sem considerar a construção do cidadão como parte fundamental no desenvolvimento do país, sendo necessário observar os contextos sociais e econômicos nos quais esses indivíduos estão

inseridos, para que os saberes transmitidos ao longo da história possam contribuir para a continuidade de uma sociedade que busca o tratamento igualitário e cidadãos mais colaborativos.

As crescentes discussões sobre melhorias no Ensino Médio, considerando os resultados não satisfatórios de avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desse estágio da Educação básica, surgem porque, de acordo com Krawczyk (2011), esses resultados exprimem a adoção tardia de um projeto de democratização da Educação pública brasileira.

Com o fundamento de urgência em apaziguar o problema do Ensino Médio, com o aparente fracasso quantitativo apontado pelo IDEB em 2015, especialmente sobre o Ensino Médio, que apresentou 3,5 pontos, enquanto que o esperado era de 4,0, (BRASIL, 2015), o presidente Michel Temer, em setembro de 2016, através de uma Medida Provisória (MP), inicia uma reformulação no Ensino Médio.

A sociedade brasileira foi surpreendida pela MP n°. 746/2016, publicada em 22 de setembro de 2016, que trazia alterações para o Ensino Médio. O fato de mudanças tão importantes na Educação brasileira serem propostas impulsionadas por uma MP evidencia a falta de preocupação governamental com a manutenção da democracia, pois o diálogo é parte inquestionável para conduzir reformas, sejam estas na Educação ou não, e a partir do momento que se utiliza de uma MP para impor vontades, estas têm efeitos imediatos, bastando para isso que a medida seja apreciada e aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias (GONÇALVES, 2017).

A medida provisória 746/2016, com suas propostas de alterações no Ensino Médio, derivou do documento Exposição de Motivos n°. 00084/2016/MEC, que leva a assinatura do ministro da Educação Mendonça Filho, apresentando os argumentos do MEC para embasar as recomendações dessas alterações. O documento, em seu parágrafo 13, trata claramente sobre a falta de alinhamento das disciplinas do Ensino Médio com a realidade do trabalho. O mesmo documento continua, em seu parágrafo 14, elencando a urgência de medidas que revertam a situação do Ensino Médio, utilizando nesse momento a justificativa de investimento na Educação dos jovens para garantir uma situação futura economicamente viável. O ministro Mendonça Filho (EM n°. 00084/2016/MEC) enfatiza o risco de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (GONÇALVES, 2017).

Ao longo dos 25 parágrafos são mencionados os índices registrados pelo IDEB, que se encontram abaixo do esperado para o Ensino Médio, assim como são feitas previsões

negativas quanto a não satisfação das metas para os anos seguintes, o que demonstra a preocupação em aprimorar o desempenho dos estudantes para endossar os percentuais estabelecidos pelo IDEB.

Segundo Gonçalves (2017), a constatação desses fracassos nas avaliações do Ensino Médio, levando em consideração os resultados dos 20 países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), faz parte do rol das justificativas apresentadas para direcionar as mudanças no Ensino Médio.

Em 16 de fevereiro de 2017 a MP 746/2016 torna-se a Lei nº. 13.415/2017 mais conhecida com a Lei do Novo Ensino Médio.

A proposição do “Novo” Ensino Médio, maneira que o governo federal tem utilizado para denominá-lo nas mídias, aponta a compulsoriedade da oferta das disciplinas de Português e Matemática nos três anos de duração do curso. Essa imposição está revestida de uma tentativa de entabular os estudantes para realizarem as provas de desempenho e garantir uma boa avaliação. Ademais, parece estabelecer um *status* superior para as disciplinas obrigatórias quando comparadas às demais constantes no currículo escolar (GONÇALVES, 2017).

A proposta de reforma contida na Lei nº. 13.415/2017 parece revestir-se de um meio de diminuir a demanda pelo Ensino Médio quando autoriza que o período correspondente a esse ciclo do ensino seja substituído por comprovação de experiência profissional e testes de avaliação de larga escala (ANDRÉ, 2018).

A argumentação utilizada para desencadear uma transição no Ensino Médio não coaduna com a ideia que o governo quer vender nas constantes propagandas sobre o assunto: não parece haver, segundo o documento de Exposição de Motivos anteriormente citado, uma preocupação com os indivíduos, em sua formação como cidadãos capazes de motivar-se por suas próprias decisões, mas sim há um enfoque em atender necessidades de formar trabalhadores com mão de obra qualificada (GONÇALVES, 2017).

Outra proposta da Lei do novo Ensino Médio diz respeito ao ensino em tempo integral e, de acordo com Gonçalves (2017), tem algumas ressalvas, sendo a primeira de ordem econômica, pois o investimento na Educação estadual está defasado, tendo em vista a falta de infraestrutura das escolas estaduais, e a segunda trata da escola em tempo integral, no discurso apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), ser apenas um aumento na carga horária, sem um comprometimento com o desenvolvimento do aluno, o que consequentemente desestimulará sua permanência na escola.

Na visão de Lino (2017), a Lei do novo Ensino Médio é um retrocesso, no que concerne aos direitos sociais, explicitando que a situação política educacional atual traz semelhanças ao que ocorreu nos anos de 1990:

Quando a hegemonia do pensamento neoliberal transplantou para a esfera educacional, como explicitam Moraes *et al* (2013, p. 22), “a racionalidade econômica do setor privado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade”, e, assim, efetuando um processo de redução de direitos sociais já assegurados (LINO, 2017, p. 81).

As melhorias na qualidade do ensino, neste caso, especificamente do Ensino Médio, devem ser elaboradas com o escopo de beneficiar os principais interessados, que são os jovens e adolescentes, portanto, não se pode excluir a comunidade acadêmica desse momento decisivo para o futuro da sociedade e do país.

Para os autores Moura e Lima Filho (2017), houve o discurso da urgência na MP n.º 746/2016, agora Lei n.º 13.415/2017, no intuito de barrar decisões democráticas acerca das mudanças no Ensino Médio. Buscar, por intermédio de uma MP, alterações no Ensino Médio, é uma forma de cercear o debate social, destarte uma medida não democrática. As justificativas primordiais para as transformações no Ensino Médio são pautadas em tornar o currículo menos rígido e em oferecer os itinerários formativos<sup>2</sup> que propiciem aos estudantes opções que atendam às suas aspirações. Esta última justificativa seria a responsável por fazer o jovem assumir sua participação na construção do desenvolvimento do país, tomando para si o “Protagonismo Juvenil”.

Para os autores supracitados, a reforma do Ensino Médio vai de encontro à concepção de formação humana integral e conduz o Ensino Médio a uma lógica mercadológica, demonstrando o retrocesso e contraposição ao que dispõe a LDB.

Relativamente à formação humana Silva (2017) destaca que a Lei em questão visa a uma Educação amplamente tecnicista, assinalando que as disciplinas de cunho profissionalizantes atenderão ao horário adicional, vislumbrando-se o escopo de produzir mão de obra sem

---

<sup>2</sup> A expressão ‘**itinerário formativo**’, refere-se à estrutura de um percurso de formação oferecido ao aluno. As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão, em parte, os tipos de ‘**itinerários formativos**’ que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional.

preocupação com a formação integral<sup>3</sup> como ser humano ativo nas tomadas de decisões da sociedade. Na acepção de Czernisz e Garcia (2017) as alterações contidas na Lei nº. 13.415/2017 têm caráter dogmático e mitigam o conhecimento para os jovens da classe trabalhadora, para os quais a escola pública é o cerne do seu processo de formação.

Segundo os autores Ramos e Souza (2017), a Reforma do Ensino Médio oportuniza aos alunos eleger um currículo direcionado à formação profissionalizante ou à formação geral, fragmentando suas possibilidades em uma carreira técnica ou uma preparação para ingressar no Ensino Superior. Diante disso, há um afastamento do que preconiza a LDB nº. 9394/96 sobre o Ensino Médio ser integrante da Educação Básica, por conseguinte, uma Educação comum a todos.

Preponderantemente as pesquisas sobre a recente Lei nº. 13.45/2017, que traz medidas para alterar o Ensino Médio, abordam as visões sobre sua efetividade, seu caráter democrático, as reais intenções desse movimento de urgência nas mudanças que afetam o Ensino Médio, ou seja, questionam o mérito dessas alterações.

## 2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA O ENSINO TÉCNICO NA ATUALIDADE

Para Gramsci, o Estado ultrapassava o dispositivo governamental, alcançando o mecanismo privado de hegemonia, e para o autor, essa supremacia era consentida pela classe dominada. Dessa forma o Estado tem sistemas distintos para compelir suas determinações, não apenas concentrando-se na força, mas conjuntamente vale-se da ideologia e cultura, acontecimentos sociais, intermediados, em parte considerável, pela escola e Educação (SANTOS; SILVA, 2018).

As ideias hegemônicas são axiomas que conduzem cultural e materialmente um grupo social. Nas sociedades que são regidas por ditames democráticos, essas ideias são disputadas e conquistadas, visto que, em regimes ditatoriais, prepondera a imposição (RAMOS, 2017).

---

<sup>3</sup> Entende-se por formação integral a formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007).



A escola vivencia e é influenciada pelas inconstâncias globais que, de maneira positiva ou negativa, intervirão no modo como são traçados os propósitos da Educação (SANTOS; SILVA, 2018).

A soberania de uma classe está associada à sua eficiência diretiva e aquiescência frente à coletividade, o que pode, ademais, suscitar a hegemonia deste estrato social sobre os demais grupos. Ocorre que o Estado seguirá com o seu papel de interventor dos dissentimentos enquanto a sociedade civil persistir em funcionar como estrutura de conduta disciplinada pelos interesses particulares. Nessa perspectiva, o Estado deverá ser eficaz para conduzir consensos e empregar a força amparada pela Lei para torná-los válidos, obstruindo a possibilidade de transgredir com hegemonias obsoletas (SANTOS; SILVA, 2018).

Por este prisma, essa sociedade reivindica uma escola ajustável ao mercado, predisposta a cooperar para a preparação de um sujeito singular, que se caracterize por novas capacidades sociais e competências cognitivas, transformando-se em um consumidor meticuloso e apto a determinar vínculos de trocas com o sistema (SANTOS; SILVA, 2018).

O modelo de escola apresentado por Gramsci, a escola unitária, tomava como ponto de partida a formação humanista, de modo que a formação técnica seria ulterior aquela (SANTOS, SILVA, 2018). Impreterivelmente, essa escola precisava resguardar espaços para conceber os preceitos essenciais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral indispensáveis para uma subsecutiva especialização:

Seja ela de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (...) o surgimento da escola única representa (...) o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 39-40).

Para que a escola unitária se concretizasse, o Estado precisaria ser conduzido com integração entre os poderes, em um cenário no qual as políticas públicas integralizassem o Estado e não se prestassem apenas para programas de governo, assim seriam conduzidas continuamente e não pelo período que determinado partido se conservasse no poder. Do mesmo modo a formação humana completa ou omnilateral<sup>4</sup> seria assegurada pela escola unitária (SANTOS; SILVA, 2018).

---

<sup>4</sup> De acordo com Frigotto (2012), o termo omnilateral procede do latim e remete à concepção de educação que considera todas as dimensões do ser humano bem como as condições que permitem seu desenvolvimento histórico.

Consoante o pensamento de Gramsci, as ciências passaram a integrar cada vez mais a existência da sociedade moderna, fruto da complexidade das atividades práticas, sendo um método que suscita a criação de escolas diversas com o intuito de formar os seus próprios dirigentes e especialistas. Destarte, simultaneamente à escola clássica e humanista, as atividades práticas geram para si escolas de níveis distintos, sejam para áreas profissionais ou ocupações já especializadas e recomendadas por intervenção de uma identificação peremptória. O que ocorre é que cada atividade prática origina sua escola profissionalizante, e cada atividade intelectual concebe suas corporações de cultura exclusivas (MOTA; ARAÚJO; SANTOS, 2018).

O intelectual orgânico na visão de Gramsci é um intelectual que se origina “no mesmo terreno” da classe social a qual está inserido, dessa forma, é um sujeito constituído e preparado no âmbito de sua classe de origem, empreendendo diligências quanto às suas atribuições no sentido de sistematizar as ideologias e políticas que guiarão sua camada social. Diante do exposto, o novo intelectual orgânico, que intervirá na contenda em contraposição ao sistema de produção atual, deverá emergir no âmago da classe trabalhadora. Por ser parte integrante da realidade que submete os sujeitos à experiência desumana, esse indivíduo orientará os trabalhadores que subsistem pelo trabalho, a envidarem energia para conquistar suas próprias e genuínas necessidades (MOTA; ARAÚJO; SANTOS, 2018).

Na concepção de Gramsci (1991) a escola única é uma escola “desinteressada”, sem ser conduzida por desígnios que tenham aplicações práticas imediatas. O intuito dessa escola consiste na formação humanista geral, desse modo as atividades escolares devem ter cunho formativo, capaz de conciliar os desenvolvimentos das capacidades dos trabalhos manual e intelectual.

O fundamento educativo da escola unitária concentra-se no trabalho, acatando que o homem aprende a produzir sua existência fazendo-a, e deste modo, nesse processo, gera conhecimento. Não há como desfazer o liame entre Educação e o processo do trabalho, e nesse contexto a escola funciona como o tempo e o espaço destinados a oferecer a aproximação ao conhecimento socialmente concebido, que tem o objetivo de ser ininterruptamente gerado e difundido (ROSA, 2018).

A escola hodierna não apresenta conteúdos de ensino uniformes, concentra-se na secessão do trabalho e nas propensões socioeconômicas. Essa mesma escola reitera a segmentação entre as classes sociais, exacerbando a distinção da Educação destinada à burguesia e ao proletariado, sujeitando o papel da escola como difusora de habilidades e competências consideradas como primaciais para conseguir intervir de modo competitivo no

mercado de trabalho, favorecendo a amplificação da compleição seletiva e supressiva deste tipo de Educação (SANTOS; SILVA, 2018).

Para Ramos (2017), as práticas educativas de integração curricular previstas para o Ensino Médio integrado tentam modificar o foco do ensino, centralizado no mercado de trabalho, com vistas a atender de maneira imediata às demandas desse setor, para uma formação humana, na qual o cerne seja o sujeito e o conhecimento, convergindo com o conceito da Escola Unitária, na asserção de Gramsci, que intenciona formar os trabalhadores apoiada na Educação integral, para que sejam capazes de assumir o protagonismo de novos dirigentes da sociedade, por intermédio da operacionalização do exercício da profissão e o domínio das técnicas.

Esses argumentos concorrem para embasar o dilema da Educação empregada como um aparato da hegemonia do capital, com aplicabilidade dúplice, no sentido de perpetuação e uma expectativa de sobrepujamento das conformações capitalistas. Diante do exposto, é plausível considerar que a preparação dos indivíduos para a vida precisa de uma escola capaz de perceber e envolver a comunidade propiciando uma Educação que transcenda o plano físico das instituições (SANTOS; SILVA, 2018).

### 2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

A cessação do regime militar, a partir da década de 1980 fez com que a sociedade caminhasse para sua redemocratização, surgindo assim uma inquietação relacionada à Educação: de que maneira ensinar e o que ensinar, integrando as classes menos abastadas nesse modelo de Educação. Segundo Stankevecz e Castillo (2017) esse momento de inquietação embasava-se também na alta taxa de evasão escolar assinalada nesse período, desencadeando uma valoração do currículo escolar.

Perscrutar acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra respaldo não somente na abordagem sobre os percursos norteadores para a Educação nacional, mas igualmente por existir nessa fase de elaboração um esboço das intenções das esferas sociais envolvidas na concepção da Educação brasileira.

Para Stankevecz e Castillo (2017) a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, desencadeou a retomada dos esforços para elaborar um Currículo Nacional, que passou a ser conhecido como a BNCC. Houve, em momentos anteriores, mobilizações no

sentido de engendrar um currículo nacional, inclusive com previsão constitucional tratando desse assunto.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação (DCNEB) e a LDB, a BNCC é concebida como:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras de conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (PARECER CNE/CEB n. 07/2010, p. 31).

Na apreensão de Aranda e Triches (2018), o termo BNCC foi idealizado na LDB de 1996, sendo mencionado no artigo 26 como primordial para o Ensino Básico, sem, no entanto, detalhar seu significado.

O grupo conhecido como Movimento pela Base, que opera na Educação desde 2013, interpreta a BNCC como a reunião de habilidades e conhecimentos substanciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, anualmente, ao longo do período que compreende a Educação Básica (ARANDA; TRICHES, 2018).

Constituído o PNE em 2014 houve um passo expressivo em relação ao currículo conduzindo a BNCC. O MEC foi o responsável em propor a BNCC, com fundamentos estabelecidos na Carta Magna de 1988, na LDB de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (STANKEVECZ; CASTILLO, 2017).

Em junho de 2015, o MEC instalou um comitê de assessores e especialistas, e segundo Aranda e Triches (2018), o comitê abarcou os estados, o Distrito Federal e os municípios, com a incumbência de produzir uma versão liminar do documento. Participaram desse comitê professores universitários de diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de Educação, estes dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O MEC contava com o apoio do CONSED e UNDIME para disseminar as ideias contidas na BNCC e também coordenar a estruturação desse documento. Os agentes públicos incumbidos de impulsionar as discussões sobre a BNCC apresentavam como parceiros instituições financeiras e empresas praticamente idênticos, dentre estes o Itaú, Bradesco,

Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Roberto Marinho (ARANDA; TRICHES, 2018, apud MACEDO, 2014, p.1540).

Esse grupo de parceiros têm se locucionado com instituições de ensino globais, com o escopo de fomentar mudanças na Educação embasadas nas reformas sucedidas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, que recentemente efetivaram padrões curriculares nacionais (ARANDA; TRICHES, 2018, apud PERONI; CAETANO, 2015).

O Brasil vem buscando a adaptação aos moldes internacionais de estabelecer o currículo. Nesse sentido, organizações públicas e privadas preparam seminários para expor vivências internacionais como um modo de contribuir para organizar o documento da BNCC (ARANDA; TRICHES, 2018).

As autoras pontuam que essas organizações acabam por se fundirem ao papel do Estado e argumentam em favor da livre iniciativa do capital, com propostas para que o Estado fragmente ou desloque a responsabilidade ao setor da iniciativa privada.

No entendimento de Stankevecz e Castillo (2017), a BNCC é um documento de natureza regulamentadora e de referência, de cunho obrigatório em território nacional. O maior empecilho está em tornar as regulamentações da BNCC tangíveis para a diversidade humana alcançada por essas determinações (FERREIRA, 2015).

O currículo sobrepuja seu caráter de indicar objetivos em suas proposituras, abarcando o fazer, as ações tomadas diariamente que influenciam no processo de formação dos alunos. Ainda tratando do currículo, mesmo que suas orientações sejam idênticas, a maneira pela qual ele será introduzido nas instituições de ensino sofrerá interferência das interpretações e adaptações para sua efetivação, normalmente considerando as diferentes realidades de cada escola (SILVA, 2015).

Na perspectiva de Silva (2015), a formação humana é um processo de mediação social, corroborando os ensinamentos de Adorno e Horkheimer, segundo os quais o homem é sobretudo social, convertendo-se em indivíduo: “Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um de seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p.47).

A autodeterminação seria alcançada não com a extenuante pretensão de fazer com que sejam fixados conceitos ou, da mesma maneira, tentar compelir, por intermédio do treino, a aplicação prática. A autonomia desejada, a experiência formativa fidedigna, segundo Maar (1995), ocorreria tornando a experiência uma intervenção imprescindível, como um procedimento para a autorreflexão.

