

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

MARCOS ANDRÉ PIZZOLATTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL PARA ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO – PARANÁ**

**PATO BRANCO
2020**

MARCOS ANDRÉ PIZZOLATTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL PARA ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO – PARANÁ**

**SOCIAL REPRESENTATIONS ON FORMAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL
STUDENTS IN THE MUNICIPALITY OF PATO BRANCO - PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em
Desenvolvimento Regional da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

PATO BRANCO

2020



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Atribuição – Uso Não Comercial (CC BY-NC) - Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco**



MARCOS ANDRE PIZZOLATTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FORMAL PARA ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PATO BRANCO PARANÁ**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 23 de Novembro de 2020

Prof Edival Sebastiao Teixeira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Franciele Clara Peloso, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Maria Sara De Lima Dias, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 30/11/2020.

AGRADECIMENTOS

As minhas mui pacientes e imensamente amadas esposa e filha!

Aos meus sempre presentes e inestimáveis amigos!

Ao meu orientador, demais pesquisadores, professores e colegas pelo conhecimento compartilhado!

“... mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político” (FREIRE, 1992, p.97).

RESUMO

PIZZOLATTO, Marcos. **Representações sociais sobre a educação formal para alunos do ensino médio no município de Pato Branco – Paraná.** 2020. Dissertação para qualificação – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

A presente investigação privilegiou o estudo das Representações Sociais sobre a educação formal para alunos de 1º ano de ensino médio de escola da rede pública de ensino localizada no município de Pato Branco, estado do Paraná. Inicialmente, o trabalho perscrutou a História da educação no Brasil, aqui incluindo a reforma da lei 13.415 de 2017, após o qual referenciou a abordagem teórica das Representações Sociais, bem como a pertinência desta teoria voltada a educação. A seguir, foram tratados os procedimentos metodológicos utilizados na investigação. Os dados foram coletados mediante aplicação de questionários de evocação livre elaborados especificamente para este estudo, sendo parte dele composto por questões de identificação, uma questão de evocação livre mediante termo indutor Escola, outra questão que permitia a hierarquização de importância das evocações e questões dissertativas nas quais os sujeitos deveriam justificar as evocações induzidas pelo termo indutor. Para a análise e discussão das questões de evocação livre utilizou-se a teoria do núcleo central e a análise qualitativa. Os resultados da análise dos alunos de escola pública indicaram que os discentes pesquisados representam socialmente a Escola como um espaço de estudo e aprendizado capaz de gerar oportunidades futuras e, simultaneamente, percebido como o lugar da reprodução das necessárias e ansiadas relações sociais, contudo, é, também representada como uma imposição social comprimida em um espaço de formalidades e tédio que, por ser assim vista, carrega sentidos que representam uma escola indesejada. Por fim, em nossas considerações promoveremos o esforço de propor o rompimento destas contradições através de uma educação mais multimensional: técnica, política e subjetiva. Aonde se destaque o papel da interpessoalidade e do papel do professor neste processo democrático e afetivo como o deve ser a educação.

Palavras-Chave: Escola; Educação Formal; Ensino Médio; Representações Sociais; Discentes; Alunos

ABSTRACT

PIZZOLATTO, Marcos. **Social representations about formal education for high school students in the municipality of Pato Branco - Paraná.** 2020. Dissertation to qualification - Graduate Program in Regional Development, Federal Technological University of Paraná, Pato Branco.

The present investigation privileged the study of Social Representations on formal education for students of 1st year of high school in a public school located in the municipality of Pato Branco, state of Paraná. Initially, the work examined the History of education in Brazil, including the reform of Law 13,415 of 2017, after which it referred to the theoretical approach of Social Representations, as well as the relevance of this theory aimed at education. Next, the methodological procedures used in the investigation were treated. The data were collected through the application of free evocation questionnaires designed specifically for this study, part of which consisted of identification questions, a question of free evocation through the inductive term School, another question that allowed the importance of evocations and essay questions in the hierarchies. which subjects should justify the evocations induced by the term inducer. For the analysis and discussion of the questions of free evocation, the theory of the central nucleus and the qualitative analysis were used. The results of the analysis of public school students indicated that the researched students socially represent the School as a space for study and learning capable of generating future opportunities and, simultaneously, perceived as the place of reproduction of the necessary and craved social relations, however, it is , also represented as a social imposition compressed in a space of formalities and boredom that, being seen in this way, carries meanings that represent an unwanted school. Finally, in our considerations, we will promote the effort to propose the breaking of these contradictions through a more multi-dimensional education: technical, political and subjective. Where the role of interpersonal and the role of the teacher in this democratic and affective process as education should be highlighted.

Keywords: School; Formal Education; High school; Social Representations; Students; Students

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CFE - Conselho Federal de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM – Diretrizes Curriculares do Ensino Médio

DOU - Diário Oficial da união

EaD - Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEA-USP – Instituto de Estudos Avançados da Universidade do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGDR – Programa de Pós-graduação em desenvolvimento Regional

ProMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

ProEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

UNE - União Nacional dos Estudantes

USAID - United States Agency International for Development

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese das leis educacionais da República Velha.....	25
Quadro 2. Analfabetismo entre a população de 5, 10 e 15 anos ou mais.....	28
Quadro 3. Evolução do crescimento populacional e da escolarização.....	32
Quadro 4. Estrutura do sistema educacional brasileiro anterior a 1971.....	38
Quadro 5: Estrutura do sistema educacional brasileiro após 1971.....	38
Quadro 6. Evolução da população e da escolarização.....	40
Quadro 7: Estrutura do sistema educacional brasileiro após a lei nº9,394/96...	42
Quadro 8. Relação de matrículas em Pato Branco.....	70
Quadro 9. Relação de colégios provedores de ensino médio.....	71
Quadro 10. IDHM Educação - Pato Branco.....	71
Quadro 11: Sumário descritivo da distribuição em quatro quadrantes.....	77
Quadro 12. Distribuição das categorias evocadas conforme a frequência média (fm), a frequência absoluta (fa) e a média das ordens médias de evocação (M/Ome). 78	

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O DILEMA DO ENSINO MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	17
1.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	18
1.1.1 A educação no Período Colonial	18
1.1.2 A educação no Império	20
1.1.3 A educação durante a República Velha	22
1.1.4 A educação de Getúlio Vargas a João Goulart	26
1.1.5 A educação sob o Regime Militar	36
1.1.6 A educação após a Redemocratização	41
1.2 A FALTA DE IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	45
CAPÍTULO 2 - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	54
2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	54
2.2 A PESQUISA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO	62
CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	66
3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS ...	68
3.1.1 População	68
3.1.2 Procedimento de coleta de dados	72
3.1.3 Procedimento de tratamento de dados	74
CAPÍTULO 4 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FORMAL PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA	79
4.1 O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO	79
4.2 AS UNIDADES TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NA REPRESENTAÇÃO	82
4.2.1 A escola como espaço de aprendizagem e geradora de oportunidades	82
4.2.2 A escola como espaço de integração social	85
4.2.3 A escola indesejada	88
4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Quais motivações particulares incitam os indivíduos a participação no Ensino Formal, além, obviamente, daquelas que são legalmente estabelecidas? Existe algo de natural em consagrar-se a uma rotina regular e metódica de exercício estudantil? Quê afinidades existem entre as concepções de mundo e seus os empreendimentos discentes? Na sua concepção de vida o jovem inclui o ensino formal como dimensão essencial da realização pessoal ou a escola é vista como uma contingência essencial à subsistência ou de sujeição a legalidade? Quê fatos socioculturais exercem influência nas representações que o jovem possui acerca da educação formal, apondo sentido às suas atividades e o motivando positiva e/ou negativamente a agir de determinado modo para sua prática estudantil? A educação formal, contemporaneamente mimetizada na frequência às salas de aula, pode se resumir às representações de enfadonha uniformidade? Pode a permanência na escola ser significada pelos discentes como uma rotina que nada mais é do que um “esqueleto fóssil, cujas peças resistem à erosão dos séculos” e que não é “filha da experiência, mas sim sua caricatura [...] que mata e é estéril [...] e é a síntese de todas as renúncias” (INGENIEROS, s.d., p.55)?

Pode-se restringir o espectro destes muitos e válidos questionamentos a ideia ou visão que possam ter os discentes sobre o espaço escolar e, estando o proponente deste trabalho imerso no meio educacional há mais de duas décadas, tempo suficiente para perceber mudanças no comportamento e no comprometimento dos discentes com a educação formal e sendo sinceramente movido pelos dilemas supracitados, este projeto se propõe a investigar quais sentidos ou significados os alunos de ensino médio apõe a escola. Para responder a tal questão sobre a visão dos alunos sobre a escola, começamos delimitando o público alvo deste trabalho a estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio da rede de ensino público do município de Pato Branco, Núcleo Regional de Educação de Pato Branco – PR.

O município de Pato Branco, localizado no sudoeste do estado do Paraná, com uma população estimada total de 81.893 habitantes (IBGE, 2018), possui, segundo o censo de 2018 (INEP, 2019), um total de 3.556 alunos matriculados tanto na rede pública quanto na privada em anos de ensino médio. Deste total, 1.354 estão matriculados no 1º ano do ensino médio, 1.136 no 2º ano, 976 no 3º ano e apenas 90 no 4º ano do ensino médio. Localizando-se, portanto, a maior população do ensino

médio no ano de entrada. Do público do 1º ano do ensino médio temos que 1.005 estudantes estão matriculados na rede estadual, 307 na rede privada e apenas 42 alunos no nível federal.

Partindo da constatação de que a educação formal per si não é um ente personificado, não é nem boa, nem má. A educação é uma atividade humana e, como tal, “reflete a contradição existente no próprio homem e no conjunto da sociedade” (NASCIMENTO; BARBOSA, 2000, p.10).