Tradicionalmente, a experiência formativa, interpretada como experimentação ou treinamento sob a égide do currículo, não propicia o pensamento crítico, pois despreza a “substância real da experiência sem jamais voltar a ela depois de atingir a abstração do nível conceitual” (MARCUSE, 1982, p.166).

Silva (2015) aponta que, o estudante é destituído do método e dos instrumentos intelectuais que o capacitam a perceber a sociedade e cultura nas quais está inserido como um todo, como um conjunto que vem sendo construído historicamente e, conseqüentemente:

Ao invés disso o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referência às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos (MARCUSE, 1982, p.166).

Essa carência da experiência formativa genuína, no entendimento de Silva (2015), pode ser observada por intermédio das práticas amparadas pelos currículos escolares, que fatidicamente levam a formação limitada dos estudantes.

A BNCC foi organizada por competências, objetivos e conteúdos, demonstrando a priorização do modelo da teoria curricular de instrução. O texto em vigência possui 575 páginas destinadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental, trazendo a proposta para o Ensino Médio encaminhada para a discussão no Conselho Nacional de Educação (CORRÊA; MORGADO, 2018).

A articulação para a formulação da BNCC iniciou em abril de 2013 com a criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e o documento final, tratando da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi homologado em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministro do Estado e Educação José Mendonça Bezerra Filho (ARANDA; TRICHES, 2018).

A Resolução nº. 04 que institui a BNCC para o Ensino Médio, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de dezembro de 2018. O documento apresenta o conteúdo mínimo que os estudantes dessa etapa da Educação Básica deverão aprender em sala de aula, e sua implementação ocorrerá em cada estado, dependendo das realidades locais. Estipula-se que as alterações passem a vigorar a partir do início do ano letivo de 2020.

Considerando que o Ensino Médio faz parte da Educação Básica, preceituado na LDB como tal, o documento oficial da BNCC estabelece que a BNCC do Ensino Médio:

Se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da Educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas (BRASIL, 2018, p.468).

A proposta da BNCC do Ensino Médio se organiza por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seguindo o que preconiza o artigo 35-A da LDB. Contextualizando o previsto na proposta da BNCC do Ensino Médio, as áreas do conhecimento têm o propósito de integrar dois ou mais componentes curriculares, consistindo em tornar tangível a transformação da realidade complexa (BRASIL, 2018).

Por mais abstrusa que seja a tarefa de construção de um currículo, inevitável que haja esforços em torno de concretizá-lo, haja vista sua importância quanto à orientação da formação dos estudantes (MORAES; GUILHERME, 2018).

No tocante aos preceitos instituídos para conduzir os sistemas de Educação do Brasil, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que consistem em documentos oficiais elaborados e efetivados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), possuindo caráter mandamental. Hodiernamente cada etapa da Educação básica tem sua própria diretriz (GUSMÃO; SCHMIDT, 2018).

O primeiro documento DCN concebido exclusivamente para o Ensino Médio, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), entrou em vigor em 1998. O artigo 1º esclarece o caráter normativo das diretrizes, assim como salienta o liame entre a Educação, o trabalho e a prática social, considerado como fundamental para o exercício da cidadania (GUSMÃO; SCHMIDT, 2018).

As DCNEM de 2012 instauradas a partir do parecer CNE/CEB n. 5/2011 (BRASIL, 2011) e da resolução CNE/CEB n. 2/2012 (BRASIL, 2012), identificaram a presença de um exame minucioso acerca do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, previsto como fulcro da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio (SILVA; COLONTINO, 2014).

O parecer CNE/CEB n. 5/2011 esboça alguns argumentos para ancorar as novas DCNEM, dentre eles a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FNDEB), a dilatação da idade obrigatória da escolarização, decorrente da Emenda Constitucional nº. 59, de novembro de 2009 (SILVA; COLONTINO, 2014).

O parecer citado dispõe de outros propósitos justificados nas

Novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p.1)

Conforme acepção de Silva e Colontino (2014) as DCNEM buscam precipuamente modificar a dinâmica desse período da Educação básica, na tentativa de estabelecer um currículo capaz de erigir um novo sentido aos saberes escolares, com qualidade e que seja eficiente no quesito de manter o jovem na escola.

Outra particularidade do documento concentra-se em realçar a formação humana integral do aluno, contribuindo com a construção do cidadão, e não apenas em um ensino centrado em disponibilizar conteúdos, que cumprem com o propósito de preparar proficuamente para os vestibulares (CORTEZ; DEL PINO, 2017).

O Ensino Técnico brasileiro tem um capítulo nas DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, embasado pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2012, que originou a Resolução CNE/CEN n. 06/2012, a qual instituiu as DCN para o Ensino Técnico. Essas diretrizes se pautaram em buscar uma formação técnica que pudesse, de forma eficaz, construir um ensino que trouxesse o melhor do conhecimento prático e teórico (OLIVEIRA; BATISTA, 2018).

A Resolução CNE/CEB n. 06/2012, destaca, em seu artigo 3º que a Educação profissional técnica de nível médio deverá ser ofertada de maneira articulada, nas modalidades subsequente, integrada ou concomitante. Essa oferta dos cursos em modalidades distintas traduz uma flexibilização para a expansão do curso técnico de nível médio, pretendendo adaptar-se às peculiaridades do perfil do aluno (OLIVEIRA; BATISTA, 2018).

Em 21 de novembro de 2018 foi publicado o Parecer CNE/CEB nº. 3/2018, que propõe as atualizações das DCNEM, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2018).

O Relator do Parecer citado expõe sobre a necessidade da atualização das DCNEM para que ocorra a concretização da implementação da BNCC – Etapa Ensino Médio, e também a instituição da Reforma do Ensino Médio apresentada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2018).

O documento informa que o principal referencial que direcionará a implementação do novo Ensino Médio está ancorado em sua concepção como direito de todos e dever do Estado



e da família, a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, seguindo o prescrito no art. 205 da Carta Magna e no art. 2º da LDB (BRASIL, 2018).

O Parecer elenca no Título I, Capítulo II, art. 4º que as instituições de ensino que ofertam essa etapa da Educação Básica devem estruturar suas Propostas Pedagógicas considerando as finalidades previstas no art. 35 da Lei n. 9.394/1996 LDB. O art. 5º segue destacando os princípios específicos que guiarão o Ensino Médio, dentre estes a formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2018).

Segundo o disposto no Parecer, em seu art. 7º, §2º:

O Currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a Educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2018, p.19).

Seguindo adiante, descrevendo a estrutura curricular, o documento explicita que a composição dos currículos do Ensino Médio divide-se em formação geral básica e itinerários formativos (BRASIL, 2018).

Concernente ao itinerário formativo, o Parecer orienta que sua disponibilidade seja ponderada tomando por base as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, que seja vantajoso para os alunos e possibilite sua incorporação à sociedade, observando o contexto local e as oportunidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. Os objetivos da oferta dos itinerários formativos, presentes no documento, consistem em proporcionar aperfeiçoamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, garantindo a apreensão de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que fomentem o protagonismo juvenil, evidenciando alguns eixos estruturantes, dentre eles a mediação e intervenção sociocultural, que pressupõe a utilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para resolução de conflitos, estimular soluções pacíficas para problemas levantados pela comunidade (BRASIL, 2018).

O MEC será o responsável pela produção de um guia que oriente as instituições e redes de ensino na implantação dos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

Há previsão no Parecer citado de oferta do ensino a distância, até 80%, na Educação de jovens e adultos, abarcando a formação geral básica e os itinerários formativos, desde que disponibilizado suporte tecnológico, digital ou não, e suporte pedagógico adequado (BRASIL, 2018).

O Título III, Capítulo II, art. 26 do Parecer 03/2018, apresenta os princípios da proposta pedagógica:

Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida (BRASIL, 2018, p.28).

A proposta pedagógica deverá reputar, tanto na concepção quanto na implantação, os alunos e docentes como sujeitos históricos e detentores de direitos, considerando-os como parte ativa e articulador na sua diferença e peculiaridade (BRASIL, 2018).

O Parecer dispõe sobre a tempo para implementação das alterações previstas na Lei nº. 13.415/2017, e reitera a possibilidade dos profissionais com notório saber, atestado pelos respectivos sistemas de ensino, exercer a docência no Ensino Médio, salientando que somente se dará no itinerário formativo de formação técnica e profissional para aplicar conteúdos equivalentes à sua formação ou experiência profissional, que precisarão ser comprovados, de acordo com o inciso IV do art. 61 da LDB (BRASIL, 2018).

Ficará a cargo da União designar os padrões de desempenho previstos para o Ensino Médio, que servirão como parâmetro nos processos nacionais de avaliação em larga escala, a partir da BNCC. Ainda, serão criados Referenciais para a elaboração dos itinerários formativos no prazo de até 90 (noventa) dias contados da data de publicação dessa Resolução, sob responsabilidade do MEC (BRASIL, 2018).

Para Oliveira e Batista (2018) é evidente a necessidade de reformas no Ensino Médio, que sejam fundamentadas atendendo aos contextos político, econômico e cultural. Asseveram que, para as alterações nessa etapa da Educação Básica, são necessários investimentos substanciais, assim como promoção social da juventude, mas o constatado na realidade são subterfúgios para mitigar a expressividade dos problemas e a sobrestimação da atribuição das reformas curriculares, ignorando um diálogo com a comunidade escolar.

## 2.4 O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE E BREVE HISTÓRICO DO IF

No Brasil, a elite, que sempre esteve no poder, teve também maior proximidade e facilidade com o acesso à Educação, pois esta era pensada para tornar possível que a mesma classe perdurasse com o domínio político e econômico (XAVIER, 1990). Destarte, as normas jurídicas orientadoras da Educação eram elaboradas para agradar aos que detinham condições de ditar as regras sobre como deveria ser a Educação para os pertencentes às classes sociais dominantes, assim como para os demais cidadãos.

O ensino para a classe burguesa consistia em treiná-la para perpetuar a dominação sobre as demais classes, enquanto, para o restante da população, o melhor caminho resumia-se a prepará-la para trabalhar com a máxima destreza possível e aceitar seu papel de trabalhador.

Desde o período do Brasil Colônia, há notícias de modelos de Educação Profissional, que na época eram denominados de “artes e ofícios”, voltados a formar o trabalhador para o artesanato, a manufatura e a indústria (SILVA; LIMA; SILVA, 2017).

A partir de 1759, com a chamada Reforma Pombalina na Educação brasileira, responsável pela expulsão dos Jesuítas do comando da Educação, o ensino abandona suas peculiaridades religiosas, deslocando-se para socorrer os interesses do Estado que ansiava por impulsionar a produção para o comércio (SILVA; LIMA; SILVA, 2017).

Como apontam Silva, Lima e Silva (2017), a Educação Jesuítica deu lugar à organização de aulas régias, e este modelo tinha o objetivo de, inicialmente, ensinar aos alunos a leitura e a escrita, para que, após essa iniciação, pudessem se aprofundar nas demais matérias. Esse aprofundamento seria o equivalente ao Ensino Médio propedêutico e, após o qual, os indivíduos poderiam ingressar nas universidades de Coimbra ou ainda alguma outra na Europa.

Datam de 1809 as informações sobre a preparação para o trabalho, nos ambientes industriais, que eram as Escolas de Fábrica tomadas como marco histórico para a Educação profissional. No ano de 1901, com o Decreto n°. 3.890 de 1° de janeiro, é instituído o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. A partir de 1906, o ensino profissional torna-se dependente do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o propósito de preparar para ofícios que atendessem aos três ramos aos quais esse ensino estava subordinado (SILVA; LIMA; SILVA, 2017).

Em 1909 são instituídas as Escolas de Aprendizes Artífices, por intermédio do Decreto n°. 7.566, com o objetivo de prover oportunidades de existência e sobrevivência às classes

menos favorecidas, e conseqüentemente, reprimir as dissensões sociais, dentre estas, o vício e a ociosidade (FERNANDES; SILVA, 2018).

A partir de 1937, com a publicação da Lei. nº. 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, com a proposta de oferecer ensino profissional em todos os ramos e graus. Os Liceus, em 1942, passam a ser denominados de Escolas Industriais e Técnicas, e neste período o ensino profissional era ofertado em nível correspondente ao secundário, possibilitando aos estudantes formados ingressar no Ensino Superior em área similar à de sua formação (FERNANDES; SILVA, 2018).

Por intermédio do Decreto n. 5241/1927, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias, no Colégio D. Pedro II e demais instituições que se assemelhassem a essas. De acordo com Moura (2012), já no ano de 1932, motivada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que pregava uma democratização na escola, levantando a bandeira de tornar a escola acessível a todos, surgiu a ideia de dividir a Educação em duas categorias que seriam as atividades humanísticas e de ciência e a segunda, tecnicista.

Foi na reforma de Gustavo Capanema que houve a determinação de um complexo paralelo de ensino, inserindo-se a preparação profissional para o trabalhador. Com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o então Ministro Gustavo Capanema ressaltou a tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Em consonância com a Lei Orgânica acima mencionada, outras também traziam regulamentações para o ensino profissional nos mais distintos setores da economia, assim como para o ensino conhecido como normal. Conseqüentemente, existiam duas estruturas educacionais, que caminhavam paralelamente e de forma autônoma (ALMEIDA; BORTOLOTO; LOPES, 2016).

Essa reforma acentuou a dualidade do ensino, tornando ainda mais visível as regras do capitalismo, demonstrando o escopo de preparar a classe trabalhadora apenas para exercer suas funções com algum grau de presteza, enquanto a elite continuaria com o firme propósito de dirigir o país e se manter no degrau alcançado (ALMEIDA; BORTOLOTO; LOPES, 2016).

A primeira inserção do ensino profissional apareceu na LDB de 1961, como parte integrante do sistema regular de ensino e, correspondia à continuidade da Educação iniciada no nível anterior, com o intuito de promover a formação do adolescente (ALMEIDA; BORTOLOTO; LOPES, 2016).

A Lei nº 5.692/1971 não conseguiu dirimir a dualidade do ensino quando estabeleceu a obrigatoriedade da Educação profissional, o que somente reforçou seu cunho capitalista.

Essa determinação da Educação profissional obrigatória não perdurou, perdendo seu caráter de compulsoriedade com o Parecer nº 76 de 1975, sendo revogada em 1982 pela Lei nº 7.044 (ALMEIDA; BORTOLOTO; LOPES, 2016).

Com o advento da Lei nº. 7.044/1982, os cursos de cunho não profissionalizante precisariam incluir 2.200 horas com destinação para a formação geral. Essa Lei retomou um dualismo caracterizando um sistema de Educação geral e outro técnico profissionalizante, este revertido para os trabalhadores (ALMEIDA; BORTOLOTO; LOPES, 2016).

Dessa forma, o que ocorria era que quem optasse pelo ensino técnico ficava desfalcado em relação aos que tinham acesso à formação básica plena, característica dos cursos propedêuticos, que propiciavam uma formação com melhores chances de ingressar no Ensino Superior.

O Decreto nº. 2.208/1997 regulamentou a Educação profissional e sua relação com o Ensino Médio, dividindo a Educação geral da Educação. Essa divisão afetou significativamente o Ensino Médio, intensificando a proposta de cursos básicos com caráter formativo profissional, sem relação com o conhecimento científico, tendo como exemplos cursos de panificação e jardinagem, além de outros mais. Esses cursos não necessitavam de investimentos vultuosos, sendo assim, eram ofertados, preponderantemente, pela iniciativa privada (ALMEIDA; BORTOLOTO; LOPES, 2016).

Para Oliveira e Batista (2018) previamente ao Decreto citado a LDB permitia que o Ensino Médio e o profissionalizante ocorressem simultaneamente no mesmo ambiente físico, sendo que houve alteração a partir da do Decreto.

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto nº. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº. 646/97) vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de Educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012, p.25).

O Decreto mencionado acima manteve o caráter dual do Ensino Médio, oportunizando cursos de eficácia duvidosa quanto ao atendimento da formação do cidadão.

A partir do ano 2000, o Estado, exacerbando seu poder regulador, distribui as metas da Educação sobre a quantidade de vagas disponíveis, a interiorização das instituições, independente do potencial de trabalho/emprego, o atendimento dos interesses políticos locais

e a transferência ao setor privado da responsabilidade em atender a demanda de seus recursos humanos, sustentada pelos recursos públicos (CORSETTI; VIEIRA, 2015).

Com a promulgação do Decreto n°. 5.154 de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto n°. 2.208/97, houve a possibilidade da oferta da Educação profissional técnica articulada com o Ensino Médio, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente (MELO, 2018).

Na interpretação de Melo (2018), a concepção do Ensino Médio Integrado ocorreu nesse período. Por tratar-se de um direito social universal, com previsão constitucional, viabilizou uma formação profissional que satisfizesse os pressupostos das alterações da base técnica da produção, possibilitando uma formação que conferisse ao trabalhador a opção por lutar por sua emancipação.

Com a responsabilidade de atender à Educação profissional com a oferta de cursos técnicos no Ensino Médio, são criados os Institutos Federais, em 2008, pela Lei n°. 11.892/2008. Para Corsetti e Vieira (2015), havia por parte do governo uma propaganda no sentido de disponibilizar muitos recursos financeiros para a execução dos Institutos, fazendo com que muitos dirigentes de escolas técnicas desistissem desse modelo para adentrarem ao projeto recente.

O CEFET do Paraná não aderiu ao modelo dos IFs, por ter alcançado o direito de converter seu *status* para Universidade Tecnológica. Os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais não aceitaram essa adesão, pois pleiteavam o mesmo direito consagrado ao CEFET do Paraná (CORSETTI; VIEIRA, 2015).

O foco inicial dos Institutos Federais era disponibilizar cursos técnicos de nível médio, e criar uma instituição de caráter não universitário, no sentido de aumentar a inserção de indivíduos no Ensino Superior, diante da carência de vagas nas universidades já existentes.

Atualmente, as concepções acerca do trabalho, sobre as profissões e sua vinculação com a escola, têm inúmeras interpretações. Quando se fala da associação entre trabalho e escola existem as interpretações que menosprezam a valorização da escola em detrimento da experiência obtida no âmbito do trabalho, e outras que sobrevalorizam o papel da escola como responsável pela formação profissional e conseqüente inserção no mercado de trabalho (MANFREDI, 2017).

O ensino profissionalizante não deve calcar-se somente na formação tecnicista, subtraindo do indivíduo a oportunidade de conhecer os saberes construídos historicamente. Deve ser do cidadão a escolha em usufruir desses conhecimentos ou não, mas estes precisam estar à disposição para a verdadeira formação do homem para contribuir com o

desenvolvimento da sociedade. A Educação geral é parte indissociável da Educação profissional em todas as formas de preparação para o trabalho. Nesse sentido o trabalho seria reconhecido como princípio educativo, buscando minimizar a bipartição entre trabalho manual e intelectual, com o intuito de formar trabalhadores atuantes como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2012, p.84 *apud* MELO, 2018).

Durante o governo do Presidente Lula ocorreu a revogação do Decreto presidencial de nº. 9.649/98, que permitia apenas a ampliação da oferta de Educação profissional, por intermédio da criação de novas unidades de ensino por parte da União, se fossem em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações, ficando sob a responsabilidade destes a manutenção e gerenciamento dos novos estabelecimentos de ensino. A partir dessa revogação houve um movimento enérgico direcionado à expansão da rede federal de Educação tecnológica e profissional, culminando com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs) (FERNANDES; SILVA, 2018).

Os IFs foram concebidos partindo de referências como os CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2018).

A criação dos IFs se deu a partir das instituições federais de Educação profissional tecnológica (EPT), que aderiram ao modelo apresentado pelo MEC, sendo a sua Lei de criação nº. 11.892/2008 (BRASIL, 2018).