Para além disso, seguramente, a educação, quer seja ela informal ou formal, e a vida humana estão intimamente relacionadas. Desde os autóctones pré-históricos formalizando regras de sobrevivência e dispendo-as aos elementos do seu grupo, até as legalistas formas de educação de nossos dias, a vida humana está atrelada a alguma forma de transmissão do conhecimento acumulado.

É pertinente aqui que se diferencie Educação e Escola. A palavra educação é derivada duas palavras latinas: educere e educare. Educere tem o sentido de “conduzir de fora” ou “dirigir exteriormente”, enquanto educare tem o sentido de sustentar, alimentar, criar. Em ambos os casos, estamos falando de instruir, mas com sentidos diferentes que acabam por associar-se a posturas pedagógicas também distintas. O duplo sentido da palavra educação se associa assim ao duplo sentido do ensino no mundo ocidental: Um baseado em regras exteriores ao sujeito daquilo que é ensinado e, por outro lado, o ensino baseado na busca de que o aluno seja incentivado a criar as regras. Já o termo escola tem sua origem etimológica na palavra Escola que vem do grego schole e que correspondia ao lugar de aprendizado e/ou recreação. Assim, a educação, em qualquer dos sentidos pedagógicos expostos acima, se faz em uma instituição que no ocidente moderno ganhou o nome de escola. Este local diferenciado e específico que abriga as pessoas a serem educadas formalmente e que, no caso brasileiro, se regulariza de modo considerável na República (GHIRALDELLI, 1996, 1999, 2001).

O atavismo da prática educacional extraescolar é uma realidade tão antiga quanto o próprio ser humano. Contudo, a escolarização e a representação social sobre a educação formal ou a forma como nossos educandos veem a frequência cotidiana às salas de aula, tem uma trajetória histórico-cultural bastante distinta e “se visto de uma perspectiva temporal, a inconsistência de construção de significado deriva da polifasia cognitiva; ela permite também uma adaptação flexível às circunstâncias em mutação” (VALSINER, 2015, p.30). Essa mutabilidade, uma

espécie de impermanência destas construções representativas como estratégias adaptativas, justifica seu constante e renovado estudo.

Neste ponto é conveniente que se esclareça que este trabalho está inserido no âmbito do PPGDR - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR campus de Pato Branco, dentro da linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento.

O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR compreende o conceito de desenvolvimento regional para além de uma perspectiva meramente focada no desenvolvimento econômico ou fixada por limites administrativos, antes sim, resultante de um processo de construção social, considerando para a constituição de uma região a história e mesmo as características geoambientais, econômicas e sociais comuns a um grupamento humano.

Inserida neste programa a linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento tem como objetivo contribuir para a formação de agentes de desenvolvimento e para a formação de educadores, ampliando suas competências para atuar de modo interdisciplinar sobre distintos aspectos da educação e em suas relações interculturais sempre compreendendo o desenvolvimento regional em bases sustentáveis.

Aqui é necessário que se reforce que o conceito de desenvolvimento, dentro do âmbito da linha de pesquisa deste trabalho, não se define, portanto, em sua acepção meramente econômica, mas passa a significar, então, além e às vezes independentemente do crescimento da produção material, realizar as aspirações e potencialidades mais diversas do ser humano (RAYNAUT, 2006), deixando o foco de ser o crescimento econômico e se admitindo como “preocupação primordial do desenvolvimento sustentável a própria sociedade, ou seja, são os seres humanos” (SILVA, 2005, p.9).

Assim, não obstante a presença de estudos no mesmo nicho como o de Pereira e Lopes (2016) que tem como ponto focal a cidade de São Carlos em São Paulo, esta pesquisa optou por produzir dados de pesquisa para o município de Pato Branco que, dada a sua inexistência, tornam-se de relevância para a compreensão da educação formal na região e para futuras estratégias de desenvolvimento regional na área educacional.

Para além disso, os registros padrões ou pré-existentes são geralmente comprometidos sendo obtidos de fontes documentais que tendem a ser apenas mais uma reinterpretação de mitos comunitários ou coletivos produzidos, justamente por

aqueles interessados em manter esses mesmos mitos vivos (THOMSON, 2002). Aliado ao fato consensual que, a história está sempre sendo reescrita com seu produtor apropriando-se dela e lhe impondo seus pensamentos (ELIAS, 2001). O autor acredita ainda que as fontes originais de informação são a única coisa confiável, tudo o mais “são, por assim dizer, interpretações que se diferenciam no decorrer das diferentes gerações” (ELIAS, 2001, p.31).

Optou-se, portanto, por produzir novas fontes e não utilizar as provavelmente já existentes por considerarmos que documentações arquivadas requerem uma avaliação do contexto em que foram produzidas, que por si só seriam um trabalho fora do escopo a que este trabalho se propõe. É Cardoso quem melhor expõe os motivos ou empecilhos ao utilizar fontes de produzidas por terceiros ao afirmar que a dificuldade de se pensar como o sujeito de uma relação já estabelecida e desconhecido do pesquisador porque se construiu longe dele em tempos diferenciados (CARDOSO, 2004).

Com o alcance da compreensão sobre as forças que possam mover o corpo discente, no recorte deste trabalho, seria possível pensar, por exemplo, estratégias de desenvolvimento individual do aluno ou desenvolvimento coletivo das instituições regionais. Aqui abraçando o conceito multidisciplinar e amplo de desenvolvimento como expõe Silva (2005), Bossel (1999) ou Sachs (2008) e que incluem o indivíduo sem o qual não há desenvolvimento. Além disso, se entendendo que qualquer relação social é meio para o desenvolvimento do indivíduo, mas para que haja o desenvolvimento cognitivo do indivíduo “é necessário que suas competências individuais sejam sustentadas por construções sociais em camadas sucessivas” (DOISE, 2015, p.193). Assim, regulações de natureza social como as representações “que regem uma determinada interação podem constituir [...] um fator importante no estabelecimento de novas coordenações cognitivas” (DOISE, 2015, p.195).

Para compreender tal construção sociocultural conduziremos este trabalho para o campo das Representações Sociais para que se possa esclarecer o agir humano neste nosso escopo. Aqui entendendo breve e previamente a teoria das representações sociais como um conjunto de explicações, crenças ou ideias resultantes da interação social que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (SÁ, 1993; MOSCOVICI, 2015; SOUSA; MOREIRA, 2005).

Todas as indagações introdutórias deste trabalho se relacionam ao escopo de estudo das representações sociais, pois “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2015, p.40), inclusive, no caso específico, em relação ao ensino formal. Assim, “quer se trate de trabalho, de economia, de vida familiar, de educação, de política, etc., a maneira de se comportar nessas áreas estão ligadas a representações” (WILLAIME, 2005, p.64).

Por fim, o objetivo geral da pesquisa que se relata nesta dissertação foi estabelecido como sendo o de identificar representações sociais sobre educação formal. Para a consecução do projeto foram pensados inicialmente dois objetivos específicos: 1) Identificar representações sociais sobre educação formal para alunos do 1º ano do ensino médio da rede pública de ensino na área urbana do município de Pato Branco através de dados coletados por questionário de evocação livre, uma vez que são os instrumentos verbais os mais indicados para a investigação do objeto em questão, tendo em vista que a mediação privilegiada das representações sociais é, justamente, a linguagem (SÁ, 1998; MINAYO, 1995; TEIXEIRA; ALGERI, 2011); 2) Analisar as representações sociais com base na teoria das representações sociais de Serge Moscovici e seguidores e na teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric.

A seguir, nesta dissertação, exporemos um breve histórico da educação brasileira, bem como a problematização do ensino médio, foco deste estudo, posteriormente, exploraremos a Teoria das Representações Sociais e sua pertinência às pesquisas em Educação. No capítulo seguinte discorreremos sobre a abordagem e a metodologia de pesquisa e, enfim, passaremos a exposição da análise dos dados da pesquisa e disporemos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1

O DILEMA DO ENSINO MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ainda que a escola hoje não seja suficientemente atraente, se pode anotar o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, embora ainda estejamos atrás de outros países latino-americanos, em virtude da persistência de distorções série-idade e das taxas de analfabetismo funcional. Pode-se, desta forma, afirmar que o Brasil está diante de uma geração de jovens de renda baixa, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar e para pensar no mundo do trabalho a partir da escola (KRAWCZYK, 2011).

É necessário, para dar fortaleza a esse argumento, que discorramos brevemente sobre o trajeto histórico da educação no Brasil com argumentos que demonstrem a relação entre interesses socioeconômicos, as políticas públicas voltadas para educação formal ou a ausência delas, assim como seus reflexos na efetiva abrangência.

Assim, percorrendo cronologicamente a história da educação do Brasil, poderemos notar a persistência de políticas comprometidas com interesses socioeconômicos de cada tempo, o descaso ou interesses econômicos determinantes para as reformas educacionais que atingiram a escola popular ou ainda o autoritarismo verticalizado de muitas destas reformas que não deram ouvidos as vozes atuantes na educação, bem como a situação da educação de nível médio em cada período.

Nesse percurso cronológico, procuramos demonstrar o lugar do ensino médio em cada período, com o intuito de sinalizar que o dilema de sua inserção como etapa da educação formal é recorrente e ainda atual na história Educação no Brasil.

O capítulo está dividido em dois tópicos. O primeiro, subdividido de acordo com os períodos da história da Educação no país, trata da própria trajetória da educação no Brasil, bem como sua regulamentação. O segundo discute, justamente, o dilema do Ensino Médio como etapa concluinte da chamada Educação Básica. Neste subcapítulo discutiremos a dificuldade em se identificar a função do ensino médio na formação dos jovens, debatendo os, aparentemente conflitantes,

paradigmas da formação geral e da formação profissional. Analisando ainda as possibilidades e impactos da implantação do Novo Ensino Médio previsto pela lei nº13.415 no seu artigo 12 (BRASIL, 2017a) para esta etapa formativa.

1.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1.1 A educação no Período Colonial

Pode-se dizer que a educação escolar no Brasil nasceu em 1549 quando os primeiros jesuítas desembarcaram na Bahia focados, inicial e exclusivamente na catequização (NISKIER, 1969; PEETERS; COOMAN, 1969).

A educação formal era assim conduzida pela Igreja Católica em estreita concordância o governo metropolitano português e objetivava, então, converter o índio ou nativo brasileiro à fé cristã. Sendo, portanto, ferramenta de dominação metropolitana em consenso com as demais ferramentas coloniais, inclusive as econômicas.

Nesse sentido, o papel da Igreja se tornava relevante. Como tinha em suas mãos a educação das pessoas, o controle das almas na vida diária, era um instrumento muito eficaz para veicular a ideia geral de obediência e, em especial, a de obediência ao poder do Estado (FAUSTO, 1994, p.35)

Os Jesuítas precisavam encontrar meios para formar outros padres e criaram, então, as escolas de ordenação e, como subproduto destas, levavam instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços. O plano de estudos jesuítico inicialmente previa uma primeira etapa, ler e escrever, o ensino do português e da doutrina cristã. Em uma segunda etapa, ensinava-se música instrumental e canto orfeônico. Dentro desta mesma segunda, em algum momento dela, o estudante teria duas opções: terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, finalmente, finalizar os estudos na Europa. Os jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular fundando mesmo vários colégios para a formação de religiosos. Contudo, nem todos os filhos da elite da Colônia que frequentaram colégios de formação jesuítica tinham a intenção de se tornar padres. Mas eles eram os únicos colégios existentes e aos filhos dos grupos dirigentes ou

emergentes da época não tinham outra opção senão a de submeter seus filhos à orientação jesuítica (GHIRALDELLI, 2001).

A educação jesuítica evoluiu para o sistema proposto pelo *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (Plano de Estudos da Companhia de Jesus), (FRANCA, 1952), onde concentra sua programação com traços nitidamente da cultura europeia.

Elaborado em 1599, o *Ratio Studiorum* continha a diretriz curricular com conteúdo pensado pela Igreja Católica. Dele constavam o ensino da gramática média e superior, o conteúdo das humanidades, filosofia, teologia e da retórica (NEGRAO, 2000) sendo que tudo isto culminava com uma viagem de finalização de estudos na Europa.

O que ocorreu na prática, portanto, foi que a alfabetização ficava a cargo das próprias famílias. Naquelas mais ricas vigorava o sistema de preceptorado, ou seja, o ensino ficava a cargo de um parente mais letrado.

Em 1750, ano da assinatura do Tratado de Madrid entre Portugal e Espanha, a situação da Companhia de Jesus no Brasil começou a se deteriorar e, em 1759, ocorreu a expulsão da ordem das terras brasileiras ordenada pelo então primeiro-ministro de Portugal, Marquês do Pombal, significando o fim do monopólio jesuítico no ensino do Brasil colônia.

Influenciado pelos ideais iluministas, Pombal tinha convicção de que era preciso modificar a educação no Brasil. Por ordem do Estado, então, os livros e manuscritos jesuítas foram destruídos pelos portugueses, e a importância da religião nos currículos foi diminuída em uma tentativa de orientar o currículo para disciplinas mais ligadas ao universo prático da colônia. No entanto, entre a expulsão dos jesuítas e uma nova organização escolar neste Brasil ainda colonial, se passaram treze anos (MELO, 2012).

Somente em 1772, através das chamadas Reformas pombalinas que promoveram diversas mudanças, o Brasil começou a estruturar o que se pode chamar de um ensino público.

Essas reformas tornaram o professor figura central do processo educacional e criaram as chamadas aulas régias que eram ministradas por professores concursados como funcionários do Estado, pagos pela monarquia portuguesa. Embora poucas escolas tenham sido efetivamente construídas no período pombalino já que as aulas régias eram realizadas nas casas dos próprios professores.

Embora, então, possamos falar em ensino público, não podemos dizê-lo acessível ou abrangente.

Não havia ainda uma gradação quanto a idade para frequência escolar ou ao tempo de permanência no sistema de ensino. Comumente eram atendidas crianças a partir dos sete anos, mas não existia um limite estabelecido.

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, fugida da Europa por conta da invasão napoleônica a Portugal, a educação brasileira começou a se alterar mais profundamente (GHIRALDELLI, 2001).

Junto da família real, vieram cerca de 60 mil livros que dariam origem à Biblioteca Nacional. Além disso, a presença da família imperial portuguesa em solo brasileiro gerou investimentos na área da educação que culminaram na criação das primeiras escolas de ensino superior, contudo, ainda focadas em preparar os filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia colonial brasileira.

Os primeiros cursos superiores do Brasil do período joanino eram voltados para o ensino profissionalizante ou a preparação para o trabalho no serviço. Na Bahia, os primeiros cursos acadêmicos foram de Medicina e de Economia. Já em 1818, ainda com a presença imperial no Brasil, foi criado em Salvador, o curso de Desenho Industrial e, no Rio de Janeiro, além do curso de Medicina, foram abertos cursos que ensinavam práticas de agricultura e química.

1.1.2 A educação no Império

Apesar de o país ter se tornado um país independente de Portugal em 1822, a educação no Brasil não obteve grandes avanços no sentido da universalização do ensino ou da sua clara organização. A falta de prioridade de investimentos em educação prejudicou de forma mais notável as classes mais baixas do país recém liberto do controle metropolitano, já que os filhos das elites mantiveram o acesso facilitado às escolas, tendo ainda condições econômicas de cursar o ensino superior na Europa.

Assim, no Brasil Imperial, durante a República Velha e a Era Vargas indo até 1961, o ensino secundário de 2º ciclo, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, foi denominado ensino médio, caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite e o

ensino profissionalizante, este voltado para as classes populares e sem possibilidade de acesso ao ensino superior.

Em 1827 (BRASIL, 1827), durante o reinado de D. Pedro I, foi sancionada a primeira lei brasileira que tratava da educação. O texto afirmava que nos lugares mais populosos se criassem as chamadas escolas de primeiras letras que fossem necessárias. O texto também permitia que meninos e meninas frequentassem as mesmas escolas de letras do Estado. Contudo, não se estabelecia uma duração de tempo para o ensino primário.

Segundo esta lei, os professores deveriam ensinar leitura, escrita, história do Brasil e matemática, além dos princípios da moral católica.

A constituição de 1824, a primeira imperial, e a lei de 1827, no plano prático, mantiveram o desalinhamento entre as necessidades e os objetivos propostos. Um sintoma disso foi a adoção do método lancasteriano de ensino, pela Lei de outubro de 1827. Por tal método, o ensino acontecia por colaboração entre alunos tidos como mais adiantados e alunos tidos como menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos que se mantinha em contato com o professor. Isso revela a insuficiência de professores, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional (GHIRALDELLI, 2001).

Já em 1834, após a abdicação de D. Pedro I, durante o período regencial, ocorreu uma reforma na Constituição imperial de 1824 que foi chamada de Ato Adicional. Tal reforma definia que o ensino elementar, o secundário e a formação de professores seriam de responsabilidade das províncias, e o ensino superior ficaria sob a tutela do poder central. Com isso, surgiram os liceus que tinham como missão prover os alunos com os conhecimentos necessários à admissão no ensino superior.

Os primeiros estabelecimentos públicos de ensino foram o Ateneu, em 1835 no Rio Grande do Norte, e os Liceus da Bahia e o da Paraíba, em 1836.

O ensino secundário esteve quase sempre sob controle de particulares, mas em 1837 o Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos apresentou ao Regente Pedro de Araújo Lima¹ a proposta para a organização do primeiro colégio

¹ Entre 1831 e 1840, o Brasil imperial viveu o período Regencial dada a menoridade legal do futuro D. Pedro II. Neste tempo o Brasil teve duas regências trinas e duas regências Unas. A regência de Araújo Lima durou de 1838 até 1840 quando, justamente, foi decretada a maioridade de D. Pedro II e este assumiu a coroa findando com as regências.

secundário oficial do Brasil que se tornaria o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Pereira de Vasconcelos acreditava que a instrução pública seria melhor do que a particular já que estas ofereciam aulas em salas precárias e com professores mal preparados.

Para um estudo específico e detalhado sobre a educação no período imperial brasileiro vale ser citada a obra de Primitivo Moacyr que investigou documentos datados de 1823 até o final do Império (MOACYR, 1936, 1937, 1938, 1939a, 1939b, 1940).

Em suma, o sistema de educação vigente nesta época, em que fora dado às províncias a autonomia para legislar sobre educação, conduziu uma vez mais ao retrocesso do já deficitário processo educacional brasileiro, fato que perdurou por todo o período imperial se estendendo até a república, como explica Ribeiro:

A Independência e a República, que em quase toda a América deram lugar a um profundo esforço nacional por elevar o nível cultural da população capacitando-a para o exercício da cidadania não ensejaram um esforço equivalente no Brasil. Esse descaso para com a educação popular bem como o pouco interesse pelos problemas de bem-estar e de saúde da população explica-se pelo senhorilismo fazendeiro e pela sucessão tranquila, presidida pela mesma classe dirigente, da Colônia à Independência e do Império à República. Não ensejando uma renovação de liderança, mas simples alternância no mesmo grupo patricial oligárquico, se perpetua também a velha ordenação social. (RIBEIRO, 1995, p.402).

1.1.3 A educação durante a República Velha

Após a proclamação da República em 1889 e nos seus primeiros 40 anos, ou seja, na chamada República Velha o curso secundário passou por reformas que tinham como preocupação comum a preparação para a matrícula nos cursos superiores.