A partir da Lei que instituiu os IFs, estes passam a figurar como centros de referência na oferta de ciências, generalizadamente, e especificamente as ciências aplicadas, promovendo a potencialização do pensamento crítico, direcionado à investigação empírica. Cabe aos Institutos fomentar programas de extensão e de disseminação científica e tecnológica, empreender e incentivar a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, imprimindo esforços no sentido de viabilizar métodos educativos e exploratórios de geração e adequação de recursos técnicos e tecnológicos hábeis para suprir as reivindicações sociais e especificidades regionais (FREITAS, 2018).

O documento emitido pelo MEC em 2008, versando sobre os IFs, identifica o foco dessas instituições em proporcionar a justiça social, a equanimidade, a emulação econômica e o engendramento de novas tecnologias. Compete aos IFs a satisfação de maneira ágil e profícua, às exigências progressivas de uma formação profissional, pela disseminação de

conhecimentos científicos e tecnológicos de amparo aos padrões produtivos regionais (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

Em relação ao conceito de EPT que determina as atividades dos IFs, o documento citado reputa, com fundamento nos axiomas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do avanço da predisposição para a investigação científica, como proporções primordiais à perpetuação da autossuficiência e dos conhecimentos basilares ao perdurável desempenho das atividades laborais, retratadas nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Sendo considerada como substancial, a Educação profissional e tecnológica, conseguinte favorece o progresso socioeconômico (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

Na compreensão dos autores supracitados, o documento em questão aponta que o estabelecimento dos IFs poderia significar uma suplantação a sujeição ao poder econômico e estabelecer congruência com outros âmbitos do poder público e da sociedade, visando a implantação de um plano extensivo para a Educação pública, com suas peculiaridades, movimentando-se para intervir como uma rede social de Educação profissional e tecnológica.

A visão sobre a Educação profissional passa a não ser mais considerada como aquela que promovia o preparo da classe trabalhadora, para desempenhar tarefas que exigiriam apenas uma formação técnica de nível médio. Da maneira como os IFs foram concebidos a Educação profissional e tecnológica constitui-se no itinerário formativo verticalizado que tem sua perspectiva expandida para o pós-doutorado. Esse itinerário já era exequível, mas a partir do modelo dos Institutos poderia ser percorrido em uma instituição pública una (FERRETTI, 2011, *apud* MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

Com a incumbência de ofertar todos os níveis de Educação, os IFs, fundamentados na verticalização do ensino, têm como parte da proposição político-pedagógica disponibilizar Educação básica, precipuamente o Ensino Médio integrado à Educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em campos que a ciência e a tecnologia representam elementos definidores, especificamente as engenharias. Há a previsão de ofertar programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, assim como garantir a formação inicial e continuada dos trabalhadores (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

Seguindo as proposições contidas no documento, em relação a verticalização, os IFs teriam a responsabilidade de utilizá-la como perspectiva para a estruturação de saberes, partindo do pressuposto que seus profissionais interviriam a partir da Educação básica, se estendendo à pós-graduação, erigindo a comunicação entre os níveis, contribuindo para



consubstanciar o ensino, pesquisa e extensão. O mesmo documento expõe que a proposta para os Institutos, de organizar o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades concatenadas ao trabalho, e de debelar a caracterização da escola dual e segmentada, poderia configurar a ruptura da hierarquização de saberes e cooperar para a Educação do país como um todo (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

A atribuição prenunciada dos IFs seria de assegurar a durabilidade de práticas que caminhassem no sentido de englobar áreas sociais que eram mantidas afastadas dos processos de progresso e modernização do Brasil. Diante disso, a instituição passou a ter um papel de consubstanciar a composição dual do ensino, concebida para acolher as camadas populares da sociedade, enfatizando sua atuação na busca da expansão local e regional, competindo aos IFs uma comunicação muito próxima com o real, com o intuito de encontrar soluções para o quadro de exclusão presente no país (AMORIM, 2013 *apud* MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

O documento que instituiu as concepções e diretrizes dos IFs destacava que a oferta de EPT nos Institutos deveria ocorrer de maneira diversa da referência empregada, regulada e definida pelo mercado. Para atender ao disposto, a instituição precisava ultrapassar a compreensão da EPT como operacionalizadora de indivíduos para o trabalho estipulado por um mercado que estabelecia seus propósitos. Os IFs tinham a incumbência de disponibilizar uma Educação que tornasse possível ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades para produzir conhecimentos partindo da interatividade com a realidade, de modo que essa interação fizesse com que os sujeitos influenciassem, com suas ações fundamentadas no saber, de forma significativa no modo de vida da sociedade (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

O documento supramencionado exprime que os professores que trabalham na rede federal apresentam boas condições de trabalho e possibilidade de formação continuada, e que um percentual significativo dos docentes tem mestrado e doutorado. As medidas mencionadas nas políticas para a Educação profissional e tecnológica, concernentes à rede federal, são palpáveis, especificamente as direcionadas ao reconhecimento dos profissionais das instituições federais. Neste sentido, traduzem-se no plano de carreira em progresso, nas intervenções para garantir a formação continuada, com a subvenção de bolsas de pós-graduação em parcerias com Setec/CAPES, em articulações com universidades públicas para acolher os docentes da rede federal em seus programas de pós-graduação. Políticas similares são adotadas para direcionar os profissionais às próprias instituições que integram a rede. A rede federal conta com mais de 70% dos profissionais com mestrado e doutorado (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

Os Institutos Federais (IF) brasileiros têm 644 campi formando uma rede pública de ensino, disponibilizando cursos em níveis distintos com uma pluralidade de campos do conhecimento, contando com ensino presencial e a distância. Os cursos são distribuídos em Educação vocacional e tecnológica integrada ao Ensino Médio, licenciatura e bacharelado e ainda programas de pós-graduação. Os IF são vinculados ao MEC e pertencem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que tem o compromisso social de conceder Educação profissional pública aos jovens e trabalhadores das regiões metropolitanas e do campo, de forma gratuita (VIEIRA, FINARDI e PICCIN, 2018).

Presentes em todos os estados, a RFEPCT integra 38 IFs, 02 CEFETs, Colégio Pedro II, 23 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

Há a determinação legal dos IFs destinarem 50% das suas vagas para os cursos de nível médio, especificamente na modalidade integrado, assim como existe um comprometimento de assegurar 20% das suas vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com fulcro na formação de docentes para a Educação básica, centrada nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação profissional (BRASIL, 2018).

O documento que trata das Concepções e Diretrizes dos IFs (2008) esclarece que estes deveriam concentrar seus esforços para satisfazer as exigências condizentes ao atual mercado de trabalho. Salienta, igualmente, que diante das transições dos métodos produtivos, conseqüentemente tornou-se imperativo que os trabalhadores tivessem qualificação, e suprir essa exigência ficaria a cargo da oferta de EPT. Outrossim, realça que o âmbito do trabalho brasileiro coetâneo é bastante complexo e heterogêneo. O modelo de produção adotado por décadas advinha do taylorismo/fordismo, contudo um novo paradigma se revelou, desinente das transformações na base técnica, destacadamente na microeletrônica, o que resultou em novos requisitos para a formação dos trabalhadores. A partir das vigentes premissas surge a preocupação com uma adversidade que atinge a Educação brasileira, acentuadamente a Educação profissional e tecnológica, refletida na escassez de trabalhadores qualificados (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

O documento elucidada que a EPT não tem meramente a atribuição de qualificar a mão de obra, mas sim um engajamento em disponibilizar uma educação que possibilite ao país transcender o estado de consumidor para gerador de ciência e tecnologia (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

Moritz e Nogueira (2018) explicam que o mesmo documento estipula que a Educação, em sentido macro, tem o propósito de gerar e coletivizar o conhecimento, na atribuição decisiva do estabelecimento do diálogo, com a finalidade de ressarcir à sociedade o conhecimento concentrado pela coletividade. A ciência deve estar a serviço do homem e a transmissão da produção do seu conhecimento é princípio imprescindível para o desenvolvimento. O documento expõe:

Em seu perfil mais específico, da formação profissional, cabe-lhe principalmente o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias – aqui também entendidas como manifestação da essência do homem, porquanto contribui em configurá-lo para o meio e este para ele. Entende-se, portanto, que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles (BRASIL, 2008, p.35).

Em conformidade com as disposições do documento referenciado há um incontestável comprometimento dos IFs com a questão social e a renovação social. Relativamente à oferta de EPT, os Institutos concentrariam seus esforços em ofertá-la alicerçada na integração entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, orientadas à expansão de aptidões de investigação científica e que utiliza, para a preservação de saberes essenciais, do ambiente laboral, com o propósito de suplantar a percepção de que a escola atuaria como um mero mecanismo para refletir a ideologia do Estado (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Há, ao longo do texto, diversas menções sobre itinerários formativos, que preconizam possibilidades de formação para os estudantes. O documento conceitua os itinerários como uma reunião de estágios que abarcam a oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no contexto de um eixo tecnológico específico, viabilizando, de maneira contínua e articulada, o aproveitamento de estudos e de experiências profissionais certificadas adequadamente por instituições educacionais legitimadas (BRASIL, 2012).

De acordo com o prescrito na Resolução nº 06/2012, há a possibilidade de sistematização dos componentes e conteúdos curriculares de modos distintos. Inclui os itinerários formativos na própria conformação de disciplinas que constituem o currículo, apresentando-os como oportunidades singularizadas aproveitando a organização curricular existente, disponibilizando alternativas aos estudantes (BRASIL, 2012).

É evidente, pelo disposto no documento, a precaução em estabelecer que o ensino caminhe no sentido de sobrepujar o enfoque econômico e que assista ao trabalhador,

aspirando uma formação de um cidadão, com capacidade de perceber a realidade e influenciá-la, com o uso da ciência e tecnologias, deixando de ser apenas um espectador das mudanças (MORITZ; NOGUEIRA, 2018).

## 2.5 PESQUISAS NA ÁREA

Para esta pesquisa, foi realizada revisão de literatura sobre a Lei n°.13.415/2017. Para tanto, inseriu-se como palavra-chave “Lei 13.415/2017” nas bases de dados do Google Acadêmico, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A consulta às bases de dados supracitadas retornou cento e dez resultados, dos quais quarenta e dois foram revisados, por atenderem os critérios de apresentar discussão das proposições trazidas pela Lei n°. 13.415/2017, seus possíveis impactos no cenário do atual Ensino Médio e as formas de execução das propostas inseridas da referida Lei. Foram descartados estudos que não aprofundaram a discussão da Lei n°. 13.415/2017, sendo que esta apenas foi citada para exemplificar medidas que pretendiam inserir mudanças no ensino, mas sem pormenorizar seu teor, e sem levantar debates sobre a Lei supracitada.

Abaixo os estudos serão resumidos quanto a objetivos, metodologia e principais resultados e conclusões. Percebe-se que a maioria dos estudos utilizou a pesquisa bibliográfica e documental (34 estudos), sendo escassas ainda as pesquisas de campo/empíricas sobre o tema (8 estudos), talvez em função do pouco tempo de promulgação da Lei.

A pesquisa de Arboit (2017) concentra-se em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo. O propósito desse trabalho consistiu em refletir os marcos legais que subsistem no percurso da construção do Ensino Médio, com o intuito de depreender sua ascensão e retrogradação e concatená-las com a formação de professores, porquanto reputada de substancial importância para essa fase da Educação básica. A análise da autora concluiu pela existência de conveniências mercadológicas que motivaram a criação da Lei n°. 13.415/2017, na medida em que há uma profunda preocupação com a capacitação de mão de obra, aventando questionamentos atinentes à ampliação do Ensino Médio para tempo integral, explicando que com a mitigação da formação integral explícita na reforma, o aumento do tempo de permanência nas escolas não garante uma modificação positiva do processo educativo, e da mesma maneira não assegura uma melhora do quadro de evasão escolar.

O estudo de Caixeta, Gomes e Lima (2017) tem um enfoque voltado a analisar as reformas políticas na Educação Brasileira, portanto abrangendo a Lei n°. 13.415/2017, visando depreender a forma como foi concebida, seu contexto histórico, assim como as influências e propósitos que foram destinados para o Ensino de Ciências, em particular ao ensino de Química. Utilizou-se a revisão bibliográfica e qualitativa para este artigo. As autoras dessa pesquisa concluíram que o Ensino Superior também precisa de readequação no sentido de preparar os docentes para o modelo de ensino e aprendizagem proposto pelas Leis atuais que direcionam o Ensino Médio. Acrescentaram ainda que não basta uma formação concentrada em preparar para a carreira docente, deve haver a formação crítica, tornando os professores aptos a distinguir as mudanças que ocorrem e ocorrerão, e, diante disso, poder contribuir para uma Educação de qualidade.

O trabalho de autoria de Czernisz e Garcia (2017) teve como objetivo discutir as alterações curriculares do Ensino Médio, e as perspectivas e os limites impostos pela Lei n°. 13.415/2017 para os jovens do Ensino Médio. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a revisão bibliográfica e documental. As conclusões das autoras, diante dos objetivos citados, foram no sentido de que a Lei n°.13.415/2017 retrocede o Ensino Médio ao caráter tecnicista, concluindo ainda tratar-se de uma contrarreforma que tem como escopo a perpetuação do poder da classe dominante sobre as decisões concernentes à escola, conhecimento e os rumos da sociedade.

O estudo de Czernisz e Pio (2017) apresentou como objetivos discutir o Ensino Médio integral, questionando os desafios e as perspectivas para implementação desse nível de ensino, realizando uma análise das suas características e indicando os limites para sua execução. Para esta pesquisa utilizou-se de revisão bibliográfica e documental. Os resultados descritos fazem referência à necessidade de reflexões que tornem possível a estruturação e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para o Ensino Médio que se distancie de uma compreensão superficial sobre o pretendido com as alterações propostas pela Lei discutida.

A pesquisa de Ferreira (2017), trouxe como objetivo discutir a contrarreforma do Ensino Médio proposta pelo atual governo com a advento da Lei n°. 13.415/2017. Foi realizado um levantamento bibliográfico e os principais resultados apresentados foram no sentido de que as políticas para o Ensino Médio, aprimoradas no governo do Partido Trabalhista, caminharam na direção de ações públicas democráticas com o intuito de construir políticas capazes de confrontar os embates existentes nesse período da Educação Básica. Finaliza alertando que, em relação à contrarreforma, esta não trará melhorias para a qualidade

do Ensino Médio, pois carece de ações que viabilizem a possibilidade de emancipação política e cultural dos jovens.

O estudo de Melo (2017) investigou os avanços e adversidades relevantes que afetam o Ensino Médio brasileiro, analisando suas configurações atuais e as construções históricas. Para tal, realizou uma pesquisa bibliográfica e documental, traçando um exame meticuloso da Lei nº. 13.415, concluindo que essa reforma do Ensino Médio reitera a dualidade estrutural dessa etapa do ensino, assim como torna precária a formação dos filhos da classe trabalhadora e, sobretudo, fomenta a profissionalização precoce dessa classe.

O trabalho de Oliveira (2017) examina o espaço da Arte no currículo, e quais as implicações para o ensino da Arte com a implantação da Lei nº. 13.415/2017. O estudo orientou-se pela pesquisa bibliográfica, de campo, utilizando questionários com questões abertas e entrevistas distribuídos aos gestores das escolas e docentes da disciplina de Artes do Ensino Médio das escolas estaduais de Criciúma – SC. Como desfecho do trabalho, a autora adverte que o ensino de Artes transpassa por modificações, cabendo aos docentes estar a par dessas modificações e procurar empenhar esforços para participar das discussões sobre o assunto.

O estudo realizado por Ramos e Souza (2017) objetivou realizar uma análise sobre o lugar da Educação Física em se tratando da Lei nº. 13.415/2017. A pesquisa pautou-se em um levantamento bibliográfico, apresentando na conclusão central, diante do objetivo apresentado, que a Educação Física permanece em segundo plano quando comparada às demais disciplinas, pois na Lei pesquisada, é apresentada como “estudos e práticas”, não sendo descrita como uma disciplina.

A pesquisa de Ribeiro (2017) teve o objetivo de refletir acerca de como a gestão escolar é influenciada por duas realidades concentradas, primeiramente no questionamento relacionado ao lugar das políticas públicas educacionais fundamentadas em princípios neoliberais, concretizadas nos programas e projetos de Parceria Público-privada desempenhados nas escolas e, por outro lado, saber onde está a postulação social por uma gestão democrática emancipatória da escola pública, concebida e legalizada historicamente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, na modalidade Estudo de Caso, desenvolvida nas escolas estaduais de Santarém-PA. Ainda que o estudo não tenha como objetivo central a Lei nº. 13.415/2017, a autora reserva um capítulo ao assunto e conclui que a Lei citada acentua a dualidade estrutural dessa etapa da Educação, da mesma maneira que exacerba a secessão do conhecimento, quando estabelece cinco itinerários formativos.

A pesquisa de Silva, Senna e Soares (2017) dispõe sobre as ações desenvolvidas junto ao Movimento (Re) Existência, que transcorreu na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, no período compreendido entre outubro e dezembro de 2016, como uma medida de contraposição às proposições da reforma do Ensino Médio, notadamente a mitigação da obrigatoriedade do ensino de artes. Para as autoras a reforma reforça a educação para o trabalho, determinando uma hierarquia entre os conhecimentos, posicionando arte e humanidades como conhecimentos desprovidos de relevância, com o propósito de viabilizar um ensino destituído de sentido reflexivo e crítico.

O próximo texto, de Silva (2017), apresenta como objetivo investigar a integração do Ensino Médio e educação profissional, analisou a Lei nº. 13415/2017, para apreender se esta impede ou é contrária a formação do homem *omnilateral*, formação esta prevista pelo Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, delimitando a análise documental como procedimento técnico-metodológico.

As conclusões da pesquisa de Silva (2017) relacionaram a falta de diálogo e a imposição da Lei supracitada, apontando a mitigação da obrigatoriedade de algumas disciplinas e o aumento da carga horária do Ensino Médio. O autor pontuou o modelo tecnicista implícito nessa nova Lei, assim como criticou o modelo de escola em tempo integral, pois essa ampliação de carga horária não terá qualidade, sendo também necessário investimento para atender ao proposto, o que não está ocorrendo.

O estudo de Almeida (2018) objetivou relatar os mecanismos do sistema neoliberal e seus reflexos nas alterações fomentadas pela Lei nº. 13.415/2017, da sua formação como sistema de governamentalidade, segundo a obra Nascimento da Biopolítica, de Michel Foucault, na qual a biopolítica é entendida como um aparato de subjetivação e capaz de provocar novas relações sociais, considerando a Lei supramencionada com base no dispositivo da biopolítica, destinado ao preparo do homem como capital humano. Nas apreensões do autor, a Lei que estabelece a reforma do Ensino Médio foi aprovada em um curto espaço de tempo, devido aos interesses econômicos envolvidos, especialmente a oferta de mão de obra e a salvaguarda da maximização dos lucros e acúmulo de renda, características da forma de governar neoliberal. Para o neoliberalismo, a Educação considerada como geradora de verdades, tem papel irrefutável na estruturação pedagógica centrada no mercado de trabalho no enfoque neoliberal, refletindo na preparação dos jovens para se inserir em uma sociedade onde todos são concorrentes.

A pesquisa de Almeida (2018) visa, a partir da reforma e reestruturação do Ensino Médio, a abordar a repercussão dessas alterações e de que forma podem acarretar implicações

para o Ensino Médio integrado, haja vista que essa oferta formativa promove uma formação humana e integrada. Esse estudo utilizou a pesquisa bibliográfica e documental para concluir que os itinerários formativos incentivam a fragmentação do ensino e uma formação acelerada, além do que, em razão da possibilidade de admitir como professores indivíduos que possuam notório saber em relação às disciplinas, deprecia o trabalho docente.