A primeira destas reformas (1890-1892) foi a de Benjamin Constant (BRASIL, 1890), então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, e visava proporcionar aos jovens brasileiros as condições mínimas para a matrícula nos cursos superiores. O foco dessa Reforma era, portanto, o ensino secundário e propunha alterar o currículo do Colégio D. Pedro II que, até 1911, passou a se chamar Ginásio Nacional. Segundo a reforma o curso deveria ter duração de sete anos. A novidade da reforma era a

laicização do ensino público e a liberdade de culto, fazendo crescer o número de escolas confessionais ou religiosas.

A herança dual do período imperial, contudo, se manteve: boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade reduzida para os demais. Basicamente, as escolas mantidas pelo governo federal eram destinadas aos mais ricos. Sobravam para as camadas mais pobres os colégios do sistema estadual, antigo provincial, que eram locais com estrutura carente e composto por professores de baixa qualificação (RIBEIRO, 1993).

Faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (ROMANELLI, 1978, p.42).

A proclamação da República em 1889 não implicou, portanto, o aumento da participação popular na vida política do Brasil ou melhoria das condições de vida da maioria da população.

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1953, p.134).

A descentralização propiciada pela constituição republicana que conferia maior poder aos recém criados estados que substituíam as antigas províncias, unidades da união com menos autonomia, representava o abandono dos estados mais pobres e isso refletia no contexto educacional e relegava a estes estados menos favorecidos uma educação precária ou e a manutenção do analfabetismo:

Vamos ver, assim, a educação e a cultura tomando impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo, e o restante dos estados seguindo, “sem transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império” (ROMANELLI, 1978, p.43).

Em 1901, a duração de sete anos estabelecida pela reforma de Benjamin Constant foi reduzida para seis anos na reforma de Epiácio Pessoa (BRASIL, 1901)

e o objetivo era a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras, permanecendo o objetivo da matrícula no curso superior.

Dez anos mais tarde, a Lei Rivadávia Correia (BRASIL, 1911), declarava a intenção de acabar com a imagem de curso preparatório para o ingresso na educação superior, ou seja, a função propedêutica. Nesta, mantinha-se os seis anos de duração para os alunos do externato, enquanto os alunos do internato concluíam em quatro anos.

Em 1915, na reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915) volta-se a reforçar a intenção de preparar o aluno para prestar o exame vestibular. Salienta-se que desde 1911 já havia exames de admissão geralmente compostos de uma prova oral e uma prova escrita, mas só em 1915 a palavra vestibular passou a ser usada para designar esses exames admissionais ao ensino superior. O curso secundário, nesta mesma reforma, passa a ter duração de cinco anos.

Uma década depois, a reforma João Luís Alves (BRASIL, 1925) mantinha via o nível superior como foco do ensino secundário, conseguindo obter o certificado de aprovação com cinco anos de curso e com seis anos recebia-se o grau de bacharel em Ciências e Letras.

O que se pode identificar entre todas estas leis são as orientações filosóficas delas como nos afirma Ribeiro:

Há alternância no pensamento filosófico que influenciava estas reformas. O positivismo, de orientação cientificista e pragmática, havia reunido adeptos no Brasil e estava presente nas reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Correa, enquanto que o pensamento liberal fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciou as reformas de Epiácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves (RIBEIRO, 1993, p.18).

Quadro 1. Síntese das leis educacionais da República Velha

Reformas	Objetivos	Duração do Nível
Benjamin Constant (1890)	Proporcionar formação necessária às matrículas no ensino Superior	7 Anos
Epitácio Pessoa (1901)	Proporcionar formação necessária às matrículas no ensino Superior e o grau de Bacharel	6 Anos
Rivadavia Correia (1911)	Proporcionar cultura geral de caráter prático	Externato: 6 anos Internato: 4 anos
Carlos Maximiliano (1915)	Proporcionar formação necessária a aprovação no exame vestibular	5 anos
João Luís Alves (1925)	Proporcionar cultura geral e formação necessária às matrículas no ensino Superior	Aprovação – 5 Anos Bacharel – 6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

De forma geral, podemos concluir, que estas leis dos primeiros anos republicanos no Brasil, promoveram certa ampliação no ensino secundário, mas muito se deu em relação ao ensino particular, enquanto no ensino público houve um pequeno aumento na capacidade docente e uma diminuição no crescimento do número de escolas e matrículas. Não havia interesse, por parte do estado, em ampliar a rede secundária já que a economia não exigia nível médio e a elite matriculava seus filhos nas escolas particulares com vistas ao ensino superior (RIBEIRO, 1993).

Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação, a ABE, criada por Heitor Lira. A entidade tinha a função de promover os primeiros grandes debates sobre a educação em nosso país.

A entidade apresentava-se ao Estado como órgão de opinião das classes cultas. A ABE reunia um grupo liberal-democrata, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que posteriormente seriam os responsáveis pelo Manifesto Escolanovista e o grupo católico de Hélder Câmara e Alceu Amoroso Lima. A cola que mantinha tal grupo heterogêneo unido era um espírito cívico-educacional que visava a reorganização da nacionalidade por meio da reorganização da cultura (CARVALHO, 1999).

No ocaso da década de 1920 as dominantes oligarquias cafeeiras entram em colapso em função da crise do modelo agrário-comercial-exportador sob o efeito da falência do capitalismo liberal em 1929 que atingira o principal mercado para o café brasileiro, os EUA. O país irá presenciar o recrudescimento do conflito entre os dois grupos de classe dominante, a oligarquia cafeeira e a burguesia industrial, que culminaria com o fim da chamada República Velha e a tomada do poder por Getúlio Vargas via Revolução de 1930 implementando nos anos seguintes uma forte política de incentivo à industrialização com o modelo nacional-desenvolvimentista (LOPEZ; MOTA, 2008).

1.1.4 A educação de Getúlio Vargas a João Goulart

A Revolução de 1930 criou uma efervescência ideológica que operou importantes discussões e ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar (BITTAR; BITTAR, 2012).

O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a), ou reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e as secretarias de Educação dos estados. O decreto criou ainda o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação. O texto da Reforma determinou que o ensino secundário ficasse organizado em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo. “A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158). O primeiro ciclo, de cinco anos, tornou-se obrigatório para ingresso no ensino superior; o segundo, de dois anos, em determinadas escolas. O ingresso ao superior devia guardar correspondência obrigatória com o ensino médio, o que também dificultava o acesso ao ensino superior.

A Reforma manteve marginalizados o ensino primário, o Curso Normal, que provia a formação de professores para o primário, e os vários ramos do ensino profissional, exceto o comercial. Um aspecto, que se pode dizer inovador da Reforma Francisco Campos, foi ter reformado o ensino superior. Tal reformulação foi proposta

pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931a) que versava sobre a organização do ensino superior adotando o regime universitário que previa a criação de universidades, organizadas de forma que pudessem criar e transmitir ciência (BITTAR; BITTAR, 2012). Além disso, as universidades deveriam servir,

a) à pesquisa científica e à cultura desinteressada; b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores; c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; d) à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária (RIBEIRO, 1986, p.102).

A influência do movimento conhecido como Escola Nova nessa reforma é perceptível, pois incorporou uma reivindicação exposta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, cujo título original é A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo (INEP, 1984). Redigido por Fernando de Azevedo com o objetivo de tornar público as pretensões do Movimento Renovador:

O manifesto sugere em que deve consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurarem a escola pública, é evidente que esse direito só possa ser assegurado a todas as camadas sociais se a escola for gratuita. (ROMANELLI, 1978, p.147)

Os princípios que orientam a organização desse sistema “defendem a função essencialmente pública da educação, uma escola laica e gratuita, além de sua obrigatoriedade e da coeducação” (SAVIANI, 2014, p.19) com a pretensão de propiciar ao país os mesmos desenvolvimentos educacionais que já vinham sendo utilizados em outros países (CUNHA, 2000).

Como solução para os problemas do país, os escolanovistas apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do ser humano com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivessem com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem (RIBEIRO, 1993; NUNES, 1998, 1999; LOURENÇO FILHO, 1978).

A proposta da Escola Nova era descentralizar o ensino da figura do professor para focá-lo no aluno. “A educação passa a centrar-se na criança, na vida, na

atividade” (DI GIORGI, 1992, p.9). A descoberta, a curiosidade e a sensibilidade dos alunos eram estimuladas. Enquanto na pedagogia tradicional entendia-se que todos os homens eram essencialmente semelhantes, o escolanovismo era uma pedagogia que ressaltava e defendia as diferenças (DI GIORGI, 1992).

Em contraponto ao movimento da escola Nova ressurgiu o pensamento conservador católico que buscará impedir as inovações propostas pelos pioneiros escolanovistas.

Segundo a concepção católica, o movimento de renovação pedagógica representava a subordinação do sobrenatural ao terreno, opressão da Igreja Católica, perseguições religiosas, imoralidade e domínio dos comunistas (MATTOS, 1933). A presença desse movimento no país resultaria na eliminação da verdadeira educação e na descristianização da sociedade (VAN ACKER, 1930).

O laicismo, que era visto como o grande mal da República, vinha penetrando na esfera da educação escolar, o que levava os católicos a combater ferozmente a Escola Nova (COSTA, 2006). Era preciso lutar para que o Estado e seus governantes voltassem às verdadeiras raízes da nacionalidade (ATHAYDE, 1930). A solução para evitar o declínio do país na demagogia liberal, segundo os católicos, era adotar uma política católica, abandonando as concepções laicas (OLIVEIRA, 1932).

Apesar dos debates, o crônico problema do analfabetismo entre jovens e adultos, mantinha-se. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1920), a taxa de analfabetismo na década de 1920, para pessoas a partir dos 15 anos, era de 65%. O percentual só foi baixar da metade da população na década de 1940, quando caiu para 40%, o que representava cerca de 15 milhões de pessoas (quadro 2).