A análise de Alves (2018) recorreu a pesquisa documental tendo como intuito avaliar a Lei nº. 13.415/2017, e se esta revela um projeto de Educação para as juventudes ou é uma tentativa de desintegrar o Ensino Médio. A conclusão da autora é que a flexibilização curricular prevista da Lei antedita se distribui entre a formação comum e os itinerários formativos, vindo a romper com o paradigma único de Ensino Médio que vinha sendo implementado desde a LDB de 1996.

Alves e Magalhães Júnior (2018) propuseram-se a examinar dados variados difundidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relacionados à Educação básica e ao Ensino Superior, portanto uma pesquisa documental. O resultado da averiguação aponta que a Lei nº. 13.415/2017 é uma reforma que intenta subestimar, especialmente, as adversidades encontradas pelo Estado na formação inicial de docentes para atuarem no Ensino Médio. À proporção que o Estado insere políticas e reformas educacionais, é intensificada diante da sociedade a desobrigação do governo, enquanto que a carga de responsabilidade é ampliada em relação ao docente quanto à formação precária dos alunos.

O estudo de André (2018) faz uma análise da reforma do Ensino Médio e o princípio da obrigatoriedade da Educação básica sob a responsabilidade do Estado. A Lei nº. 13.415/2017 ao possibilitar o ensino a distância, debilita os prolegômenos constitucionais que asseguram que a Educação é um direito público subjetivo, visto ser possível optar pela matrícula em cursos presenciais ou não. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que apresenta como conclusões que a reforma do Ensino Médio oportuniza a inserção do jovem precocemente ao mundo do trabalho, distanciando-o das perspectivas de instrução intelectual e do acesso à universidade. Expõe sobre as propostas de reforma terem o condão de colocar sob ameaça a Educação básica, na medida que transforma o princípio da Educação obrigatória, comutando a escola por testes e trabalho produtivo.

A pesquisa de Antonello (2018) aborda a reforma do Ensino Médio e apresenta como objetivo identificar qual a maneira que as políticas públicas no setor educacional para efetivação da citada reforma, poderiam auxiliar para o desenvolvimento local alicerçadas no princípio da subsidiariedade. O estudo pautou-se na pesquisa documental, e na acepção de



Antonello a Lei n°. 13.415/2017 está posta como auxiliar em políticas públicas de comprovação da Educação à medida que é ponderada como um compromisso de toda comunidade. Destaca que o escopo da Lei em destaque é ampliar a noção cívica dos estudantes, fazendo com que tenham conhecimento sobre seus direitos e garantias fundamentais. Saliencia ainda que a Lei citada segue no caminho de construção do cidadão tolerante, que resolve os conflitos de forma pacífica, que contribui econômica e culturalmente, favorecendo o desenvolvimento da comunidade local e o próprio.

O trabalho de Bernert (2018) apresentou o objetivo central de discutir e analisar a implementação do projeto de atendimento diferenciado aos estudantes no período noturno no município de Vilhena, em Rondônia. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. A conclusão desse estudo reverbera em um questionamento atinente ao lugar do Ensino Médio regular no período noturno frente a reforma propagada pela Lei n°. 13.415/2017 quanto à oferta do Ensino Médio em tempo integral, suscitando dúvidas concernentes à qualidade dessa etapa do ensino, no período noturno, visto a carga horária enxuta.

Neste estudo Casagrande, Stering e Adam (2018) realizaram uma averiguação referente a Lei n°. 13.415/2017 no sentido de questionar a formação esperada para o jovem, cogitando a possibilidade de concretizar-se a dualidade nessa etapa da Educação básica implementada por uma política pública, com a inserção da especialização no Ensino Médio. Depreende-se pela Leitura do texto que se trata de uma pesquisa bibliográfica. As conclusões do estudo indicam que a reforma curricular foi pensada para atender às exigências do contexto econômico ou obstar o acesso à Educação superior utilizando a profissionalização para mascarar essa intenção.

A pesquisa de Cardoso e Rocha (2018) teve como objetivo analisar os embates entre integração e competências na política curricular brasileira para o Ensino Médio como parte da disputa hegemônica entre projetos educacionais distintos que não apenas se antagonizaram no cenário brasileiro nos últimos vinte anos, mas também operaram articulações que favoreceram a fixação de sentidos híbridos e ambíguos de integração nos textos curriculares oficiais.

Cardozo e Lima (2018) apresentaram algumas reflexões acerca da atual reforma do Ensino Médio no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental e as considerações do autor convergem para tratar da Lei n°. 13.415/2017 como uma contrarreforma do Ensino Médio que exacerbará a segmentação e a dualidade características dessa etapa da Educação básica. Para o autor a contrarreforma visa a atender às aclamações das classes média e alta consolidada no acesso ao Ensino Superior, e da mesma forma os

empresários no tocante à capacitação de força de trabalho para os empregos precários e reserva para estabilizar os salários a um custo módico.

O trabalho de Costa e Bollman (2018) visa a apreender as limitações e as perspectivas quanto à formação inicial e às circunstâncias de trabalho dos professores do Ensino Médio brasileiro. A pesquisa foi realizada com cunho bibliográfico e documental. O enfoque dado ao problema da qualidade do Ensino Médio, com discussões mais acirradas após a promulgação da Lei nº. 13.415/2017, não será sanado com a flexibilização curricular proposta. Há necessidades para além de alterações curriculares, como é o caso da formação inicial e continuada dos docentes, a remuneração adequada, carreira e conjunções de trabalho apropriadas com o exercício da profissão, para que seja garantida uma escola de qualidade para todos.

No estudo de Costa (2018) o escopo é apreender as variadas conformações e concepções para a universalização do ingresso e às conjunturas de trabalho do docente em escolas públicas do Ensino Médio no país. Foi efetuada a análise documental e revisão bibliográfica. Na perspectiva do autor a Lei nº. 13.415/2017 não coaduna com a qualidade social do Ensino Médio sob o prisma da formação integral do aluno, e a flexibilização curricular, contida nessa normatização, não enseja a concretização da predita formação. A reconhecimento dos profissionais da Educação, materializadas na formação, remuneração e conjunções compatíveis de trabalho revelam-se como premissas imperativas para um Ensino Médio de qualidade. A conclusão final desse artigo considera que os mentores da Lei da reforma do Ensino Médio talvez não tenham adotado o percurso congruente para propiciar a valorização dos docentes e ofertar Ensino Médio de qualidade.

O trabalho de Costa e Coutinho (2018) teve por finalidade problematizar a Lei nº. 13.415/2017, identificando-a como um esfacelamento às políticas da Educação profissional, utilizando a análise documental. O epílogo do artigo apoia a ideia de que a Educação profissional brasileira é submetida às demandas do mercado de trabalho. Diante do exposto, afirma que a reforma do Ensino Médio não favorece a valorização do ensino técnico, assim como não oportunizou políticas de formação docente para essa etapa da Educação quando inseriu o notório saber como medida para selecionar professores para o ensino técnico de nível médio.

A pesquisa de Ferreira e Santana (2018) analisa alguns dos impactos da reforma do Ensino Médio no que tange à disciplina de Sociologia. Pautada na pesquisa bibliográfica, esse estudo conclui que com a implementação dos itinerários formativos previstos na Lei nº.

13.415/2017, a diversidade de conhecimentos torna-se deficiente, restringindo o acesso dos jovens da rede pública de ensino aos conteúdos primordiais para a formação humana e cidadã.

O estudo de Ferretti (2018) é uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de realizar uma análise da Lei nº. 13.415/2017, notadamente os artigos e parágrafos que versam sobre a Educação profissional técnica de nível médio. No entendimento do autor, a referida Lei provoca uma abreviação no ensino profissionalizante, visto contemplar uma carga horária menor, consubstanciada nos itinerários formativos, outrossim a proposta e o reconhecimento da formação profissional efetivada por intermédio dos convênios com instituições de Educação a distância com notório reconhecimento. O encurtamento da Educação profissional acarretará em uma formação canalizada para a mão de obra técnica, debilitando a formação integral dos estudantes.

A investigação de Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018) delineou, por intermédio da pesquisa documental, as questões legais e as aproximações entre Arte e Educação Física no tocante ao conteúdo dança. Ainda que não esteja elencado como assunto destaque desse trabalho, as autoras concluem que a Lei nº. 13.415/2017 tem um viés mercadológico, preocupando-se com a formação rápida dos jovens para responder às reivindicações do mercado de trabalho. Vislumbram que os interesses inseridos no novo projeto de Educação nacional estão ordenados pela aplicação imediata de conhecimentos práticos e nos procedimentos de avaliação da Educação, despidos de senso crítico e carentes de espaços para debates. A dança é considerada como uma demonstração criativa, portanto um recurso de criação de novos modos de vida e de luta pelo direito a uma Educação voltada a formar sujeitos autônomos.

O trabalho de Gomes (2018), respaldado pela pesquisa documental e bibliográfica, teve o escopo de discutir a reforma do Ensino Médio, no sentido de evidenciar se as alterações previstas no documento legal são apropriadas para salvaguardar a qualidade dessa etapa do ensino, conjecturando as desproporções educacionais e sociais imanentes à sociedade brasileira. O estudo constatou que a reforma do Ensino Médio insiste na dualidade do ensino, cuja premissa consiste em criar uma escola pobre com professores leigos ou com notório saber. Salaria ainda que essa normatização é circundada por fundamentos capitalistas de sociedade e de Estado neoliberal.

A pesquisa de Henrique (2018) concentra-se em discutir a reforma do Ensino Médio e as consequências para o EJA e Proeja. Realizou-se a análise documental e revisão bibliográfica, e a conclusão central aponta que a despeito de não incidir sobre a modalidade EJA, em seu teor, a Lei que estabelece a reforma do Ensino Médio configura mais um estágio

de inconstância ou declínio do Proeja. Para a autora a reforma influencia demasiadamente a Educação básica igualitária do Ensino Médio, e do mesmo modo compromete a integração do Ensino Médio à Educação profissional.

O trabalho de Jeffreys *et al.* (2018) é caracterizado por dados quantitativo e qualitativo, com aplicação de entrevistas aos discentes do Ensino Médio dos períodos diurno e noturno, e docentes por área de conhecimentos do Ensino Médio. O estudo traz a proposição de amplificar o aporte da escola e dos agentes educacionais, da rede estadual do Amazonas, no processo de delineamento das propostas pedagógicas e curriculares que integram a formação acadêmica em conformidade com os parâmetros tecnológicos e científicos que intervêm na produção moderna, e não exclusivamente empreender esforços no sentido de preparar os jovens do Ensino Médio para adentrar às universidades. As conclusões apontadas pelos autores, tendo em vista as respostas dos entrevistados, são de que há a necessidade de uma estrutura curricular flexível, capaz de suprir as exigências do mercado de trabalho viabilizando uma formação diferenciada de múltiplas tarefas. No mesmo sentido, na proposta do novo Ensino Médio, existe a possibilidade de o estudante eleger a formação técnica profissional inserida na carga horária dessa etapa da Educação básica e, ao término dos três anos, terá a certificação tanto do Ensino Médio quanto no curso técnico.

A pesquisa de Marchand, Bairros e Amaral (2018) efetuou uma análise da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, sua relação com a Lei nº. 13.415 de 2017, e com as diretrizes instituídas pelo Banco Mundial para a Educação brasileira – dispostas no documento intitulado “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, publicado em novembro de 2017. O estudo baseia-se na pesquisa documental e aponta que a reforma proposta para o ensino em tempo integral não é um assunto de entendimento consonante entre os professores e alunos, seja pela falta de estrutura nas instituições ou pela deficiência de professores para atender esse período. Existe também uma falsa impressão por parte dos alunos que estes poderão escolher o itinerário formativo que entenderem como melhor, mas o que ocorre é que essa escolha será entre os itinerários disponibilizados pelas escolas. Corroboram outros estudos apresentados que a Lei em discussão tem um interesse preponderante em relação a formação voltada para o mercado de trabalho.

O trabalho de Mercês e Lima (2018) fundamentado na pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e documental, concentra-se em divulgar as políticas primordiais de formação dos docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) brasileira, assinalando os avanços e impasses da regulação nacional da formação dos

professores. No entendimento dos autores, embora a legislação brasileira não aponte uma definição clara quanto aos quesitos mínimos para o exercício profissional nessa modalidade de ensino, a Lei nº. 13.415/2017 consentiu com que profissionais do mercado pudessem tomar a frente do Ensino Médio a partir da legitimação do notório saber como formação hábil para o trabalho docente no Ensino Médio, ainda que não tenham formação em licenciatura.

A análise de Monteiro e Lima (2018) metodologicamente adotou a pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica para orientar a busca pela compreensão da reforma do Ensino Médio na política educacional do estado do Espírito Santo, priorizando a efetivação do programa escola de turno único “Escola Viva” como uma inovação de proposição suscitada pela Secretaria de Estado da Educação. As evidências destacadas pelos autores associam a Escola Viva com a reforma prevista na Lei nº. 13.415/2017, nos quesitos que permitem a participação da iniciativa privada e concernentes a desconsideração da participação social, da mesma maneira que entendem que os benefícios da reforma alcançam os interesses mercadológicos dissimulados na formação dos jovens e na continuidade de uma Educação que amplifica a segregação das classes sociais brasileiras.

O estudo de Pezarini e Mendonça (2018) consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica que aborda o ensino de Filosofia no município de Campinas – SP. Embora o objetivo do estudo não esteja atrelado a Lei nº. 13.415/2017 as conclusões indicam preocupação com essa reforma, explicitamente quanto à disciplina ter se tornado componente obrigatório entregue a BNCC. É necessário preservar o ensino de Filosofia nas escolas, mas deve atender às condições que tornem possível o exercício filosófico, caso contrário talvez o poder público deva cogitar o uso da filosofia como um modo de controle social.

O texto de Oliveira e Ferreira (2018) perscruta algumas ponderações condizentes a contrarreforma do Ensino Médio e o que ela acarreta para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma pesquisa documental, que apresenta como desfecho o descaso da Lei nº. 13.415/2017 com o público a ser atendido pela EJA, visto ser quase omissa em relação a esse assunto. As autoras salientam que embora com muitas dificuldades para sua manutenção, a EJA, no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, segue resistindo com a ocupação dos cursos pelos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, demonstrando a importância do seu prosseguimento, não obstante a reforma do Ensino Médio abster-se de explicitar sobre a sua continuidade.

O trabalho de Saraiva, Chagas e Luce (2018) teve como objetivo explorar a flexibilidade curricular com vistas a elucidar as deficiências que a efetivação da política poderá impelir ao direito à Educação em municípios que dispõem apenas de uma escola

pública. O trabalho utilizou a pesquisa documental, apresentando como conclusões a reduzida possibilidade de alguns estudantes optarem entre um ou mais itinerários formativos, o que se verifica especialmente em municípios com número circunscrito de escolas, e ainda a falta de infraestrutura e de qualificação docente para que a implementação da Lei nº. 13.415/2017 ocorra conforme seus ditames.

O estudo de Silva (2018) compreende a pesquisa bibliográfica e documental, e tenciona perquirir sobre a luta política pelo reconhecimento da disciplina de Sociologia e sua potência para refletir sobre as pluralidades étnico-raciais na política curricular para o Ensino Médio fundamentando-se na BNCC. Para Silva, conquanto seu trabalho não tenha o objetivo de analisar a reforma do Ensino Médio, os impactos da Lei nº. 13.415/2017 recaem sobre a remoção da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, e conseqüentemente, abalando a formação integral dos alunos.

O trabalho de Silveira, Ramos e Vianna (2018) aponta algumas ponderações críticas concernentes ao novo Ensino Médio contemplado na Lei nº. 13.415/2017. Consiste em uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Os autores concluem que o Ensino Médio proposto pelo governo é uma intervenção que reforça a dualidade estrutural dessa etapa da Educação e a artimanha envolvendo os itinerários formativos, que retiram dos jovens o direito de terem acesso aos conhecimentos elaborados e acumulados pela sociedade nas mais variadas áreas do conhecimento. Defendem a intenção de cunho neoliberal contida na Lei supracitada, e por isso, sem capacidade de satisfazer as metas primaciais do atual PNE. Existe uma exacerbação da flexibilização, da fragilização e da exploração da classe trabalhadora.

A pesquisa de Souza e Silva (2018) adotou a pesquisa documental e bibliográfica para investigar quais políticas e ações são priorizadas pela Seduc com a aprovação da Lei nº. 13.415/2017, com a finalidade de promover alterações nos currículos escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa das escolas estaduais do Tocantins e, em que circunstâncias é possível vislumbrar a intervenção de organismos internacionais e da iniciativa privada para a implantação da reforma do Ensino Médio. O desfecho do estudo esquadrinha a dependência da disponibilidade de oferta dos itinerários formativos em relação ao que as escolas disponibilizarão e questionam a obrigatoriedade da Língua Inglesa em detrimento de qualquer outra. O texto menciona que as transições mundiais no processo de globalização acentuam as reivindicações por Educação e serviços sociais, e nesse sentido as contendas para legitimar determinadas imposições, por intermédio de Leis, apresentam-se como soluções para materializar esses processos.

O estudo de Sperandio e Lima (2018) consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental cujo objetivo respalda-se em debater acerca dos obstáculos para o regime de colaboração entre os entes federados após a efetivação da Lei nº. 13.415/2017. Na percepção dos autores o princípio da harmonia federativa constitui-se no entendimento que todas as unidades federadas, incluindo a União, devem concentrar seus esforços para o atingimento dos objetivos da República Federativa, o que não se consolida com a reforma do Ensino Médio, pois inequivocamente sobrecarrega os estados e exime a União de qualquer compromisso para a sua efetivação. Isso se deve pela forma como a reforma foi imposta aos estados sem uma contrapartida da União com recursos necessários para a efetivação das alterações propostas pela Lei.

A pesquisa de Steimbach (2018) fala das escolas ocupadas no Paraná durante o ano de 2016 concentrando-se seu objetivo em compreender, intermediada pela análise do discurso dos sujeitos envolvidos na ocupação, o que estes queriam e pensavam sobre a reforma do Ensino Médio. O estudo compreende a pesquisa de campo, com entrevistas com quatro grupos focais, com roteiro semiestruturado, que concluiu que os estudantes participantes do movimento de ocupação das escolas queriam ser ouvidos para que expusessem, no que diz respeito a reforma do Ensino Médio, a realidade vivida por eles, buscando trazer os problemas dessa realidade para o foco do debate.

O estudo de Torres (2018) tem como escopo saber o grau de conhecimento sobre a Lei nº. 13.415/2017 e sobre a tónica políticas públicas, e igualmente, a percepção dos professores quanto a inserção da disciplina de políticas públicas no Ensino Médio. Para tanto foi realizado um estudo empírico na escola estadual Caetano Bez Batti, em Urussanga. A pesquisa, de caráter exploratório e qualitativo, demonstrou que os professores têm perspectivas semelhantes, ratificadas pelo parco conhecimento tanto sobre a Lei como sobre Política Pública, indicando conhecimentos superficiais sobre estes temas. Concernente ao entendimento relacionado a introdução da disciplina de políticas públicas, sua importância foi reconhecida por unanimidade, porém com argumentos diversos e relevantes.

Após o levantamento das pesquisas realizadas sobre a Lei nº. 13.415/2017, observou-se que, na maioria dos estudos apresentados, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, sendo escassos os registros de pesquisas de campo nos estudos analisados. As pesquisas versam, no geral, sobre as perspectivas da Lei mencionada quando aplicada às disciplinas de Química, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa e Artes, e ocupam-se em discorrer sobre perspectivas e limites da Lei em discussão, para os jovens no Ensino Médio. Houve também estudos tratando da integração do Ensino Médio e

Educação Profissional, partindo da análise da referida lei, para verificar se a mesma abarca a formação do homem tornando-o capaz de sentir-se completo com a convivência em sociedade e com seu trabalho.

Os estudos analisados trazem contribuições diversas para a divulgação e a discussão sobre a Lei nº. 13.415/2017, no sentido de simular prováveis impactos positivos e negativos de sua implementação no Ensino Médio, porém não foram encontradas pesquisas que investigassem o conhecimento de coordenadores do Ensino Médio, nem do EM Técnico sobre essa nova normatização, objetivo posto pela presente pesquisa, que visa contribuir para a produção científica na área a partir da escuta desses profissionais.



### **3 OBJETIVOS**

a) Identificar o que os coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio da instituição pública federal do Paraná, o Instituto Federal do Paraná - IFPR, conhecem e como avaliam as modificações trazidas pela Lei nº.13415/2017, que trata do novo Ensino Médio brasileiro.

b) Descrever as prováveis mudanças no ensino e impactos sobre a aprendizagem técnica, segundo os coordenadores dos cursos do Ensino Médio.

## 4 MÉTODO

### 4.1 TIPO DO ESTUDO

Trata-se o presente estudo de uma pesquisa aplicada, descritiva, qualiquantitativa, de levantamento e de campo.

### 4.2 LOCAL E CONTEXTO DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal do Paraná (IFPR), instituição pública de ensino, que possui 25 *campi*, distribuídos em 25 municípios do estado, abrangendo os cursos de Ensino Médio.

As 25 unidades são citadas a seguir:

- a) IFPR Campus Assis Chateaubriand;
- b) IFPR Campus Astorga;
- c) IFPR Campus Barracão;
- d) IFPR Campus Campo Largo;
- e) IFPR Campus Capanema;
- f) IFPR Campus Cascavel;
- g) IFPR Campus Colombo;
- h) IFPR Campus Coronel Vivida;
- i) IFPR Campus Curitiba;
- j) IFPR Campus Foz do Iguaçu;
- k) IFPR Campus Goioerê;
- l) IFPR Campus Irati;
- m) IFPR Campus Ivaiporã;
- n) IFPR Campus Jacarezinho;
- o) IFPR Campus Jaguariaíva;
- p) IFPR Campus Londrina;
- q) IFPR Campus Palmas;
- r) IFPR Campus Paranaguá;
- s) IFPR Campus Paranavaí;
- t) IFPR Campus Pinhais;
- u) IFPR Campus Pitanga;

- v) IFPR Campus Quedas do Iguaçu;
- w) IFPR Campus Telêmaco Borba;
- x) IFPR Campus Umuarama;
- y) IFPR Campus União da Vitória.

#### 4.3 PARTICIPANTES

Foram convidados os 64 coordenadores e 5 vices coordenadores de cursos do Ensino Médio dos 25 *campi* citados. Atualmente os coordenadores são, em sua maioria, do sexo masculino, sendo 42 homens e 22 mulheres. Entre os homens, 36 deles possuem mestrado, 4 doutorado e 2 pós-doutorado. Entre as mulheres 3 são doutoras, 18 mestres e 1 especialista. Um dos requisitos da instituição para assumir a coordenação, é que a formação do coordenador deve ter estreita relação com a área do curso a ser coordenado. Foi solicitado que o período de envio das respostas aos questionários seria entre o dia 23 de abril a 07 de junho de 2018. Passado esse período foram recebidos 20 questionários preenchidos, o que configura uma amostra de 30,3% da população selecionada. Três coordenadores solicitaram a não participação na pesquisa.

A Tabela 1 apresenta a categorização geral da amostra:

Tabela 1. Caracterização dos professores participantes distribuídos por idade, tempo de serviço no IFPR, tempo na função de coordenador no IFPR e tempo de formação

	<b>Características</b>	<b>Frequência (n=20)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
<b>Idade</b>	Entre 29 – 32 anos	07	35%
	Entre 33 – 36 anos	04	20%
	Entre 37 – 40 anos	05	25%
	Entre 41 – 44 anos	03	15%
	45 anos	01	5%
<b>Tempo de Serviço no IFPR</b>	Menos que 1 ano	02	10%
	01 – 04 anos	09	45%
	05 – 08 anos	08	40%
	10 anos	01	5%
<b>Tempo de coordenação do curso</b>	Menos de 1 ano	13	65%
	1 – 03 anos	06	30%
	10 anos	01	5%
<b>Tempo de Formação</b>	Menos de 5 anos	01	5%
	06 – 10 anos	08	40%
	11 – 15 anos	05	25%
	16 – 20 anos	04	20%
	Mais de 20 anos	01	5%
	Não informou	01	5%

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes da pesquisa dividem-se em coordenadores dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio abaixo elencados:

- a) Técnico em Agroecologia;
- b) Técnico em Informática;
- c) Técnico em Alimentos;
- d) Técnico em Cooperativismo;
- e) Técnico em Aquicultura;
- f) Técnico e Agroindústria;
- g) Técnico em Informática;
- h) Técnico em Mecânica;
- i) Técnico em Meio Ambiente;
- j) Técnico em Agroecologia;
- k) Técnico em Agroecologia;
- l) Técnico em Informática;
- m) Técnico em Serviços Jurídicos;
- n) Técnico em Administração;
- o) Técnico em Cooperativismo;
- p) Técnico em Meio Ambiente;
- q) Técnico em Informática;
- r) Técnico em Eletrotécnica;
- s) Técnico em Informática;
- t) Técnico em Edificações.

Conforme Tabela 1, pode-se verificar que os participantes em sua maioria, tinham entre 33 e 40 anos (45%), formados entre 6 e 15 anos (65%) trabalhando no IFPR há até oito anos (85%), e coordenando o curso atual a menos de um ano (65%).

#### 4.4 INSTRUMENTOS

Os instrumentos empregados para a coleta de dados nessa pesquisa são os descritos a seguir:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A)

Trata-se de um documento pelo qual o participante tem acesso às principais informações sobre a pesquisa, podendo, dessa forma, participar sem ressalvas, sabendo

antecipadamente do que trata a proposta. É o instrumento que respalda os aspectos legais e morais que envolvem o pesquisador e sua pesquisa, demonstrando que houve um prévio consentimento do participante em cooperar com a proposta apresentada.

#### Questionário de coleta de dados (Apêndice B)

Foi aplicado um questionário para a coleta de dados. O instrumento contém seis questões abertas sobre conhecimento dos coordenadores dos cursos do Ensino Médio quanto a Lei nº.13415/2017 e as prováveis mudanças e impactos sobre a aprendizagem técnica no Ensino Médio, segundo esses coordenadores.

### 4.5 PROCEDIMENTOS

Essa pesquisa foi estruturada e desenvolvida nas seguintes etapas:

Etapa 1 – Consentimento institucional. Obtenção do consentimento do Reitor do IFPR para encaminhar os questionários aos coordenadores dos cursos Técnicos do Ensino Médio dos 25 campi do Paraná.

Etapa 2 – Elaboração e testagem do questionário (Apêndice B), com base no texto da Lei nº. 13.415/2017. A elaboração do questionário partiu da premissa de obter informações sobre os principais conhecimentos que os coordenadores detêm acerca da referida Lei, e a partir dessa compreensão verificar se as opiniões traduzem aspectos relevantes de modificações implícitas e explícitas no texto legal. Foi realizado um estudo piloto do questionário com três coordenadores para avaliar a adequação da linguagem, a compreensão das perguntas e se as respostas dos participantes atendiam ao planejamento da pesquisa.

Após o estudo piloto foram inseridas duas questões sugeridas pela banca do exame de qualificação. As questões incluídas dizem respeito às ponderações dos participantes sobre o atual Ensino Médio Técnico colaborar com a inserção dos alunos no mercado de trabalho e, se as modificações advindas da Lei do novo Ensino Médio para esse modelo de ensino serão benéficas para a incorporação posterior do aluno ao mercado de trabalho.

Etapa 3 – Coleta de dados. Contato telefônico com as secretarias dos *campi* do IFPR para confirmação dos nomes e endereços eletrônicos dos atuais coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio. Efetuado o envio de correio eletrônico para 64 coordenadores e 5 vices coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio, dos 25 *campi*, detalhando a pesquisa e solicitando a participação no estudo. Neste mesmo contato foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o questionário de coleta de dados (Apêndice B).

#### 4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Nesta pesquisa todos os critérios de sigilo e recomendações no que tange à pesquisa envolvendo seres humanos instituídos pela Resolução 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram adotados. Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste (CEP/UNIOESTE) em 29 de novembro de 2017 e aprovado pelo CEP em 27 de fevereiro de 2018 sob o parecer de número 2.515.351 (ANEXO A).

## 5 RESULTADOS

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da transcrição das respostas do questionário e submissão à análise de conteúdo conforme propõe Moraes (1999), com base na proposta original de Bardin (1977). Após leitura prévia do material, as respostas foram categorizadas a partir das unidades de resposta, de acordo com o assunto que abordavam. Os critérios para categorização foram definidos com base na exploração do material de análise, e posteriormente quantificados em termos de frequência e porcentagem.

A Tabela 2 apresenta as categorias, exemplos de respostas e respectivos percentuais quanto ao que pensam os coordenadores sobre o atual preparo dos alunos pelo Ensino Médio Técnico, para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho.

Tabela 2. Frequência e porcentagem de respostas por categoria em relação ao que pensam os coordenadores sobre o atual preparo dos alunos pelo Ensino Médio Técnico, para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho.

CATEGORIAS CRITÉRIOS (Respostas relacionadas a...)	EXEMPLOS DE RESPOSTA	FREQ. (%)
<b>Sim, prepara os alunos para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho</b>	“Sim, acredito”; “Acredito que a formação técnica permite ao egresso exercer a profissão”.	9 (30%)
<b>Sim, o ensino técnico é vantajoso na preparação dos alunos para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho</b>	“Mas vejo ainda a instituição de forma muito importante na construção do saber técnico e tecnológico de milhares de alunos”; “No entanto, vejo nisso algo positivo, pois é a Educação buscando se alinhar aos novos imperativos do mundo contemporâneo, quero dizer, proporcionando aos alunos a apropriação das tecnologias, da programação, do mundo virtual, etc”; “Os Cursos Técnicos apresentam uma particularidade que faz com que os alunos vejam em sua formação um leque mais amplo de área de atuação, antes de adentrarem ao mundo do trabalho”; “Aqueles que conseguem se identificar com a área técnica nesta fase, acaba ganhando alguns anos se comparado àqueles que descobrem depois de ir na faculdade”;	7 (23%)
<b>Sim, porém com alguns ajustes para que essa modalidade de ensino seja mais efetiva</b>	“Depende da proposta apresentada pela escola. Nas escolas em que existam condições físicas, estruturais e de profissionais habilitados e que estejam comprometidos com a formação integral do aluno, será possível preparar os alunos para o mercado de trabalho”; “Sim, dependendo das ementas”; “E os alunos acabam buscando a instituição para adentrar nas universidades públicas, portanto, o curso técnico se transforma apenas em um extra na formação educacional”; “Isso requer, então, maior número de alunos inseridos em estágios, empresas, promoção de empresas júnior, etc. Acredito que essa não seja a realidade do momento”.	7 (23%)
<b>Sim, prepara parcialmente os alunos para</b>	“Prepara parcialmente sim pois tem como um dos exemplos os Institutos Federais com profissionais e proposta pedagógica adequada a cada realidade”;	5 (17%)

<b>exercer uma profissão e apontam particularidades</b>	“Algumas situações precisam melhorar como estrutura e laboratórios bem como oportunidades de vivencia pratica durante o curso”; “A forma de entrada no curso técnico muitas vezes sem o perfil necessário tem o tornado apenas uma passagem para o Ensino Superior e não direcionado para o mundo do trabalho”.	
<b>Não, o Ensino Médio Técnico não prepara os alunos para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho</b>	“Não, pelo simples fato de que como está estruturado eu acredito que não funcionará na prática”; “No entanto sabemos que na maioria das escolas essas condições não existem e que da forma como está regulamentado o Novo Ensino Médio ele não será capaz de formar bons profissionais”.	2 (7%)
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		30 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 2 acima mostra que a categoria com mais frequência (29%), refere-se à credibilidade que os coordenadores demonstram quanto a formação que os alunos recebem atualmente para prepará-los para o exercício de uma profissão.

Em seguida apresentam-se duas categorias, ambas com um mesmo percentual de 23% afirmando que Ensino Médio Técnico atual prepara sim o aluno para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho. A primeira aponta as vantagens do Ensino Médio Técnico para a formação para o trabalho, afirmando que os mesmos apresentam particularidades que ampliam o leque de atuação futura dos alunos. E a segunda, aponta ajustes necessários para sua efetividade, como condições físicas, estruturais, de profissionais habilitados e comprometidos com a formação integral do aluno.

A Tabela 3 apresenta as categorias, exemplos de respostas e respectivos percentuais quanto ao conhecimento que os coordenadores têm sobre a Lei n°. 13.415/2017 que trata do novo Ensino Médio.

Tabela 3. Frequência e porcentagem de respostas por categoria quanto ao conhecimento que os coordenadores têm sobre a Lei n°. 13.415/2017 que trata do novo Ensino Médio

<b>CATEGORIAS CRITÉRIOS</b> <i>(Respostas relacionadas a...)</i>	<b>EXEMPLOS DE RESPOSTAS</b>	<b>FREQ. (%)</b>
<b>Tem conhecimento sobre a Lei n°. 13.415/2017 referente a forma de oferta das disciplinas e método avaliativo</b>	“alteração do formato de oferta de disciplinas como artes, Educação física e línguas”; “diversificação dos métodos avaliativos” “A BNCC referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação física, arte, sociologia e filosofia”; “E será obrigatório apenas português e matemática nos 3 anos de formação”; “Que deverá ser integral”; “que o aluno poderá escolher disciplinas a serem cursadas”.	19 (33%)
<b>Tem conhecimento sobre a Lei n°. 13.415/2017 no que</b>	“Sei que ela alterou a carga horária para as disciplinas da base comum curricular”;	13 (23%)



<b>diz respeito a alteração da carga horária para o Ensino Médio</b>	“Aumento da carga horária para 1400 horas”; “Conheço a proposta de mudança e aumento da carga horaria”; “Essa Lei prevê o Ensino Médio integral, aumentando progressivamente a carga horária”.	
<b>Apresenta conhecimento sobre a Lei nº. 13.415/2017 referente a oferta de itinerários formativos para o Ensino Médio</b>	“possibilitou às escolas a oferta de um ou mais itinerários formativos”; “Acho que deveria ocorrer obrigatoriedade no cumprimento desses itinerários”; “e itinerários formativos para o aluno”.	9 (16%)
<b>Sabe da existência da Lei nº. 13.415/2017 e/ou sobre generalidades a respeito dela</b>	“É a Lei que estabelece a reforma do Ensino Médio”; “linhas gerais, sem me aprofundar em detalhes”; “dentre outras diretrizes que normatizam uma base nacional comum curricular em um país com dimensões continentais, nem sempre atendendo satisfatoriamente as demandas e particularidades de cada região”;	7 (12%)
<b>Tem pouco conhecimento sobre a Lei nº. 13.415/2017</b>	“Pouco, o que está sendo mais comentado na imprensa”; “Meu conhecimento em relação a Lei 13.415/2017 é bastante limitado, levando em conta minha formação (Bacharelado)”; “Conheço pouco”.	5 (9%)
<b>Indicam interferência da Lei nº. 13.415/2017 na Base Nacional Comum Curricular</b>	“A BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas áreas do conhecimento”; “A BNCC definirá os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”; “prevê a base nacional comum curricular para o Ensino Médio”.	4 (7%)
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		57 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível visualizar na Tabela 3, a maioria das unidades de resposta refere-se ao conhecimento que os coordenadores dos cursos têm sobre a Lei nº. 13.415/2017, quanto à alteração do formato de oferta de disciplinas como Artes, Educação Física e Línguas, e a diversificação dos métodos avaliativos (33%). A categoria com a segunda maior frequência de unidades de resposta foi a que trata do conhecimento dos coordenadores sobre o aumento gradativo da carga horária e a previsão do Ensino Médio integral estipulados na referida Lei (23%).

Em terceiro lugar, a categoria que expõe o conhecimento dos coordenadores dos cursos condizente a oferta de itinerários formativos apresentados na Lei nº.13.415/2017 (16%), inclusive com opiniões sobre a importância da obrigatoriedade desses itinerários.

A Tabela 4 expõe as categorias e respectivos percentuais de resposta para a questão que trata dos impactos positivos e negativos dessa nova Lei no Ensino Médio, na opinião dos coordenadores.

Tabela 4. Frequência e porcentagem de respostas por categoria referente aos impactos positivos e negativos da nova Lei no Ensino Médio, na opinião dos coordenadores

	<b>CATEGORIAS CRITÉRIOS</b> <i>(Respostas relacionadas a...)</i>	<b>EXEMPLOS DE RESPOSTAS</b>	<b>FREQ. (%)</b>
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>Indicam Aspectos Positivos da Lei nº. 13.415/2017 acerca dos impactos na formação do aluno após a instituição dessa Lei</b>	<p>“além de já haver uma formação inicial para o mundo do trabalho desses novos alunos através do conhecimento adquirido com um curso técnico”;</p> <p>“Vejo como principal ponto a formação técnica de que trata a Lei, e vejo isto como ponto positivo”;</p> <p>“Positivo, ofertar uma formação mais específica ao que o aluno deseja: técnico ou não”;</p> <p>“Positivos são relacionados especialmente à autonomia estudantil, pois o aluno poderá direcionar sua formação ao longo do Ensino Médio”;</p> <p>“Positiva: Capacitar jovens profissionalmente, e colocar no mercado de trabalho”;</p>	10 (14%)
	<b>Indicam Aspectos Positivos da Lei nº. 13.415/2017 acerca das alterações do currículo após a instituição da Lei</b>	<p>“Imagino que a redução da carga de trabalho dos estudantes possa contribuir com o aprendizado nas disciplinas que permanecem obrigatórias”;</p> <p>“Me parece que a flexibilização dos currículos é algo positivo”;</p> <p>“Positivos: Obrigatoriedade dos componentes curriculares de Português e Matemática nós 3 anos do Ensino Médio”;</p> <p>“há uma melhor distribuição entre as áreas de conhecimento”;</p>	7 (10%)
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>Apontam aspectos Negativos quanto aos recursos para a implementação da Lei</b>	<p>“E outro ponto negativo, será como sempre a falta de recursos”;</p> <p>“antes da implantação deste novo modelo deveria ser obrigatório por parte do governo realizar as devidas adequações das escolas, daí sim ocorrer a cobrança na mudança dos PPCs”;</p> <p>“visto que as escolas já não possuem estrutura mínima para compor os componentes curriculares já existentes”;</p> <p>“Impactos negativos: Ensino Médio integral sem que as escolas possuam estrutura para manter os alunos o dia todo”;</p> <p>“Além disso, a ausência de infraestrutura e pessoal suficiente, poderá prejudicar a qualidade do que se planeja”;</p> <p>“A carga horária sugerida também indica que os alunos teriam que passar 7 horas dentro da escola, o que sugere uma escola de tempo integral, o que exige não é possível com o que temos de infraestrutura hoje”.</p>	14 (20%)
	<b>Indicam Aspectos Negativos da Lei nº. 13.415/2017 sobre o currículo após instituição dessa Lei</b>	<p>“Negativo: a flexibilidade proposta às escolas na elaboração de seus currículos pode causar um esvaziamento de conteúdos importantes”;</p> <p>“possibilidade de não ofertar todos os itinerários, o que a meu ver pode tornar deficiente a formação integral dos alunos”;</p> <p>“deste modo o aluno poderá escolher as disciplinas dentro das que estão sendo ofertadas e não as de seu interesse”.</p>	8 (12%)
	<b>Indicam Aspectos Negativos da Lei nº. 13.415/2017 quanto a formação do aluno após a implementação dessa Lei</b>	<p>“no entanto os não vejo maturidade suficiente dos alunos para tomar decisões do que precisam se apropriar para terem uma boa formação não só profissional, mas também humana, tornando assim um cidadão completo e atuante”;</p> <p>“entretanto como ponto negativo é complexo imaginar uma decisão qualificada pelo indivíduo nesse momento da vida”;</p> <p>“Creio que haverá uma grande quantidade de alunos, selecionando áreas de conhecimento apenas por considerarem mais " fácil" a aprovação”.</p>	4 (6%)
<b>OUTROS</b>	<b>Apontam características da Lei nº. 13.415/2017 sem destacar se são positivos ou</b>	<p>“Muitas interpretações são feitas com viés partidário e tendencioso, tanto pela bancada governista quanto pela oposição”;</p> <p>“mas acredito que terão impactos, como exemplo cito a definição dos itinerários formativos que deverá ser embasada em amplo estudo da região e não haver poucas opções de oferta”;</p>	8 (12%)