Quadro 2. Analfabetismo entre a população de 5, 10 e 15 anos ou mais.

Ano do Censo	População		
	Total	Não Alfabetizada	
		Nº	%
a) População de 5 anos ou mais			
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9

1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7
a) População de 10 anos ou mais			
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.378.801	39,7
1970	65.867.723	21.638.913	32,9
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	136.881.115	17.552.762	12,8
a) População de 15 anos ou mais			
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

Fontes: Adaptado de Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (1872, 1890, 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000).

Em 1934, a Constituição varguista foi a primeira a incluir em seu texto um capítulo inteiro sobre a educação (BRASIL, 1934). A Carta de 1934 consagrou o princípio do direito à educação e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação (CARVALHO, 2009).

A ação legislativa exposta na carta de 1934 representou ainda uma forma de usar a educação para difundir os valores “hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica” (FAUSTO, 2001, p.188). Antes disso, em 1931, Vargas já demonstrava seu caráter conciliatório com relação as correntes de pensamento através do decreto nº 19.941 (BRASIL, 1931b) que instituiu o ensino religioso nas escolas de todo o país e, simultaneamente, a influência do filósofo, John Dewey, sobre o qual se inspiraram os idealizadores da Escola Nova: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que integraram o Movimento dos Pioneiros da Educação de 1932 (CARVALHO, 2009).

Uma conciliação de interesses no contexto dos conflitos político-ideológicos da época. No que diz respeito ao debate educacional e à elaboração da Constituição, esses conflitos ficaram explícitos entre os renovadores (liberais partidários dos princípios da Escola Nova) e os defensores da educação privada, no caso, representada pela Igreja Católica. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.159)

O objetivo de Vargas foi formar uma elite ampla e mais bem preparada (FAUSTO, 2001) através da educação sem o comprometimento do Estado, com um ensino de boa qualidade destinado para a classe trabalhadora:

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

Embora a Constituição de 1934 tenha elencado questões importantes para a educação, ela teve uma vida muito curta devido ao processo político que se sucedeu. O golpe de Estado que instalou o Estado Novo trouxe consigo a outorga da Constituição de 1937, a qual reprimiu muitas das conquistas educacionais expressas no texto constitucional anterior (FLACH, 2011).

O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (GHIRALDELLI, 1994, p.81)

O ensino secundário se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema em 1942 (BRASIL, 1942). Por essa lei, foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas, o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Esse conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946 por Capanema, estabeleceram ainda o ensino técnico-profissional, industrial, comercial, agrícola, mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um

sistema paralelo oficial o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senai e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Senac.

A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, a saber:

a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.159)

Como resultado deste novo panorama sócio econômico, relacionado ao surto industrial ocorrido no Brasil no período varguista, o estilo de vida do brasileiro se modificou. E no que se refere à educação, verificou-se um desajuste funcional do ensino secundário em relação à realidade social apresentada.

É significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar um ensino industrial. Um decreto-lei janeiro de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes surgira o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (SENAI), destinado ao ensino profissional do menor operário. Subordinado ao Ministério da Educação, o SENAI, ficou sob a direção da Confederação Nacional da Indústria. (FAUSTO, 1994, p.367)

Nesse período, a evasão escolar se mostrou muito grande. Embora ocorresse um aumento geral das matrículas entre as décadas de 1920 e 1950, cerca de apenas 10% dos alunos que entravam no ensino primário, matriculavam-se no secundário (RIBEIRO, 1981) como demonstra o quadro 3.

Quadro 3. Evolução do crescimento populacional e da escolarização

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no Secundário	Total de matrícula
1920	12.703.077	1.033.421 ^(*)	109.281 ^(*)	1.142.281 ^(*)
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226

Fonte: Adaptado de Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (1920, 1940 e 1950) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1965).

Em 1937, mesmo ano de criação da UNE, fundou-se o Instituto Nacional de Pedagogia, o INEP, dirigido, inicialmente, por Lourenço Filho. Em 1972 o INEP é transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e, em 2001, em homenagem ao ex-diretor, o Senado aprova a inclusão do seu nome no instituto, que passa a ser designado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Com a derrota dos regimes totalitários na Segunda Guerra Mundial, Getúlio Vargas se vê obrigado a deixar o poder em 1945, encerrando, desta forma, a ditadura do Estado Novo. O Brasil edita, então a sua quarta Constituição republicana em 1946 e que confirmou os direitos e as garantias individuais, assegurando a liberdade de pensamento.

Demonstrando tendência progressista e aproximando-se da Constituição de 1934 e dos princípios do Manifesto de 1932, essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática (BITTAR; BITTAR, 2012, p.160).

Apesar disso, a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) previa, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, que viria a ser aprovada apenas em 1961.

Antes disto, durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1950) e um cenário manifestações nacionalistas e democráticas, foi criada, em 1948,

a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, entidade científica integrada por pesquisadores de todas as áreas de conhecimento.

Em 1951 Getúlio Vargas voltava ao poder, dessa vez eleito pelo povo. Segundo sua plataforma nacionalista, a construção de uma nação desenvolvida dependia de uma política de estímulo a pesquisa científica no Brasil. Assim, no seu primeiro ano, criou o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, com a função de desenvolver o conhecimento científico e tecnológico no país.

No mesmo ano, teve origem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, que atualmente tem com premissas desenvolver atividades em relação a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, divulgação de produção científica, investimento na formação de recursos humanos e a cooperação internacional (CAPES, 2012).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), o Brasil intensificou seu projeto nacional-desenvolvimentista. Foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, reunindo “[...] intelectuais de distintas orientações teóricas e ideológicas” (TOLEDO, 2005, p.11), com o intuito de formular um projeto nacional e,

Oferecer cursos a oficiais das Forças Armadas, empresários, sindicalistas, parlamentares, funcionários públicos, burocratas e técnicos governamentais, docentes universitários e do ensino médio, profissionais liberais, religiosos, estudantes, etc. Distinguindo-se de uma instituição acadêmica foi, precipuamente, um centro de formação política e ideológica, de orientação democrática e reformista (TOLEDO, 2005, p.11).

O país chegou à década de 1960 com quase 40% de analfabetismo, o que pode ser apontado como prova da ineficiência das reformas, pelo menos em sua amplitude para as camadas mais baixas da população. Os números expressam que pouco havia mudado: em 1940, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 56,0%; em 1950, era de 50,5% e, em 1960, 39,35% (IBGE, 1940, 1950, 1960; RIBEIRO, 1986).

Diante desta alta taxa de analfabetismo, 39,35% no Brasil na década de 60, tiveram início experiências de educação alfabetizadora, dentre as quais se destaca o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire buscando, não simplesmente o letramento, mas uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1978, p.1).

Coerente com essa teoria e com a sua compreensão do Brasil, Paulo Freire preconizava que, ao enorme contingente que nunca pisara o chão de uma escola, não bastaria apenas alfabetizar com métodos convencionais. Ao contrário, no processo da alfabetização, ao mesmo tempo em que se deveria fornecer aos adultos desescolarizados o instrumental da escrita, seria necessário fornecer-lhes também as ferramentas para interpretar o mundo, ou melhor, para ler o mundo (BITTAR; BITTAR, 2012, p.161)

Freire, influenciado pelo nacional-desenvolvimentismo (IANNI, 1994; PAIVA, 1980; GHIRALDELLI, 2001), levava suas considerações para além deste discurso nacional. Já nos primeiros textos é possível ver indícios de uma visão democrática radical na qual a pedagogia deva servir para a libertação e mobilização popular (COSTA, 2016). Assim,

Punha-se, desde já, um problema crucial na fase atual do processo brasileiro. O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano e opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira (FREIRE, 1978, p.86).

As configurações elitistas da educação brasileira contra as quais Freire se postava são, em verdade, herança de três séculos de colonização, escravidão e dominação oligárquica que, com as suas escolas de elite, trazem à mente as palavras de Manacorda, para quem, desde que a sociedade se dividiu em dominantes e dominados, “[...] para as classes excluídas e oprimidas [...], nenhuma escola” (MANACORDA, 1989, p.41).

Nesta passagem do final dos 1950 para os 1960, a qual Freire orbitava, neste contexto de aspirações tanto de esquerda quanto de direita,

Salta aos olhos de todos o fato de que nesse período o marxismo de coloração latino-americana e o cristianismo renovado pelo Concílio Vaticano II confluem para a elaboração da concepção de libertação que vinha fermentando nos diversos movimentos políticos populares brasileiros e latino-americanos. Em uma operação inédita e ousada de interlocução entre esquerda latino-americana e igreja popular – duas formas “heréticas” de política e de religião –, começava a fermentar uma nova concepção de mundo que questionava não apenas os velhos modelos de partidos e de Igreja, mas que se constituía principalmente como uma grande ameaça e uma alternativa para todo o sistema da violência capitalista e todo tipo de organizações autoritárias (SEMERARO, 2007, p.97)

Pois foi neste cenário, esquerda versus direita, nacionalistas *versus* entreguistas, no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n. 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961). “O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei” (ROMANELLI, 1986, p.176).

Em seu título VII, referente à educação de grau médio, diz no artigo 33 que a educação de nível médio dá continuação a tarefa da escola primária de formação do adolescente e, no artigo 34, coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos (BRASIL, 1961).

No que se refere à estrutura do ensino, a Lei manteve a herança da Reforma Capanema: pré-primário; primário; médio, subdividido em dois ciclos, técnico e secundário, e superior. “Daí afirmar-se que a Reforma Capanema teve caráter duradouro que as outras reformas não tiveram” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.161).

O retrocesso da Lei de 1961, em relação à Constituição de 1946, foi ter estabelecido casos de isenção pelos quais o Estado não era obrigado a garantir matrícula: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (ROMANELLI, 1986, p.174).