<b>negativos</b>	“garantir a equidade de recursos entre as escolas e estados da federação para implantar o ensino integral”; garantir a participação da sociedade e comunidade escolas nas decisões”.	
<b>Professores apontam receios quanto a implementação da Lei</b>	“Na minha opinião, esta alteração não foi discutida de forma mais profunda, com aqueles que realmente poderiam opinar, que são os professores”; “me preocupa que o ensino público fique muito enfraquecido”; “O problema é que o que a Lei propõe é muito surreal para a nossa realidade”; “da alternativas para que elas sejam alcançadas na forma de compensação de horas e cursos online. Ou seja, ao meu ver, eles propõem uma reforma extremamente atraente, mas que na prática se o aluno quiser ter um curso presencial, não terá opções a não ser aquelas que já existem. Os outros deverão se contentar com opções online”.	8 (12%)
<b>Não observam Aspectos Positivos/ Não sabem responder</b>	“Não vejo aspectos positivos”; “Não tenho como responder sem vivenciar concretamente as mudanças pela proposta”; “Mas ainda assim, não possuo conhecimento aprofundado sobre o texto que dê segurança para responder as questões propostas”; “Não sei responder por enquanto essa pergunta”.	6 (8%)
<b>Questionam as proposições da Lei nº. 13.415/2017</b>	“Como poderão os currículos contemplar a diversidade da sociedade brasileira”; “e atender às especificidades das realidades escolares, estando eles vinculados a BNCC?”; “Em que medida essa base nacional comum foi criada para atender as avaliações nacionais”.	4 (6%)
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		69 100%

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o principal ponto positivo identificado na Lei refere-se ao impacto sobre a formação (14%), que será mais específica, possibilitando que o aluno direcione sua formação ao longo do Ensino Médio. Os fatores negativos referem-se a falta de recursos, para a implementação da nova Lei (20%), destacando a necessária adequação das instituições frente às exigências previstas, como laboratórios para as aulas práticas; e aos impactos sobre o currículo (12%) pois a flexibilidade proposta às escolas, na elaboração de seus currículos, pode causar um esvaziamento de conteúdos importantes.

A Tabela 5 apresenta as categorias, exemplos de respostas e respectivos percentuais quanto às considerações dos coordenadores sobre a Lei nº. 13.415/2017 afetar ou não o processo de aprendizagem do curso que coordenam.

Tabela 5. Frequência e porcentagem de respostas por categoria referente a opinião dos coordenadores relativamente a Lei afetar ou não o processo de aprendizagem do curso que coordenam

CATEGORIAS CRITÉRIOS <i>(Respostas relacionadas a...)</i>	EXEMPLOS DE RESPOSTAS	FREQ. (%)
<b>Entendem que a Lei nº. 13.415/2017 não afetará o curso que coordenam</b>	“Não afetará”; “Para o curso, ao qual eu coordeno, não vejo impactos que afetem o processo de ensino aprendizagem”; “Com relação aos conteúdos técnicos, aos quais tem conhecimento, acredito que não afetará”; “mas muito provavelmente a formação técnica não será tão afetada pois o perfil profissional não pode mudar, assim as disciplinas devem ser sempre cursadas para que os alunos tenham determinadas competências para exercer certa profissão”.	13 (39%)
<b>Apresentam dúvidas sobre a ocorrência de possíveis mudanças no curso que coordenam</b>	“Acredito que sim, mas ainda não temos certeza, estamos aguardando”; “Provavelmente”; “Em particular, na escola onde trabalho adotou-se um currículo diferenciado, então acredito que serão poucas modificações/adequações”.	9 (28%)
<b>Entendem que a Lei nº. 13.415/2017 afetará o curso que coordenam e indicam as razões para isso</b>	“Acredito que a principal mudança está na formação humana desse profissional. Como é cada vez menos a necessidade de cursar disciplinas que trabalham o contexto histórico social dos indivíduos, as relações políticas, éticas e morais, teremos profissionais cada vez menos pensantes, e principalmente menos pensante no bem-estar do outro”; “Afetará, pois, nossa base horária está em 1200 horas disposta em 4 anos, que aumentaria a carga horária para 1400 horas”; “Entendo que ela afetará na questão de carga horária mínima principalmente”.	6 (18%)
<b>Não sabem responder</b>	“Não sei dizer”; “Não consigo formar uma opinião muito clara ainda”; “Não sei responder por enquanto essa pergunta”.	5 (15%)
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		33 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se pelos dados apresentados na Tabela 5, que, na opinião dos participantes da pesquisa, não deve haver alterações no processo de aprendizagem do curso que coordenam com a implementação da nova Lei (39%), porquanto as disciplinas técnicas ofertadas tenderão a manterem-se as mesmas, sem mudanças significativas. Alguns têm dúvidas sobre a ocorrência de mudanças no processo de aprendizagem nos cursos que coordenam com a instituição da Lei (28%). E outros (18% das respostas) acreditam que a formação humana poderá ficar comprometida, na medida em que disciplinas como filosofia e sociologia perderam a obrigatoriedade durante o curso.

A Tabela 6 apresenta as categorias, exemplos de respostas e respectivos percentuais quanto aos apontamentos dos coordenadores relacionados aos impactos da Lei serem diferentes para o IFPR do que para as demais instituições que ofertam o Ensino Médio.

Tabela 6. Frequência e porcentagem de respostas por categoria quanto a opinião dos coordenadores sobre os impactos da Lei serem diferentes no IFPR do que nas demais instituições de Ensino Médio.

<b>CATEGORIAS CRITÉRIOS</b> <i>(Respostas relacionadas a...)</i>	<b>EXEMPLOS DE RESPOSTAS</b>	<b>FREQ. (%)</b>
<b>Apresentam dúvidas quanto às mudanças serem distintas para o IFPR</b>	“Talvez sim”; “acredito que no IFPR haverá mais resistência e as mudanças ocorrerão mais gradual”; “Eu não sei se acredito”; “porém esta é uma discussão que ainda está sendo debatida, logo pode ser que se a reitoria achar que tem que mudar, haverá mudanças”.	11 (24%)
<b>Entendem que afetará todas as instituições do mesmo modo</b>	“Acredito que afetará a todos de maneira geral”; “pois o IFPR já desenvolve as principais propostas de mudanças previstas na reforma”; “pois o IFPR terá que seguir a LDB”.	9 (20%)
<b>Acreditam que a Lei afetará o IFPR de uma maneira diferente que as demais instituições que ofertam o Ensino Médio especificamente sobre o currículo</b>	“neste caso as adaptações serão na composição das ementas/componentes curriculares”; “e sendo assim para o IFPR teremos mesmo que só adequar os PPCs dos cursos para se adequar”; “onde atualmente cada Campus tem seu curso vocacionado para as demandas regionais”; “com adequação de grade (PPC) regido pelas diretrizes de âmbito local. As adaptações afetariam esta formulação do PPC”.	8 (18%)
<b>Acreditam que a Lei afetará o IFPR de uma maneira diferente que as demais instituições que ofertam o Ensino Médio e apontam razões diversas</b>	“Considerando que a nossa instituição possui cursos técnicos de forma integrada ao Ensino Médio eu acredito que sim”; “dado o fato de ser uma escola técnica e algumas questões são aplicáveis de forma diferenciada pelo que verificamos em discussões”.	7 (16%)
<b>Acreditam que a Lei afetará o IFPR de uma maneira diferente que as demais instituições que ofertam o Ensino Médio sem destacar as particularidades</b>	“Sim”; “Creio que sim”; “Afetará de forma diferente os IFs”; “Acredito que afetará de maneira diferentes”.	7 (16%)
<b>Não sabem opinar</b>	“Não sei dizer”; “Não sei responder por enquanto essa pergunta “. “O IFPR já oferece cursos profissionalizantes de nível médio”.	3 (6%)
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		45 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 6 mostra que a categoria com maior percentual de unidades de resposta está relacionada às dúvidas que os participantes demonstram quanto às alterações propostas pela Lei terem aplicabilidade distinta para o IFPR em relação às demais instituições de Ensino Médio (24%). Os coordenadores atribuem essa incerteza, em parte, à falta de discussão sobre o assunto.

O segundo percentual (20%), refere-se à categoria que afirma que a aplicabilidade da Lei será uniforme para todas as instituições de Ensino Médio, sem distinção entre as escolas alcançadas por essa normatização.

A Tabela 7 apresenta as categorias, exemplos de respostas e respectivos percentuais relacionados a opinião dos coordenadores sobre a ocorrência ou não de alterações, no preparo dos alunos para exercer uma profissão, após implementação da Lei.

Tabela 7. Frequência e porcentagem de respostas por categoria sobre a ocorrência ou não de alterações no preparo dos alunos para exercer uma profissão após implementação da Lei, segundo os coordenadores.

CATEGORIAS CRITÉRIOS <i>(Respostas relacionadas a...)</i>	EXEMPLOS DE RESPOSTAS	FREQ. (%)
<b>Indicam reflexões sobre a instituição da Lei</b>	<p>“faremos nossa parte para continuar oferecendo ao aluno Educação pública, gratuita e de qualidade, dentro das novas premissas legais”;</p> <p>“Esperamos que a grade nova que porventura se efetue melhore as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mas são apenas conjecturas e expectativas”;</p> <p>“O que temos de concreto é uma equipe confusa e sem direcionamento adequado em relação à nova Lei”;</p> <p>“Espero que mude propiciando uma afinidade do egresso ao mundo do trabalho mais cedo”.</p>	13 (30%)
<b>Sim, acreditam que haverá mudanças negativas no preparo dos alunos para exercer uma profissão</b>	<p>“Acredito que haverá uma formação acelerada (em 3 anos)”;</p> <p>“sendo uma estratégia de governo que visa formar em sua maioria trabalhadores para chão de fábrica e/ou linhas de produção”;</p> <p>“mas o perfil de alunos críticos que hoje conseguimos formar será muito alterado”;</p> <p>“o que, no meu ponto de vista pode limitar o futuro trabalhador em apenas exercer sua função - creio que esta nova formação vai dificultar a formação com mais reflexão, cidadania, autonomia e até mesmo limitar a capacidade de empreender.”.</p>	11 (26%)
<b>Sim, acreditam que haverá alterações positivas no preparo dos alunos para exercer uma profissão</b>	<p>“Acredito que se a formação Técnica se tornar obrigatória, a formação de nossos adolescentes só tem a ganhar, pois os mesmos terão uma visão ampla do mercado de trabalho que os espera no futuro”;</p> <p>“Acredito que os alunos sairão mais bem preparados”;</p> <p>“Acredito que os alunos poderão se adequar melhor ao mercado de trabalho”;</p> <p>“Acredito que serão formados profissionais mais preparados para lidar com os conflitos e situações que ocorrem no mundo do trabalho”;</p> <p>“Por exemplo, não serão profissionais que apesar de competentes tecnicamente, não sabem lidar com sua equipe de trabalho”.</p>	11 (26%)
<b>Não sabem opinar</b>	<p>“Não consigo avaliar o impacto no presente momento, seja ele positivo ou negativo”;</p> <p>“Como já havia dito, não estudei esta Lei de forma profunda, e pouco saberia dizer em relação à todas as alterações que ela traz em relação à Lei anterior. Desta forma, não saberia traçar um paralelo mais adequado entre estas alterações”;</p> <p>“Não sei responder por enquanto essa pergunta”.</p>	4 (9%)
<b>Não acreditam que haverá mudanças no preparo dos alunos</b>	<p>“Acredito que o IFPR não precisará mudar nada”;</p> <p>“Não acredito que haverá melhorias nesse aspecto”;</p> <p>“pois a Educação para o mercado de trabalho vem sendo feita de maneira satisfatória”.</p>	4 (9%)
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		43 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 7 mostra que as unidades de resposta com maior percentual estão inseridas na categoria relacionada às reflexões dos coordenadores sobre as possíveis mudanças gerais

no preparo dos alunos para o mercado do trabalho após a instituição da Lei (30%). Os participantes expõem suas expectativas quanto a possibilidade de um melhor preparo do aluno para a inserção no mercado de trabalho.

A segunda categoria com maior percentual (26%), traz as opiniões dos coordenadores acerca das prováveis mudanças influírem negativamente no preparo dos alunos após a implementação da Lei, ressaltando a característica de uma formação acelerada e desprovida de conteúdos que possam estimular o pensamento crítico do aluno.

O terceiro maior percentual concentra-se no posicionamento positivo dos coordenadores quanto aos impactos no preparo dos alunos para o mercado de trabalho após a efetivação da Lei (26%), frisando que a formação técnica assumirá um caráter mais propulsor quanto a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

## 6 DISCUSSÃO

Conforme exposto, esta pesquisa teve como objetivo identificar o que os coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio do IFPR, conhecem e como avaliam as modificações trazidas pela Lei nº. 13415/2017, que trata do novo Ensino Médio brasileiro. Os coordenadores foram solicitados a responder um questionário sobre os conhecimentos relativos à Lei e, qual seu entendimento sobre a forma como as modificações previstas na referida norma afetariam os cursos que coordenam.

A revisão das pesquisas na área, concernentes a Lei nº. 13.415/2017 e suas possíveis alterações para o Ensino Médio, salientam aspectos, em sua maioria, negativos. Porém como tratam-se de estudos bibliográficos, entende-se que o referido estudo, por seu enfoque empírico, contribui de forma diferenciada por descrever o que os principais envolvidos vislumbram acerca da Lei do novo Ensino Médio e seus impactos no Ensino Médio técnico brasileiro.

Destarte, pode-se sintetizar os principais achados desta pesquisa da seguinte forma:

1. Os participantes em sua maioria acreditam que o Ensino Médio Técnico, no modelo vigente, prepara sim os alunos para uma futura inserção no mercado de trabalho. Alguns entendem que a estruturação atual é vantajosa para a formação dos alunos, e apontam necessidade de alguns ajustes neste modelo de ensino para produção de melhores resultados. Dentre as adaptações mencionadas estão a melhoria da estrutura física das instituições e a capacitação de profissionais para que seja oferecida uma Educação integral ao aluno.

2. Os coordenadores dos cursos demonstraram conhecimentos sobre a Lei nº. 13.415/2017, notadamente quanto às alterações dos formatos de oferta de disciplinas como Artes, Educação Física e Línguas, sobre o aumento gradativo da carga horária de 800 horas para 1400 horas, a previsão do Ensino Médio integral e itinerários formativos.

3. Os fatores negativos apontados pelos coordenadores com a implementação da Lei do novo Ensino Médio são: a falta de recursos, destacando a necessária adequação das instituições frente às exigências previstas na Lei, visto que em algumas escolas existe uma deficiência estrutural, como falta de laboratórios para as aulas práticas; o currículo com a efetivação da Lei, salientando que a flexibilidade proposta às escolas, na elaboração de seus currículos, pode causar um esvaziamento de conteúdos importantes. Uma parte dos participantes considera que as principais mudanças negativas no processo de aprendizagem recaem sobre a formação humana, que poderá ficar comprometida, na medida em que disciplinas como Filosofia e Sociologia perderam a obrigatoriedade durante o curso.



4. Na opinião majoritária dos coordenadores dos cursos técnicos não haverá alterações no processo de aprendizagem do curso que coordenam com a implementação da Lei, porquanto exemplificam que as disciplinas técnicas ofertadas tendem a manter-se as mesmas, sem mudanças significativas. Há os que apresentaram dúvidas relacionadas a existência de mudanças no processo de aprendizagem nos cursos que coordenam com a instituição da Lei, sendo possível que essa indeterminação esteja relacionada a falta de informações precisas quanto à abrangência do texto legal.

5. Os participantes demonstram dúvidas quanto às alterações propostas pela Lei apresentarem aplicabilidade distinta para o IFPR em relação às demais instituições de Ensino Médio. Os coordenadores mostram indecisão quando o assunto trata sobre os impactos serem diferenciados para o IFPR atribuindo, em parte, essa incerteza a falta de discussão sobre o assunto.

6. Infere-se pelos relatos dos coordenadores que existem muitas reflexões sobre as possíveis mudanças no preparo dos alunos para o mercado do trabalho após a instituição da Lei, cogitações que não indicam aspectos positivos ou negativos. Os participantes expõem suas expectativas quanto a possibilidade de um melhor preparo do aluno para a inserção no mercado de trabalho. Um aspecto considerado pelos integrantes da pesquisa diz respeito a possíveis mudanças negativas sobre o preparo dos alunos após a implementação da Lei, ressaltando a característica de uma formação acelerada e desprovida de conteúdos que possam estimular o pensamento crítico do aluno.

Corroborando o entendimento dos coordenadores participantes dessa pesquisa, Caixeta, Gomes e Lima (2017) defendem a adequação dos espaços físicos para atender às necessidades dos estudantes frente às proposições de um ensino técnico, de qualidade e em tempo integral. Para Teixeira (2016, *apud* CAIXETA, GOMES; LIMA, 2017), a Lei do novo Ensino Médio impõe um caráter profissionalizante a este período da Educação, o que pode trazer como consequência uma diminuição de conteúdos previstos no currículo, ocasionando um déficit na formação integral e, do mesmo modo, estabelecer uma precarização da formação técnica. Para Kuenzer (2017) uma das críticas à Lei está atrelada à organização curricular com redução da formação comum a um total de 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a definição prematura por uma área específica de estudos, quando o jovem ainda está em formação para seguir com suas escolhas, momento no qual seria relevante estar em contato com as áreas distintas de ensino. No entendimento da autora, essa fragmentação passa a deslocar a previsão das diretrizes anteriores, estas fundamentadas na integralidade da pessoa humana, ou seja, sua formação integral.

As proposições da reforma para o ensino em tempo integral são uma temática de entendimento divergente entre os docentes e discentes, principalmente no tocante à estrutura deficitária nas instituições e pela escassez de professores para responder às demandas nesse período. A previsão da escolha dos itinerários formativos, contemplados na Lei, cria uma ideia de que haverá abundância de cursos para os alunos optarem, mas a seleção desses itinerários se submeterá ao que será disponibilizado pelas escolas.

Os itinerários formativos apresentados pela nova Lei são divididos em cinco áreas, que deverão atender aos interesses locais, sendo eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias e formação técnica e profissional. Na compreensão de Silva (2017), sobre os itinerários formativos, a nova Lei atribui a BNCC a definição do currículo. O ensino será pautado em cinco áreas, denominadas pela Lei como itinerários formativos. As escolas poderão escolher qual dos itinerários irão ofertar, sendo obrigatório que ao menos uma das áreas seja oferecida. Silva (2017) continua explicando que a reforma do Ensino Médio proposta pela nova Lei propaga os itinerários formativos com uma flexibilização do currículo, propiciando ao jovem a escolha entre as cinco áreas curriculares, estas divididas entre quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e uma com formação técnica e profissional.