Em fevereiro de 1962 foi criado o Conselho Federal de Educação, CFE, e em setembro o Conselho Federal de Educação aprovou seu Plano Nacional de Educação, PNE, para o período de 1962 a 1970. O plano previa escolarização de: 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário e nas duas primeiras séries ginasiais 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginásio; e 30% da população entre 15 e 18 anos nas séries colegiais. Estes três percentuais almejados não foram alcançados. Apenas o ensino superior conseguiu atingir o que era esperado. O plano obteve um sucesso parcial pois uma parcela significativa da população, que deveria estar no nível secundário, permanecia no ensino primário. Assim, a LDB de 1961 e o PNE não conseguiram resolver o problema da universalização do ensino (ASSIS, 2012; ROMANELLI, 1996).

1.1.5 A educação sob o Regime Militar

A política educacional da ditadura militar, instituída em 1964, por meio de um golpe de Estado, provocou mudanças no sistema educacional brasileiro.

A ditadura militar, fundada no pensamento tecnocrático e autoritário destacou a escola como aparelho ideológico de Estado, editou duas reformas educacionais que reformularam essencialmente a estrutura da educação brasileira. A primeira delas foi a Reforma Universitária, de 1968, que adaptou a universidade ao modelo econômico defendido pelo regime, instituindo um modelo de eficiência e produtividade e o controle sobre as atividades acadêmicas.

De acordo com Germano, a denominada Revolução de 1964 foi, na verdade, a restauração da dominação burguesa, reeditando a máxima historiográfica do país: “continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo” (GERMANO, 2005, p.53).

Economicamente, o autor ressalta que o país controlado pelos militares intensificou a intervenção como justificativa para o crescimento das forças produtivas no país, “sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda” (GERMANO, 2005, p.56).

Após um período de transição de modelos econômicos-ideológicos, entre 1965 e 1967, teve início, a partir de 1968, um período de expansão econômica, conhecido como milagre brasileiro. Ocorreu o incremento do PIB e da população brasileira, aumento da produção de energia elétrica, de automóveis e de aço, assim como ampliação das exportações. O Estado centralizou a arrecadação tributária, acentuando a dependência de Estados e Municípios ao Governo Federal e promovendo a criação de empresas estatais, ampliou sua participação empresarial. Isso não significava, contudo, que tenha organizado a produção de forma contrária aos interesses privados capitalistas, pelo contrário, a ação do Estado serve de suporte à acumulação, garantindo a existência social do capital (ASSIS, 2012; FICO, 2004, 2008, 2015).

O período que vai da posse do presidente Ernesto Geisel em 1974 até o término do Governo Figueiredo, em 1985, foi de um longo processo de crise que levaria ao declínio e fim do regime militar. A instabilidade decorre “em primeiro lugar dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre

estes e os setores da classe burguesa e, em segundo lugar, do crescimento da oposição ao Regime, no âmbito da sociedade civil” (GERMANO, 2005, p.211).

Sob o efeito do milagre econômico, o regime parecia consolidado e forte, mas seus fundamentos econômicos, quais sejam, o endividamento externo e arrocho salarial, chegaram ao seu limite sob o Governo Geisel. De acordo com Silva, o endividamento absorvia fatias cada vez maiores do Produto Interno Bruto, PIB. A crise econômica agravou o descontentamento com o regime militar, já alvo de profundas críticas, que além de sua brutalidade, especialmente sob o governo de Médici, havia acentuado as desigualdades regionais e sociais, com uma crescente concentração de renda pelas classes superiores (SILVA, 1990). No entanto, além da participação e mobilização da sociedade civil para a reabertura democrática, a principal causa do final do regime está no próprio regime e nas contradições internas do aparelho estatal (GERMANO, 2005).

Neste amplo contexto histórico, um dos setores que foi influenciado pelo estado de regime militar foi a educação. A partir do golpe de 1964 as empresas privadas da educação se expandem, na medida em que o Estado criou mecanismos, como a Constituição de 1967, que, abrindo espaço legal, transformava a educação em um negócio rentável. Os presidentes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita estabelecendo condições que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular. A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) deixou claro o descompromisso do Estado em relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino (ASSIS, 2012; CURY, 2007).

A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma parcela privilegiada da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto outra parcela mais significativa e menos privilegiada economicamente não teve equiparado o acesso à escola (GERMANO, 2005).

É importante relatar os programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, que foram acordados entre 1964 e 1968, sendo que alguns tiveram vigência até 1971. Esses pactos reuniam vários grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos nos chamados acordos MEC-USAID, Ministério da Educação e Cultura-United States Agency International for Development. Segundo Romanelli, estes programas previam assistência financeira e assessoria técnica junto

aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. A USAID atingiu todo o sistema de ensino, ou seja, os níveis primário, secundário e superior (ROMANELLI, 1996).

Os acordos previam o treinamento de pessoal docente e técnico, a reestruturação administrativa e o controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (FICO, 2008, 2015). Estas atividades sofriam uma acirrada campanha opositora, dirigida especialmente pela UNE, União Nacional dos Estudantes, “que as denunciava enquanto mecanismo de subordinação da educação aos interesses norte-americanos” (RIBEIRO, 2000, p.190).

Em 1971, o regime militar editou também a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, o ensino de primeiro grau que duplicou os anos de escolaridade obrigatória.

Até a década de 1970, o sistema compreendia quatro níveis básicos, que atendiam a diferentes faixas etárias, enquanto o ensino obrigatório restringia-se à escola primária de quatro anos (quadro 4).

Quadro 4. Estrutura do sistema educacional brasileiro anterior à reforma de 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
Escola primária	4 anos	de 7 a 10 anos
Ginásio	4 anos	de 11 a 14 anos
Colégio	3 anos	de 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 18 anos

Fonte: Adaptado de BRASIL (1961) e BRASIL (1968).

Quadro 5: Estrutura do sistema educacional brasileiro após a reforma de 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
1º grau obrigatório	8 anos	De 7 a 14 anos
2º grau	3 anos	De 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 17 anos

Fonte: Adaptado de BRASIL (1971).

Essa proposta de 2º Grau traduziu três objetivos, como cita Kuenzer:

a: contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; b: despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista; c: 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)

Assim, com a reforma de 1971, o regime pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino dando-lhe uma graduação terminal, diminuindo a demanda sobre o ensino superior, através da sua face profissionalizante, ou seja, acabava-se com um ensino secundário de caráter formativo e de base humanística, para dar lugar a um 2º grau que provia os jovens que não pudessem ingressar na universidade de uma profissão.

Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITTAR; BITTAR, 2012, p.163).

Contudo, a Lei n. 5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer n. 76/75 do CFE, “diluindo o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2o grau, não havia mais como segurar a maré montante da mudança de seu texto” (CUNHA, 2014, p.928), de fato, disto, então, a reforma da reforma de 1971 do ensino profissionalizante no 2o grau, qual seja, a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982). Nela, o termo qualificação para o trabalho foi substituído por preparação no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus. A preparação para o trabalho seria obrigatória no ensino de 1º e 2º graus nas instituições que assim o quisessem

mediante conformação aos requisitos do Conselho Federal de Educação. Assim, caso a escola opte por não habilitar profissionalmente o aluno, o certificado de concluinte de 2º grau serviria para comprovar a conclusão daquela preparação genérica, cujo reconhecimento ficaria a cargo do contexto no qual o egresso estivesse, mas suscetível às oscilações do mercado de postos de trabalho (WOLECK, 2002).

Ao contrário da lei original, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo modificado dizia, no seu artigo 76, que a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982). Assim, a Lei. n.º 7044/82 restabeleceria, de certa forma, uma educação de formação geral. Quando a isso, Oliveira nos afirma:

Essa diferenciação não é transparente no texto legal, mas insere subliminarmente, numa roupagem própria da década de 1980, uma dicotomia que persiste nas questões da educação, do trabalho e do regramento social enquanto instâncias simbólicas sócio-históricas das representações que subordinam o saber e o fazer ao poder, ou as variações desta tríade nos arranjos possíveis (OLIVEIRA, 2019, p.81).

Quanto ao crescimento quantitativo das matrículas nas escolas públicas, alguns dados mostram o que ocorreu após a reforma de 1971. Em 1950, apenas 26,1% da população entre 5 e 19 anos de idade tinham acesso à escola. Em 1970 esse índice saltou para 53,7% (IBGE, 1970). Além disso, a taxa de conclusão do 2º grau em relação aos matriculados na 1ª série, que entre 1970-1973 era de 74%, despencou em 1983-1986 para 47,9% (MEC, 1990).

Quadro 6. Evolução da população e da escolarização

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrículas no 2º Grau	Total de matrícula
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260

Fonte: Adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950, 1960, 1970) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1965).

O aumento no número de vagas nas escolas públicas tinha um caráter meramente quantitativo através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que afetaram a qualidade do ensino ofertado. Cerca de 50% das matrículas no ensino de 2º grau são no período noturno. Isto significa que grande parte da expansão quantitativa verificada se deu pela absorção de jovens que trabalhavam e, anteriormente, estavam excluídos desse grau de ensino (GOLDEMBERG, 1993).

Esse quadro de aumento quantitativo, sem o equivalente qualitativo, demonstra que, embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria (GERMANO, 2005). Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados (ASSIS, 2012) e “apesar desses avanços quantitativos, a disparidade de matrículas entre um grau e outro persistia e um grave problema não foi equacionado: o analfabetismo” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.163). Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios de 2003 (IBGE, 2003), evidenciaram que,

[...] 10,6% dos brasileiros com dez anos ou mais de idade declararam-se incapazes de ler e escrever. Esse número vem caindo ano a ano, independentemente de qualquer campanha, pelo simples fato de que a maioria dos analfabetos no Brasil são idosos. Aos 14 anos, o analfabetismo no Brasil se limita a 2% da faixa etária, e o total cai naturalmente à medida que vão minguando as gerações mais antigas (SCHWARTZMAN, 2005, p.41).

1.1.6 A educação após a Redemocratização

A repressão que se seguiu ao golpe de 1964 desmantelou e dispersou organizações políticas, mobilizações estudantis, sindicatos dos trabalhadores, movimentos sociais, círculos de cultura e toda a efervescência política que entre final de 1950 e início de 1960 vinha conscientizando e organizando crescentes segmentos da sociedade brasileira (SEMERARO, 1994). O processo de redemocratização a partir do final dos anos 1970, passando pela incongruências do próprio regime e culminando com a reorganização da sociedade civil exposta em movimentos como o Diretas Já, finalmente promoveu-se uma abertura, apesar que gradual, uma vez que o primeiro presidente civil após o regime militar foi eleito pela via indireta e somente em 1990, finalmente, um civil toma posse da presidência da república após uma eleição direta

à presidência. Algo que não acontecia desde a posse de Jânio Quadros em 1961 (FAUSTO, 1994, 2001; GERMANO, 2005; FICO, 2015).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o sistema educacional brasileiro passará por um novo processo de reestruturação, culminando com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que alterou a organização do sistema escolar, bem como a sua denominação (quadro 7).

Quadro 7: Estrutura do sistema educacional brasileiro após a lei nº 9.394/96

Níveis	Subdivisões		Duração	Faixa Etária
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	4 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-Escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	Ensino Fundamental (obrigatório)		8 anos	De 7 a 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação Superior	Por área		variável	Acima dos 17 anos

Fonte: Adaptado de BRASIL (1996).

O atendimento de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-escola) passou a ser denominado Educação Infantil. Os antigos 1º e 2º graus passaram à denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. A LDB reduz a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e médio, e a educação superior. Apresenta a educação profissional como modalidade de ensino articulada com esses níveis, embora a admita, como habilitação profissional, nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Outras modalidades de ensino; como a educação especial e a educação indígena, ganharam especificidade dentro da nova forma de organização. A nova LDB também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs. Mais especificamente, ela vai distinguir os parâmetros adotados no ensino fundamental dos adotados no ensino médio (BRASIL, 1996).

No intuito de fazer do Ensino Médio o nível mínimo de formação dos brasileiros, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009) tornou obrigatória a escolarização da população de 15 a 17 anos o que, pelo fluxo regular os jovens desta faixa etária devem estar exatamente neste nível de ensino. Mas, somente após o processo o afastamento da, então, presidente Dilma Roussef e com a posse de

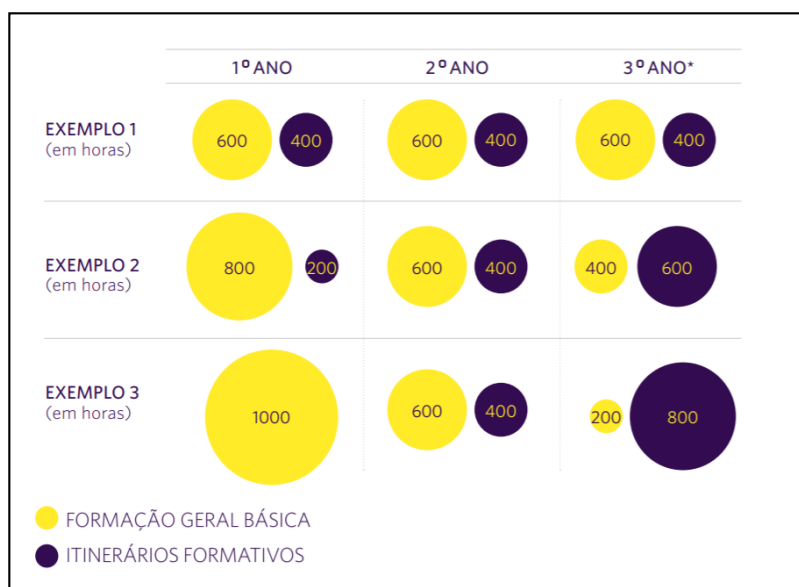
Michel Temer à presidência, é promovida a Medida Provisória ou MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016) com o intuito de reformar o ensino médio. Conforme o texto encaminhado ao Congresso Nacional em setembro de 2016, a reforma intencionava organizar os currículos do Ensino Médio, ampliar a jornada escolar deste nível e criar uma política de implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral (BRASIL, 2016).

Assim, o governo federal providenciaria a reforma que afetaria, por extensão, também o ensino público. A partir da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida, posteriormente, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi proposta a reestruturação do Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

A Lei nº 13.415 altera, majoritariamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e, minoritariamente, a Lei de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, nº 11.494 (BRASIL, 2007).

Na LDB, as mudanças consistem basicamente em uma ampliação de carga horária, o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, a flexibilização da grade curricular e a aceitação de educadores sem formação específica na área de atuação. A ampliação da carga horária (Lei nº 13.415, art. 1º, parágrafo 1º) é uma das alterações mais ousadas. Passa, gradativamente, das atuais 800 horas/aula/ano para que até 2022 as escolas ofereçam, no mínimo, mil horas anuais de carga horária.

Figura 1. Exemplos de distribuição de carga horária do Novo Ensino Médio



Fonte: Ministério da Educação (2020).

Contudo, o projeto não contou com ampla participação das entidades educacionais e provocou discussões nos meios escolar e acadêmico do país ao incluir a possibilidade de escolha de diferentes trajetórias de formação tradicional e técnica, educação integral e autorizar a contratação de professores sem licenciatura (LIMA; BECKER, 2019).

Foram estabelecidos cinco itinerários formativos do ensino médio: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional. A oferta de diferentes arranjos curriculares se dará conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a). É possível ao sistema de ensino compor itinerário formativo integrado, conforme o parágrafo 3 do artigo 36, (BRASIL, 2017a) e ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário, conforme do parágrafo 5 do mesmo artigo, caso haja vaga (BRASIL, 2017a).

A Lei 13.415, no seu artigo 36, dispõe ainda que a formação técnica e profissional, um dos cinco itinerários formativos do ensino médio (BRASIL, 2017a), poderá, para a sua oferta, incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com setor privado (BRASIL, 2017a).

A Lei 13.415 estabeleceu também, no parágrafo 11 do artigo 36, a possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições de educação a distância de notório reconhecimento (BRASIL, 2017a). A educação a distância (EaD) já fora prevista no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para a educação profissional (estratégias 10.3 e 11.3), para o ensino superior (estratégia 12.20) e para pós-graduação *stricto sensu* (estratégia 14.4). Já a Lei 13.415 dispõe sobre a EaD para uso no ensino médio. No que tange a garantia da qualidade do ensino ofertado pela instituição EaD parceira, a lei exige que ela prove seu notório reconhecimento. Nos incisos do parágrafo 11 do artigo 36 (BRASIL, 2017a) constam as formas segundo as quais se comprovaria tal notório reconhecimento, entre os quais se incluem experiência, oferta de cursos e realização de estudos.

As escolas deverão estabelecer um cronograma de implementação das alterações promovidas pela Lei 13.415, no seu artigo 12, no primeiro ano letivo subsequente à data da publicação da BNCC e iniciar a implementação a partir do segundo ano letivo subsequente à sua homologação (BRASIL, 2017a, 2017c). A homologação da BNCC do ensino infantil e do fundamental se deu em 20 de dezembro

de 2017, e sua publicação no Diário Oficial da União, DOU, no dia seguinte. Por sua vez, a BNCC do ensino médio foi homologada em 14 dezembro de 2018. Portanto, no decorrer do ano letivo de 2019, as escolas deverão estabelecer o cronograma de implementação, sendo que as escolas têm até 2022 para se adaptar a essa mudança.

A falta de infraestrutura nas escolas, algo para o qual a lei não prevê soluções, pode significar que a pretendida transformação não ocorra. Para seu sucesso é preciso a intensificação dos investimentos na área educacional e que o rol dos problemas do ensino seja encarado, em especial aqueles relacionados à carreira docente, que afetam diretamente a qualidade do ensino (DUARTE; MELO, 2013).

1.2 A FALTA DE IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Existe um paralelo entre o debate paradigmático do ensino médio brasileiro, qual seja sua orientação para a formação geral ou para a profissional, e reformas do equivalente ao ensino médio realizadas na Europa ao final da década de 1960. Na Europa as diferentes orientações foram suprimidas prolongando-se o núcleo comum. Entendia-se que a seleção prematura dos jovens para o ingresso no ensino médio produzia discriminação socioeconômica que favorecia estudantes das classes mais altas. A ideia era de que com o prolongamento de uma base comum a todos os alunos, a escola exerceria a função de igualar as oportunidades das diferentes camadas sociais. Por sua vez, essa igualdade de oportunidades escolares levaria a igualdade de oportunidades sociais, uma vez que se entendia que havia uma ligação entre trabalho, salário e nível educacional. Com esta visão que considera a educação como chave para o desenvolvimento econômico, o adiamento do processo de seleção de alunos oportunizaria a escola detectar aqueles jovens entendidos como mais capazes, contribuindo assim para o progresso da nação e aumentando sua competitividade na economia internacional (ENQUITA; LEVIN, 1990; KRAWCZYK, 2011).

No que se refere especificamente à formação dos indivíduos a UNESCO publicaria um documento onde constam propostas de ação para a educação. O documento pregava a educação do indivíduo por competências sob quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, estes pilares chegaram a se constituir como políticas educativas em diferentes países (UNESCO, 1996).