Para André (2018), a profissionalização prematura consiste em reduzir a demanda pelo Ensino Superior. Sobre a dilatação da carga horária, André (2018) explica que esta poderá ser mensurada considerando módulos ou créditos conquistados na escola ou fora dela, incluídos os cursos outorgados por instituições privadas, atividades a distância e experiência profissional.

De acordo com Silva (2017), a Emenda Constitucional EC 95, encerrou a obrigatoriedade da União, explícita na Carta Magna de 1988, em seu artigo 212, de destinar 18% da sua receita proveniente de impostos na preservação e desenvolvimento da Educação. Com a escassez dos recursos para empregar na Educação, a deterioração da estrutura física existente torna-se uma consequência natural, assim como inviabiliza novos projetos para sua reestruturação e, da mesma forma, com a previsão do Ensino Médio em tempo integral, ocorrerá um déficit de pessoal nas instituições. Silva (2017) continua proferindo os ensinamentos de Gramsci para quem a saída para a crise escolar se respalda na escola única. Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001). Para Gramsci

era de suma importância que a escola unitária atentasse para o currículo escolar em seus níveis distintos, refletindo de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes, de forma que o currículo se mantivesse atrelado aos objetivos da escola, que deveriam coincidir em tornar os jovens capacitados para a criação intelectual e prática a fim de cumprirem o seu papel na sociedade.

Os coordenadores entendem como positiva a formação técnica do aluno, que está prevista na Lei do novo Ensino Médio. De acordo com suas prospecções, essa formação técnica auxilia a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Na compreensão de Silva (2017), é importante divulgar o caráter ideológico presente no dualismo entre o ensino clássico e técnico que reproduz a divisão entre os trabalhos técnico e manual. Para o autor supracitado, essa distinção encobre a fragmentação existente entre as funções diretivas e subalternas da sociedade, independentemente de considerar que o trabalho realizado por um conjunto de pessoas tenha a denominação de manual ou intelectual. Seguindo as considerações de Monasta (2010, *apud* SILVA, 2017), Gramsci em sua visão de Educação, em seu sentido estrito, pondera que no mundo moderno a Educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. O significado implícito dessa afirmação consiste em reiterar a necessidade de uma Educação para todos e um vínculo estreito entre a escola e o trabalho, e de afastar a Educação técnica e a Educação humanista.

O ceticismo suscitado pelos participantes em relação à mitigação da Educação integral tem respaldo na pesquisa de Czernisz e Garcia (2017), segundo as quais as proposições expressas na Lei do novo Ensino Médio fazem referência à Educação integral, Educação de qualidade, formação humana, sem aludir às contendas entre as formações humana e a dirigida para o trabalho incontinenti. Para as autoras a formação humana está estreitamente conectada à Educação de qualidade para todos, enquanto que a Educação direcionada para o trabalho privilegia a lógica do mercado e inabilita o conhecimento fundamentado nas competências e habilidades.

Segundo apreciação de Souza e Ramos (2017), é evidente a intenção prevista na Lei de colocar em segundo plano os componentes curriculares que versam sobre estética, política e cultura corporal, considerando-os inservíveis a curto prazo na formação para a inserção do estudante no mercado de trabalho e da mesma forma para seu desenvolvimento crítico.

No quesito aventado sobre a possibilidade de haver mudanças distintas ou não para os IFs, relacionadas ao ensino, na compreensão de Czernisz e Garcia (2017), a Lei em questão não prejudicará a formação dos alunos das escolas privadas, citando dois motivos. O primeiro

diz respeito a não efetivação, por parte dessas instituições, das mudanças previstas na legislação, porque, segundo as autoras, nessas escolas existem reivindicações para que todos os conhecimentos sejam oportunizados, propiciando condições aos alunos de prosseguir na Educação superior ou estudar em outros países, o que se torna inviável com a instituição da nova Lei. O segundo motivo está atrelado ao fato de que os alunos das escolas particulares podem se valer de outras maneiras de integralizar a formação humana, sendo com cursos de línguas estrangeiras, a formação cultural e artística mais acessível e viagens de turismo e intercâmbio.

Há uma parcela dos participantes que demonstram acreditar que a aplicabilidade da Lei será uniforme para todas as instituições de Ensino Médio, dessa maneira não visualizam distinção entre as escolas alcançadas por essa normatização. Na interpretação das autoras Czernisz e Garcia (2017), a nova Lei impõe limites à formação dos jovens da classe trabalhadora, visto que estes terão suas escolhas atenuadas diante dos itinerários formativos que serão definidos pelas Secretarias de Estado da Educação para cada escola, e que serão ofertados de acordo com a disponibilidade de professores em cada área.

Caixeta, Gomes e Lima (2017) ponderam que as escolhas que os estudantes farão frente a esses itinerários não têm salvaguarda de ter sido amparadas por reflexões acerca do melhor para a sua formação, podendo ser utilizadas como um subterfúgio para não optarem por áreas que consideram mais complexas.

Para os coordenadores que reputam a formação técnica como a norteadora para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, a Lei trará impactos positivos nesse preparo dos discentes. Esses impactos positivos percebidos pelos participantes não são ratificados pelos autores Souza e Ramos (2017) que, citando Frigotto *et al.* (2006), elucidam que a oposição entre capital e trabalho orientam a relação entre trabalho e Educação nos procedimentos empregados para estabelecer o modelo para a formação do aluno, não podendo se ter a ingenuidade de toma-la por inofensiva, pois faz referência a um vínculo existente na luta hegemônica entre capital e trabalho.

Na análise de Ferreira (2017), a reforma do Ensino Médio deve amparar-se em um projeto social com o escopo de inclusão e em uma acepção de qualidade socialmente referenciada, no intuito de minimizar a relação resolutiva entre a origem social dos jovens e a sua trajetória escolar. Para a autora, a reforma não pode ser pautada apenas em mudanças no currículo do Ensino Médio, mas deve ser capaz de comparar e aproximar o conhecimento dos jovens e mediar o trabalho dos professores no sentido de propiciar a todos o conhecimento científico e cultural.

Em sua maioria, as pesquisas até esse momento têm um cunho bibliográfico e documental, de suma importância para essa pesquisa, assim como as demais que surgirão, possuindo material abundante para ratificar as principais incertezas sobre a aplicação da Lei nº. 13.415/2017, mas carecem de informações relativamente à opinião concreta de coordenadores de cursos do Ensino Médio, que podem contribuir efetivamente para que as melhores soluções sejam aplicadas, observando os ditames legais, garantindo a qualidade dessa etapa do ensino, imprescindível para a formação dos cidadãos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa concentrou-se em elucidar os conhecimentos que os coordenadores dos cursos técnicos do IFPR apresentam sobre a Lei nº. 13.415/2017 e, se consideram que as suas proposições impactam positiva ou negativamente sobre os cursos que coordenam, revelando uma homogeneidade em relação às dúvidas vinculadas à norma, principalmente pelo desconhecimento do seu inteiro teor. Infere-se que, por tratar-se de um documento recente, é previsível que existam dúvidas e indagações sobre seu conteúdo e sua aplicabilidade. Indubitavelmente esta pesquisa não exauriu as interrogações atinentes a Lei do novo Ensino Médio, persistindo ainda muitas questões a serem elucidadas.

Os participantes concordam que a atual normatização implica em uma maior adequação da estrutura física e também de pessoal para a implementação apropriada das propostas da Lei, o que é corroborado pelas autoras Caixeta, Gomes e Lima (2017) que defendem uma conformidade dos espaços físicos com vistas a satisfazer às necessidades dos estudantes frente às propostas de um ensino técnico de qualidade e em tempo integral.

Há, por parte dos coordenadores, uma preocupação autêntica com o caráter profissionalizante da Lei do novo Ensino Médio, podendo acarretar em um demérito de conteúdos previstos no currículo, resultando em uma formação integral escassa e, do mesmo modo, subsidiar uma formação técnica deficiente.

O presente estudo demonstrou que um dos tópicos da Lei em questão e conhecido pelos participantes trata-se dos itinerários formativos e, que, segundo Silva (2017), a reforma do Ensino Médio proposta pela nova Lei propaga os itinerários formativos com uma flexibilização do currículo, propiciando ao jovem a escolha entre as cinco áreas curriculares, estas divididas entre quatro áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e uma com formação técnica e profissional. Na aceção das autoras Caixeta, Gomes e Lima (2017) essas escolhas que os estudantes farão frente a esses itinerários não têm garantia de serem pautadas na prudência acerca do melhor para a sua formação, podendo ser manipuladas para eleger a que considerarem menos árdua.

Considerando que os participantes coordenam cursos técnicos de nível médio, genericamente acreditam que o processo de aprendizagem não será afetado demasiadamente pela Lei do novo Ensino Médio, visto que pressupõem que os conteúdos permanecerão inalterados ou com poucas variações. Para eles também não é evidente que a aplicação da Lei será diversa para o IFPR em relação às demais instituições de Ensino Médio, atribuindo, de certo modo, essa indefinição ao esparso conhecimento do documento legal.

Este estudo procurou verificar as avaliações dos participantes sobre as prováveis transições relativamente a habilitação dos alunos para o mercado do trabalho após a instituição da Lei, e neste aspecto contribuíram com suas expectativas quanto a probabilidade de um melhor preparo do aluno para a inserção no mercado de trabalho, limitando-se a perscrutar eventuais melhorias, sem, no entanto, demonstrar certeza sobre esses aspectos. Nesse sentido há um percentual considerável de coordenadores que reputam como favoráveis as propostas contidas na Lei nº. 13.415/2017, no sentido de conceber a formação técnica como propulsora da inserção dos alunos no mercado de trabalho.

As previsões contidas na Lei nº. 13.415/2017 tratam de mudanças consideráveis que provocarão transformações no Ensino Médio, portanto, irrefutavelmente relevante conhecer a opinião dos coordenadores do Ensino Médio Técnico sobre o assunto, dada a influência dos mesmos sobre a implantação dessas alterações. Destarte esse estudo buscou priorizar o conhecimento dos coordenadores do IFPR sobre a Lei supracitada, pois na maior parte dos trabalhos, privilegia-se as instituições estaduais de Ensino Médio.

Assim, os resultados desse trabalho podem contribuir com dados que subsidiem capacitações docentes que propiciem um melhor entendimento sobre as proposições da Lei, auxiliando na preconização das alterações de forma clara e assertiva. Nessa perspectiva, esse estudo oportunizou depreender a importância do planejamento e divulgação de documentos que interferem significativamente no ensino dos jovens, para que as propostas sejam compreendidas adequadamente, o que conseqüentemente influirá na maneira como essas modificações ocorrerão em sala de aula e, do mesmo modo como serão aceitas por seus interlocutores.

Uma limitação deste estudo foi a baixa quantidade de coordenadores que responderam ao questionário, e essa pouca adesão pode estar associada ao modo de coleta de dados utilizado, via correio eletrônico, e a delimitação do local pesquisado a apenas um estado. Desta forma, pesquisas subsecutivas poderiam investigar amostras maiores e verificar as possíveis implicações oriundas das informações, ou falta destas, comparativamente a outros IFs ou outras instituições de Ensino Médio, relativamente à Lei, como influenciadores de opinião para a consecução de um Ensino Médio congruente e verdadeiramente inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKEIMER, Max. *Indivíduo*. In: \_\_\_\_\_. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

ALMEIDA, Fabio. **A reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal**. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2018.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. *Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017: Apontamentos Iniciais de seus Impactos na Organização e Estruturação do Ensino Médio*. In: 3 Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 3., 2018. Vitória. **Anais...** Vitória: , 2018, p. 265-269. Disponível em: <[periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395](http://periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395)> . Acesso em: 03 dez. 2018.

ALMEIDA, Shiderlene Vieira de; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; LOPES, Christiani Bortoloto. *Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas*. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

ALVES, Marcos Fernando Soares; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. O professor como sujeito da reforma do Ensino Médio: uma análise a partir dos documentos oficiais. **Interfaces da Educação**, v.9, n. 25, p.304-324, 2018. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2396>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

ALVES, Miriam Fábila. *Projeto de Educação para as Juventudes ou Desmonte do Ensino Médio? A Reforma do Ensino Médio no Brasil*. VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2018. Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2018. P 325-327. Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/IBERO2018/comunicacoes-jueves.html>> . Acesso em: 03 dez. 2018.

AMORIM, Monica Maria Teixeira. **A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Geras, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9AZGC8?show=full>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. *Reforma do Ensino Médio: desobrigação do Estado?*. **Olhares**, v.6, n. 1, p.130-145, maio, 2018. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724>>. Acesso em: 10 out.2018.

ANTONELLO, Isabelle Pinto. **Análise da Lei n. 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. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em:



<<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2079/1/Isabelle%20Pinto%20Antonello.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; TRICHES, Eliane de Fátima. **o percurso de formulação da base nacional comum curricular (bncc)**. III SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE REFORMAS. v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/issue/view/63/showToc>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ARBOIT, Anilce Angela. **Ensino Médio e suas indefinições**: a formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da Educação básica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen, 2017. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-144.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARBOSA, Carlos Roberto Arléo. A rede pública de Ensino Médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980. Ilhéus, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Pt: Edições70, 1977.

BERNERT, Vadeilza Castilho de Araújo. **Desafios na implantação das atividades multidisciplinares por área do conhecimento (AMAC) no Ensino Médio noturno de Vilhena/RO**. 2018. Dissertação. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/desafios-na-implantacao-das-atividades-multidisciplinares-por-area-do-conhecimento-amac-no-ensino-medio-noturno-de-vilhena-ro/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional n. 99 de 14 de dezembro de 2017**. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html)>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 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: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto 2.208/1997 de 17 de abril de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. Brasília: MEC/Setec, nov. 2007. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.741** de 16 de julho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/111741.htm)>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB n.7/2010. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 jul. 2010, seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 jan. 2012, seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB n.2/2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 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.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n.11/2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 set. 2012, seção 1, p. 98. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB n.6/2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 set. 2012, seção 1, p. 20. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/113005.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2017

\_\_\_\_\_. **MEC. IDEB.** 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1402101>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC**. 2016a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. 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: 28 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 1.210. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://portal.impresanacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51058192/do1-2018-11-21-portaria-n-1-210-de-20-de-novembro-de-2018-51057912](http://portal.impresanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51058192/do1-2018-11-21-portaria-n-1-210-de-20-de-novembro-de-2018-51057912)>. Acesso em: 30 nov. 18.

\_\_\_\_\_. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 nov.18.

\_\_\_\_\_. Movimento pela Base Nacional Comum. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são aprovadas. 2018. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-sao-aprovadas>>. Acesso em: 30 nov.18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União. Portaria n. 1210, de 20 de novembro de 2018. Edição 223, Seção 1, p. 49. Disponível em: <[portal.impresanacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51058192/do1-2018-11-21-portaria-n-1-210-de-20-de-novembro-de-2018-51057912](http://portal.impresanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51058192/do1-2018-11-21-portaria-n-1-210-de-20-de-novembro-de-2018-51057912)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n.3/2018. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 nov. 2018, seção 1, p. 49. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CAIXETA, Laís H; GOMES, Aline Silva; LIMA, Viviani A. Reflexões Acerca das Mudanças no Ensino de Ciências e os Impactos das Reformas Curriculares. **IV Simpósio Mineiro de Educação Química, IV SMEQ**, Uberlândia, MG, 31 de agosto a 02 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.smeq.com.br/Recursos/StdEvento-Resumos/Arquivos/p1bg78uu8k1ncbmok1orlnch15ha3.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues; ROCHA, Genylton Odilon Rego. Embates entre integração e competências no Ensino Médio e seus desdobramentos na reforma atual. **Revista Pedagógica**, v.20, n. 43, p. 119-142, jan/abr. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4050>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do Ensino Médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 23, n. 38, jan/jul. 2018. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7521/pdf>>. Acesso em: 10 dez.2018.

CASAGRANDE, Ana Lara; STERING, Silvia Maria dos Santos; ADAM, Joyce Mary. Políticas Educacionais: Nuances da Proposta do Novo Ensino Médio. VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2018. Recife. **Anais...Recife**: ANPAE, 2018. p. 41-44. Disponível em:< <http://www.anpae.org.br/IBERO2018/comunicacoes-jueves.html>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CASTRO, Rosane Michelli de; GARROSSINO, Silvia Regina Barboza. O Ensino Médio no Brasil: Trajetória e Perspectivas de uma Organização Politécnica entre Educação e Trabalho. **Rev. ORG & DEMO**, Marília, v.11, n. 1, p. 91-102, jan/jun., 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/469>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, **Anais Caxambu**, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Ensino Médio e condições de trabalho do professor em escolas públicas: configurações e perspectivas nas regiões brasileiras. **Revista Educação em Perspectiva**, v.9, n. 1, p.87-103, jan/abr. 2018. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/908>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; BOLLMAN, Maria da Graça Nobrega. Formação e condições de trabalho do professor do Ensino Médio no Brasil. **Revista Contrapontos**, v.18, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/11137>>. Acesso em: 12 dez.2018.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei n. 13.415/2017. **Revista Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, ago. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018005002103&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018005002103&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A Construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Tensões e Desafios. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA, IV Colbeduca, v. 3, 24-25 jan, 2018. Portugal. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CORSETTI, Berenice; VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. Políticas públicas para a Educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). **Rev. RBPAAE**, v. 31, n. 2, p. 371-390 mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61733>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CORTEZ, Jucelino; DEL PINO, José Cláudio. A Abordagem CTS e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Implicações para uma Nova Educação Básica. **Rev. Bras. Ens. Ci. Tecnol**, Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p. 125-144, set/dez, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/4891/pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. Brasília, DF: FLASCO, 2000.

CUNHA, Rafael Barbosa. **O Ensino de Ciências na EJA e a Aplicação de uma Proposta de Metodologia Baseada na Escola Nova**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/5031>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva, PIO, Camila Aparecida. Ensino Médio Integral: Desafios e Perspectivas. **Rev. NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 60-71, maio/ago. 2017. Disponível em: <[revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/320](http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/320)>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CZERNISZ, Eliane Cleide Silva; GARCIA, Sandra Regina Oliveira. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do Ensino Médio a partir da Lei 13415/2017. **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set/dez. 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29481>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERNANDES, Rodrigo Rafael; SILVA, Sidney Reinaldo da. Institutos Federais: Uma Nova Concepção de Política Educacional para a Educação Profissional na Era Lula. **Rev. Científica Interdisciplinar** – Instituto Federal do Paraná – IFPR Paranaguá, v.3, n. janeiro, 2018. Disponível em: <[infoprojetos.com.br:8035/revistas/index.php/Interlogos/article/download/99/148](http://infoprojetos.com.br:8035/revistas/index.php/Interlogos/article/download/99/148)>. Acesso em: 03 dez. 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr/jun, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti. A reforma do Ensino Médio e o ensino de sociologia. **Perspectiva Sociológica**, n. 21, p.41-53, 2018. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740>>. Acesso em: 07 dez.2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: desafios à Educação profissional. **Holos**, v.4, n.34, p.261-271, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975/pdf>>. Acesso: 06 dez. 2018.

FREITAS, Josí Aparecida. Trabalho de Educação na Contemporaneidade: Problematizações sobre a Educação Profissional no Brasil. **Rev. Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 621-633, 2018. Disponível em:

<<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/829/776>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: Caldart, R. et al. **Dicionário da Educação de Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FRIGOTTO et al. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores p Excertos**. 2006. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2017

GASPARELO, Ana Caroline; KRONBAUER, Gláucia Andreza; GOMES, Debora. Arte e Educação física: o caso da dança na escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v.5, n. 10, p.30-49, jan/abr. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2580>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GOMES, Marcilene Pelegrine. A Reforma do Ensino Médio Instituída pela Lei 13.415/2017: Dilemas e Evidências. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2018. Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2018. p. 246-250. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/IBERO2018/comunicacoes-jueves.html>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses Mercadológicos e o Novo Ensino Médio. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan/jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. de Carlos Néelson Coutinho. Orelha de Leandro Konder. Quarta capa de Norberto Bobbio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2, edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUSMÃO, Leslie Luiza Pereira; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Temporalidade e Aprendizagem Histórica nas Propostas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil. In: Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica - Teoria, Pesquisa e Prática. **Anais...Foz do Iguaçu (PR) UNILA**, 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/jornadaseh2017/78041-temporalidade-e-aprendizagem-historica-nas-propostas-curriculares-para-o-ensino-medio-no-brasil>>. Acesso em 30 nov. 2018

HENRIQUE, Ana L. S. O Proeja e a reforma do Ensino Médio (Lei n 13.415/2017). *Holos*, v. 3, n.34, p.289-302, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7024/pdf>>. Acesso em: 06 dez.18.

HERTZ, Iveli Anicet. **O Ensino Médio Politécnico: Um Aprendizado para o Ensino Médio**. 2017, 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3715>>. Acesso em: 13 nov. de 2018.

JEFFREYS, Manoel Feitosa et al. Novo Ensino Médio na SEDUC Amazonas: Perspectivas entre docentes e discentes. **Scientia Amazonia**, v.7, n. 3, p.7-15, 2018. Disponível em: <[scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2018/08/v7-n3-e7-e15-2018.pdf](http://scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2018/08/v7-n3-e7-e15-2018.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41 n. 144, p.752-769, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissionalização: as políticas do estado neo-liberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. *Revista Educ. Soc*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331=354, abr/jun., 2017. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2018.

LINO, Lucília Augusta. As Ameaças da Reforma: Desqualificação e Exclusão. **Rev. Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan. /jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e Educação. A questão da formação*

cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, Sp: EDUFISCAR, 1995.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. **Rev. e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out/dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paço Editorial, 2017.

MARCHAND, Patrícia; BAIRROS, Mariângela, AMARAL, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da Educação pública no Brasil. **Políticas Educativas**, v.11, n. 2, p.69-88, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87291>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MELO, Paulo Silva. Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado: Análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. 2018. 227f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4067>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MELO, Valci. A escolarização média da classe trabalhadora no Brasil: desafios contemporâneos e suas raízes históricas. **Trabalho necessário**, v.14, n. 26, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9629>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MERCES, Tatiana das; LIMA, Marcelo. Federalismo e as Políticas de Formação dos Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: 3 Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 3., 2018. Vitória. **Anais...Vitória**, 2018, p. 185-200. Disponível em: <[periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395](http://periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395)>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MONTEIRO, Sandra Renata; LIMA, Marcelo. Programa Escola Viva: Antecipação da Reforma do Ensino Médio; In: 3 Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 3., 2018. Vitória. **Anais...Vitória**, 2018, p. 202-207. Disponível em: <[periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395](http://periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395)>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2017.

MORAES et al. Ensino Médio e formação humana integral, In: BRASIL. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – caderno I. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.



MORAES, João Carlos Pereira de; GUILHERME, Victor Alves. A Base Nacional Curricular Comum – Documento Preliminar (BNCC)...Com a Palavra, os Especialistas! **Rev. Eletrônica da FAINOR**, Vitória da Conquista, n. 1, v. 11, p. 92-104, jan/abr. 2018. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/703>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MORITZ, Jaqueline; NOGUEIRA, Francis Mari Guimarães. A Concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos Governos Lula e Dilma. **Rev. REPesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 20, p.09-28, jan.- abri. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/708>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MOTA, Karla R; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; SANTOS, Bruno Gonçalves dos. A Formação para o Trabalho: O Papel dos Institutos Federais na Produção dos Novos Intelectuais. *Rev. Holos*, v. 2, p. 351-364. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7120>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite **A Reforma do Ensino Médio: Regressão de Direitos Sociais**. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidades**. In: OLIVEIRA, R. (Org.). *Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em Debate*. Campinas: Papi-rus, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61733/36494>>. Acesso em: 02 dez.2017.

OLIVEIRA, Priscila Borges. **Reforma do Ensino Médio: o espaço da arte no currículo**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/5872>>. Acesso em: 14 dez 2018.

OLIVEIRA, Salvador Rodrigues de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Juventude e Formação Profissional no Contexto das Reformas do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1971-2017). **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 84-93, jan/abr, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34824>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

OLIVEIRA, Edna Castro; FERREIRA, Maria José de Rezende. Políticas de eja no ifes: percursos de escolarização, de profissionalização e de resistência no proeja. **Trabalho Necessário**, v.16, n. 30, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10086>>. Acesso em: 12 dez.2018

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel Caetano. O Público e o Privado na Educação Projetos em Disputa. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n. 17, p. 337-352, jul-dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

PEZARINI, Agnaldo Ronie; MENDONÇA, Samuel. Ensino de filosofia em Campinas SP: percepções de docentes e discentes e descompasso entre a ética aristotélica e o agir no ambiente escolar. **Revista Triângulo**, v.11, n. 2, p.4-25, maio-ago. 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2549>>. Acesso em: 10 dez.2018.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão, In: Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, práticas e Desafios, 2017. Brasília. **Anais...** Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 20-43.

RHEINHEIMER, Juliana Mercedes. **Ensinar e aprender Matemática: ressonâncias da Escola Nova em um olhar sobre a formação de professores no Instituto de Educação General Flores da Cunha.** 2018, 203 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Matemática. Disponível em: <[bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS\\_a2de21d0a6c0694c4da3ed235c1b69ec/Details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_a2de21d0a6c0694c4da3ed235c1b69ec/Details)>. Acesso em: 30 nov.2018.

RIBEIRO, Vanuza Campos. **A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do Ensino Médio em Santarém – Pará.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <[www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2016/vanuza\\_campos\\_ribeiro.pdf](http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/vanuza_campos_ribeiro.pdf)>. Acesso em: 14 dez.2018.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Reflexões sobre a Educação Integral na Perspectiva da Escola Unitária de Antonio Gramsci. In: XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2010, Goiás. **Anais ...Goiás, NUFOP**, 2010. Disponível em: <[https://portais.ufg.br/up/248/o/4\\_ROSA\\_\\_Sandra\\_Val\\_\\_ria\\_Limonta.pdf](https://portais.ufg.br/up/248/o/4_ROSA__Sandra_Val__ria_Limonta.pdf)>. Acesso em 18 dez 2018. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Francisco José. **Da Campanha da Legalidade ao Golpe de Estado de 1964: o Estado do Espírito Santo durante o Governo de João Goulart.** 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_5463\\_UNIVERSIDADE%20disserta%E7%E3o.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5463_UNIVERSIDADE%20disserta%E7%E3o.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2017.

SANTOS, Patrícia Pato; SILVA, Dayse Centurion da. A Política de Educação Integral no Brasil: Uma Análise a partir das Contribuições de Gramsci. Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2018. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/download/4882/4908>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia. UESC 09 a 11 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Angela; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Brasil: Legitimação da Precarização em Nome da Flexibilidade. VI Congresso Ibero-

Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2018. Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2018. p. 305-308. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/IBERO2018/comunicacoes-jueves.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil, Autores Associados, 2 ed. SP, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

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? 2017.102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8055>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

SILVA, Lady Daiana Oliveira. **A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2018/09/LADY-DAIANA-OLIVEIRA-DA-SILVA.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: Um Cenário de Disputas. Rev. Retratos da Escola, Brasília, v.9, n. 17, p.367-379, jul/dez.2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: 13 nov.2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2014, v.19, n. 58, pp.611-628. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000800005>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SILVA, Francisca Natália; LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. **Revista Holos**, v. 3, p. 164-175, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SILVA, Ursula Rosa; SENNA, Nadia da Cruz; SOARES, Ana Cláudia Safons. Movimento (Re)existência: poéticas de conscientização. **Revista Apotheke**, v.7, n. 7, dez.2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/10783>>. Acesso em: 12 dez.2018.

SILVEIRA, Nara Vieira; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. Revista Pedagógica, v.20, n. 43, p.101-118, jan/abr. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>>. Acesso em: 10 dez.2018.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o Mundo do Trabalho: um Diálogo com a Atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, set, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

SOUZA, Neila Nunes de; SILVA, Mauricio Alves da. Reformas na Educação Básica no Estado do Tocantins: O Ensino Médio em Foco. VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2018. Recife. **Anais...Recife: ANPAE**, 2018. p. 341-344. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/IBERO2018/comunicacoes-jueves.html>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SPERANDIO, Renan; LIMA, Marcelo. Federalismo e Educação: Os Desafios Colocados para o Regime de Colaboração entre os Entes Federados após a Lei n. 13.415/2017. In: 3 Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 3., 2018. Vitória. **Anais...Vitória**: 2018, p. 196-201. Disponível em: <[periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395](http://periodicos.ufes.br/federalismo/article/download/21677/14395)>. Acesso em: 14 dez.2018.

STANKEVECZ, Pricila de Fátima; CASTILLO, Noela Invernizzi . A Construção da Base Nacional Comum Curricular na Mídia: que Atores e Posições Foram Veiculados pelo Jornal Folha de São Paulo; **Rev. Horizontes**, Itatiba, v.36, n. 1, p. 31-48, jan/abr, 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/577/258>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no paraná: juventudes na resistência política   reforma do Ensino Médio** (medida provisória 746/2016).2018. Tese (Doutorado em Educa o). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=1139&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1389>>. Acesso em: 14 dez.2018.

TORRES, Mateus Guedes. Políticas Públicas no Ensino Médio. (Especializa o em Gestão Pública) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <<https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5679/Mateus%20Guedes%20Torres%20Tcc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

VIEIRA, Gicele Vergine; FINARDI, Kyria Rebeca; PICCIN, Gabriela Freire de Oliveira; Internacionalizando-se: os Desafios para os Institutos Federais de Educa o, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educa o**, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 394-410, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11428>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** EVOLUÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEIS REGULAMENTADORAS E OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

**Pesquisadora responsável:** Cynthia Borges de Moura

Tel: (45) 99115-0801

**Pesquisadora colaboradora:** Ana Raquel Harmel

Tel: (45) 99991-8783

Convidamos você a participar da nossa pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino. A sua participação não é obrigatória, mas, voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com os demais docentes do seu curso ou com sua instituição.

O objetivo primordial desta pesquisa consiste em efetuar um levantamento sobre os conhecimentos que os coordenadores dos cursos do Ensino Médio do IFPR têm em relação a Lei n 13415/2017, que trata da nova Lei do Ensino Médio brasileiro, assim como verificar quais os prováveis impactos dessa Lei sobre o ensino técnico, segundo esses mesmos coordenadores.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com 4 perguntas abertas. Eventualmente você poderá participar de entrevistas gravadas ou de registro em vídeo, tendo para isso que firmar termos de autorização específico para uso de voz e imagem.

Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. A sua participação na pesquisa é de suma importância para conseguirmos efetuar o levantamento relacionado ao conhecimento que os coordenadores dos cursos do Ensino Médio do IFPR têm sobre a Lei 13.415/2017, que trata das alterações para o Ensino Médio brasileiro.

Não existem riscos relacionados a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

- 1) Receber cópia deste termo, assim como, resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
- 2) Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo a minha atividade profissional;
- 3) Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
- 4) Saber que não receberei pagamento nem terei que pagar pela minha participação a pesquisa;
- 5) Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste - CEP, através do telefone (45) 3220-3272, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e expresse meu consentimento em participar da pesquisa acima citada, assinando o presente termo.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO –  
NÍVEL MESTRADO

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

O envio do questionário via correio eletrônico será acompanhado da seguinte mensagem:

Olá!

Senhor Professor (Nome), Coordenador do Curso Técnico do Ensino Médio(nome do curso)

Sou servidora do IFPR campus Foz do Iguaçu e discente do Mestrado em Ensino da UNIOESTE Foz do Iguaçu. A minha pesquisa consiste em identificar o que os coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio de uma instituição pública federal do Paraná, conhecem e como avaliam as modificações trazidas pela Lei 13415/2017, que trata do novo Ensino Médio brasileiro, comparar os conhecimentos dos coordenadores com o texto da Lei. Para tanto, venho convidá-lo a participar desse estudo e, a sua participação consistirá em responder a um questionário com 6 perguntas abertas.

Caso aceite contribuir com esta pesquisa, por favor, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e enviá-lo juntamente ao questionário preenchido, no prazo de 30 dias, contados do recebimento deste e-mail.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos, sem a identificação dos participantes.

Muitíssimo obrigada pela colaboração e estou à disposição para melhores informações. Meu contato: **(45) 99991-8783**.

O Novo Ensino Médio no Brasil – Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

1) Você acredita que o Ensino Médio Técnico, da forma como está estruturado atualmente, prepara os alunos para exercer uma profissão e se inserir no mercado de trabalho?

2) O que você conhece sobre a Lei nº. 13.415/2017 que trata do novo Ensino Médio?

3) Quais os impactos positivos e negativos dessa nova Lei no Ensino Médio, na sua opinião?

4) A Lei nº. 13.415/2017, considerando o curso que você coordena, afetará o processo de ensino e aprendizagem? Se sim, como?

5) Você acredita que a Lei nº. 13.415/2017 afetará o IFPR de uma maneira diferente que as demais instituições que ofertam o Ensino Médio, se sim, de que forma?

6) Com o advento da Lei nº. 13.415/2017, e com a implementação das alterações que ela propõe, o que você acredita que mudará no preparo dos alunos para exercer uma profissão e consequente inserção no mercado de trabalho?

**ANEXOS**



## ANEXO 1 – MODELO DO CORREIO ELETRÔNICO ENVIADO AOS PARTICIPANTES



INSTITUTO FEDERAL  
Paraná

Ana Raquel Harmel <ana.harmel@ifpr.edu.br>

## Solicitação de Participação em Pesquisa sobre o Novo Ensino Médio

1 mensagem

Ana Raquel Harmel <ana.harmel@ifpr.edu.br>

23 de abril de 2018 15:44

Cco: adriana.rocha@ifpr.edu.br, adriana.silvasantos@ifpr.edu.br, datames.segundo@ifpr.edu.br, wellington.gallice@ifpr.edu.br, monia.naomy@ifpr.edu.br, rafael.bartz@ifpr.edu.br, iva.lima@ifpr.edu.br

Olá!

Senhores Professores, Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio,

Meu nome é Ana Raquel Harmel, sou servidora do IFPR campus Foz do Iguaçu e discente do Mestrado em Ensino da UNIOESTE Foz do Iguaçu.

A nossa pesquisa consiste em identificar o que os coordenadores dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de uma instituição pública federal do Paraná, neste caso o IFPR, conhecem e como avaliam as modificações trazidas pela lei n. 13.415/2017, que trata do novo Ensino Médio brasileiro. Para tanto, venho convidá-lo a participar desse estudo, que consistirá em responder a um questionário com **6 perguntas abertas**.

Caso aceite contribuir com esta pesquisa, peço, por gentileza, que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), digitalize, e o envie para este e-mail. O questionário será enviado por e-mail para ser respondido no Formulário do Google Docs **até o dia 24/05/2018**.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos, sem a identificação dos participantes.


Muitíssimo obrigada pela colaboração e estou à disposição para melhores informações. Meu contato: **(45) 99991-8783**.

Atenciosamente,



INSTITUTO  
FEDERAL  
Paraná

Ana Raquel Harmel  
Assistente em Administração  
Instituto Federal do Paraná - Campus Foz Iguaçu  
Av. Araucária, 780 - Foz do Iguaçu/PR  
(45) 3422-5326

 TCLE Participantes da Pesquisa sobre o Novo Ensino Médio.docx  
41K

## ANEXO 2 – PARECER DO CEP

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EVOLUÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEIS REGULAMENTADORAS E OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

**Pesquisador:** Cynthia Borges de Moura

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80583917.7.0000.0107

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.515.351

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se o presente estudo de uma pesquisa básica, com um enfoque qualiquantitativo, descritiva, pautada em pesquisa documental e de levantamento, sendo, quanto ao seu local de realização, uma pesquisa de campo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Realizar um levantamento acerca do que os coordenadores dos cursos do ensino médio de uma instituição pública federal do Paraná, conhecem e como avaliam as modificações trazidas pela lei 13415/2017, que trata do novo ensino médio brasileiro.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos para os participantes dessa pesquisa estão relacionados apenas ao que diz respeito ao desconforto que o tema pode gerar, por tratar-se, ainda, de um assunto novo.

**Benefícios:**

Espera-se conhecer qual o entendimento que os coordenadores dos cursos técnicos de ensino médio do Instituto Federal do Paraná têm acerca da Nova Lei do Ensino Médio, lei 13.415/2017.

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**CEP:** 85.819-110

**Telefone:** (45)3220-3272

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.515.351

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa atende as necessidades básicas metodológicas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos encontram-se anexados e devidamente assinados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A autora atendeu as modificações sugeridas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_903329.pdf	15/01/2018 14:11:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodetalhadoAnaHarmel.pdf	15/01/2018 14:10:15	Cynthia Borges de Moura	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoAnaRaquelHarmel2.pdf	15/01/2018 14:09:56	Cynthia Borges de Moura	Aceito
Folha de Rosto	pdfanaraquelfolhaderosto.pdf	15/01/2018 14:09:14	Cynthia Borges de Moura	Aceito
Outros	TermodeCienciaCampoEstudo.pdf	29/11/2017 18:35:03	Cynthia Borges de Moura	Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/11/2017 19:03:19	Cynthia Borges de Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEplataforma.pdf	28/11/2017 19:02:43	Cynthia Borges de Moura	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissoRes466.pdf	28/11/2017 18:56:58	Cynthia Borges de Moura	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissoRes510.pdf	28/11/2017 18:56:32	Cynthia Borges de Moura	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraPesquisadores.pdf	28/11/2017 18:54:15	Cynthia Borges de Moura	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Telefone:** (45)3220-3272

**Município:** CASCAVEL

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.515.351

CASCADEL, 27 de Fevereiro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Fausto José da Fonseca Zamboni**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCADEL

**Telefone:** (45)3220-3272

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

## ANEXO 3 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



## ANEXO IV

## TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

**Título do projeto:** EVOLUÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEIS REGULAMENTADORAS E OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

**Pesquisadore(s):** Dra. Cynthia Borges de Moura e Ana Raquel Harmel

**Local da pesquisa:** Instituto Federal do Paraná IFPR

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Reitor *pro tempore* Dr. Odacir Antonio Zanatta

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Curitiba, 29 de novembro de 2017.

(Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa)

Odacir Antonio Zanatta  
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
Reitor pro tempore  
Portaria MEC 603/16, DOU 11/07/16  
SIAPE 1705578

## ANEXO 4 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



## ANEXO IV

## TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

**Título do projeto:** EVOLUÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEIS REGULAMENTADORAS E OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

**Pesquisadore(s):** Dra. Cynthia Borges de Moura e Ana Raquel Harmel

**Local da pesquisa:** Instituto Federal do Paraná IFPR

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Reitor *pro tempore* Dr. Odacir Antonio Zanatta

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Curitiba, 29 de novembro de 2017.

**(Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa)**

Odacir Antonio Zanatta  
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
Reitor pro tempore  
Portaria MEC 603/16, DOU 11/07/16  
SIAPE 1705578