Tais concepções foram fortemente utilizadas nas práticas educativas e até mesmo, integraram a normatização legal, estando disseminadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento aprovado no Brasil em 1997. Na reunião realizada em Havana, em 2002, a UNESCO aprovou o quinto pilar denominado aprender a empreender, cujos princípios fundamentam as políticas e práticas pedagógicas da atualidade. (GOMIDE, 2011, p.4582)

Da mesma forma que nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros de 1997 (BRASIL, 1997), a proposta curricular foi orientada por competências e na formação do indivíduo para a satisfação do mercado de trabalho, assim como também esteve presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 (BRASIL, 1998a). Com a intenção de concretizar essas propostas, surgiram políticas e ações dirigidas ao Ensino Médio como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, ProMED, o Programa de Expansão da Educação Profissional, ProEP, o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, em 1998 (BRASIL, 1998b), e o Plano Nacional de Educação, em 2001 (BRASIL, 2001).

Posteriormente, entre 2003 e 2011, fizeram-se esforços para encarar a educação como um processo de formação cidadã, centrando-se na abertura de vagas para estudantes das classes desprivilegiadas e nos incentivos para sua permanência no sistema educativo. No Ensino Médio, elaboraram-se as DCNEM de 2012 com um discurso oposto às diretrizes de 1998. Elas intentaram romper com a ideia da subordinação da educação ao mercado de trabalho. Contudo, o discurso de ensino por competências voltou ao cenário brasileiro em 2017 com a redação da Base Nacional Comum Curricular documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais da infância e juventude brasileira em competências básicas (REYES; GONÇALVES, 2017)

Não obstante as orientações da UNESCO sobre a formação integral do indivíduo, a obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil é recente. Somente em 2009 entrou na pauta das políticas públicas, com a Emenda Constitucional nº 59/09 (BRASIL, 2009), que tornou o ensino dos 4 aos 17 anos obrigatório no país.

A obrigatoriedade do Ensino Médio, contudo, não universalizou o acesso a ele. “O atendimento nesse nível de ensino é ainda muito baixo, afetando especialmente os filhos da classe trabalhadora” (DANTAS, 2017, p.294).

Sobre este baixo atendimento do Ensino Médio percebe-se que a matrícula de jovens está distante de atender minimamente os brasileiros que estão na faixa

etária entre 15 e 24 anos. Esta etapa final da Educação Básica “tem se constituído, no Brasil, em campo de disputa entre ideologias e em etapa mais suscetível à experimentação de políticas educacionais que tentam responder (...) aos reclames da sociedade civil, do sistema produtivo e dos educadores” (BERNARDIM, 2014, p.2). Segundo o autor ainda, a profusão de leis, diretrizes e políticas que prometem ou permitiriam uma melhoria na oferta do Ensino Médio, simultaneamente, também representa retrocessos, uma vez que subordina os interesses públicos aos objetivos do sistema produtivo e dos grupos que as apoiam.

O ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional. (KRAWCZYK, 2011, p.755)

Segundo Silva, a reforma atual, criando o chamado Novo Ensino médio, acoberta velhos discursos e velhos propósitos como, por exemplo, a ideia de que como apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior é preciso, portanto, profissionalizar antes (FERRETI; SILVA, 2017), bem como a perspectiva economicista do discurso reformador e a aproximação com o setor privado (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Trata-se do retorno, como quando da reforma de 1971, a separação entre a educação profissional e as trajetórias formativas em linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas, porque que reforça a equivocada ideia de se separar teoria e prática e de se fortalecer o conceito dualista de educação - propedêutica e profissional (VIEIRA; SOUZA, 2016).

Essa disputa entre formação geral ou formação profissional é uma falsa dicotomia. Tal debate sobre o ensino médio é em grande medida um “debate estereotipado, às vezes academicista e, portanto, falso. Caberia se perguntar em que medida é possível formar competências genéricas sem passar pelo desenvolvimento de competências específicas e vice-versa” (FANFANI, 2003, p.19). Afinal, “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p.152) e, portanto,

as relações entre trabalho e educação podem ser estabelecidas, o que não se deve aceitar é que esta relação seja modelar para manutenção de desigualdades intrínsecas às classes sociais com paradigmas feitos “para ajustarem o ser humano dominado às necessidades das classes dominantes e perpetuarem a relação natural servo/senhor que faz com a sociedade possa se desenvolver e prosperar” (BERNARDELLI; DIAS, 2019, p.273).

Saviani reforça o problema da falta de definição do Ensino Médio: propedêutico ou profissionalizante, ou as duas coisas ao mesmo tempo? Segundo o autor, tanto o ensino fundamental como superior tem seus papéis definidos, e o ensino médio fica comprimido e oscilante entre esses dois níveis de ensino. Quando o ensino médio se aproxima do ensino fundamental procura preparar o aluno para ingressar na universidade, quando se aproxima do superior busca qualificá-lo para o mercado de trabalho. Independentemente deste papel duplo, o autor afirma que, em ambas as situações, o ensino médio não conseguiu prover o acesso das camadas populares à universidade pública e, de igual maneira, o ensino profissionalizante não qualifica os jovens para ocupar funções ou postos mais elevados no mercado de trabalho (SAVIANI, 1989).

É preciso que se busque o equilíbrio entre estes dois paradigmas, afinal o indivíduo deve encontrar no ensino médio preparação para assumir suas responsabilidades, como universitário ou como trabalhador, mas, ao mesmo tempo, como cidadão. Sob essa perspectiva, propõe-se a “superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução geral e o trabalho como princípio educativo geral” (KRAWCZYK, 2011, p.760), pois entende-se o trabalho como a capacidade que tem o homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e de transformá-la para criar um mundo humano, ação que é guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, 2005).

Concomitantemente e expressando uma vez mais o caráter conflitivo da identidade do ensino médio, surge uma nova dimensão na discussão atual sobre a relação entre educação e trabalho, que é a empregabilidade dos jovens (PIRES, 2005). Assim, à pergunta sobre como ampliar as habilidades dos jovens por meio da educação é somada ao questionamento sobre como os indivíduos devem se preparar para estar em condições de empregabilidade. O cerne da discussão, seguindo esta

linha de debate, se fixa nas características do mercado e não mais no sistema de ensino (KRAWCZYK, 2011).

Além disso, há o fato que o próprio, assim chamado, mundo do trabalho, também sofreu transformações que uma nova dialética formação-trabalho:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer – determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis – passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade (KUENZER, 2000, p.18).

Mesmo para Delors, com sua orientação neoliberal, é preciso atentar para o papel mais amplo e complexo da educação frente a mudança não só do mundo do trabalho, mas das formas de acesso e circulação da informação:

Dado que oferecerá meios nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados a civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informação, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 2003, p.89).

Tão preocupante quanto a discussão paradigmática sobre a função o Ensino Médio, está no fato da lei nº 13.415 impor a escolha de um itinerário formativo pelo estudante que depende das condições da escola em ofertá-los. Isso pode ser problemático em virtude da realidade das escolas públicas brasileiras que carecem de recursos financeiros, estrutura e corpo docente, especialmente em municípios menores e mais pobres (CASTILHO, 2017). Além disso, organizar o ensino médio em itinerários formativos não garantirá por si só a qualidade da educação se não houver

profissionais com a formação e remuneração adequadas. No entanto, a lei em nada contribui para resolver esses entraves à carreira docente (DUARTE; MELO, 2013).

A proposta dos itinerários formativos da lei 13.415 aproxima-a das velhas reformas de Gustavo Capanema entre 1942 e 1946, criando novamente uma bifurcação educação geral e educação profissional.

Além desta equivocada manutenção da dicotomia formação geral ou profissionalizante, Silva ainda critica a implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, como uma ideia na contramão do respeito às diferenças:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (SILVA 2015, p.375).

Fica evidente o sentido limitador de um currículo nacional por ser prescrito do lado de fora da escola e, em grande medida, atrelado às formas avaliativas do Estado como ENEM, por exemplo.

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p.46).

Outra crítica que se pode fazer a nova reforma diz respeito a possibilidade da educação a distância para o Ensino Médio. É importante que a oferta do ensino nessa modalidade não se torne subterfúgio para que o governo se isente de garantir o direito à educação ou seja utilizado como instrumento para positivar as estatísticas, sem que seja garantida a sua qualidade. Mais que elevar quantitativamente as matrículas no ensino básico, “[...] a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo

de qualidade do ensino são as finalidades fixadas constitucionalmente para balizar o dever de colaboração entre os entes da Federação, à luz do art. 211, §§ 1º e 4º” (PINTO, 2016, p.12).

Necessário também é ressaltar que a EaD não é adequada para qualquer situação educacional, pois nem todo processo de ensino e aprendizagem satisfatórios são possíveis fora do ambiente físico da sala de aula aonde se promove a interação interpessoal (PAIVA, 2017) tão essencial a educação.

A respeito da educação por meios digitais, o fechamento das escolas a partir de março de 2020 em função da pandemia de Covid-19, nos possibilitará um melhor entendimento da necessidade de se avaliar as possíveis desvantagens do ensino não presencial porque a pandemia tornou urgente a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem através modelos de educação mediados por tecnologia.

Em pesquisa recente, divulgada em agosto de 2020, portanto, ainda dentro do período de isolamento social, o Centro de Síntese Cidades Globais do IEA-USP, o Instituto de estudos avançados da Universidade do Estado de São Paulo, mostrou que 51% dos professores se sentem inseguros com os novos modelos educacionais e que para 85% dos professores há a percepção de que os estudantes aprendem muito menos via educação mediada pela tecnologia (GRANDISOLI et al, 2020).

Outro aspecto ignorado pela reforma da lei 13.415 é o ensino noturno. O Ensino Médio noturno compreende um conjunto diversificado de jovens e/ou adultos trabalhadores com baixos níveis de renda familiar, que buscam através da formação escolar a ampliação de suas oportunidades socioeconômicas. Segundo o Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017b), o ensino noturno compreende 22,4% das matrículas atuais nesta etapa da Educação Básica, o que significa uma quantidade expressiva de jovens que buscam a escola noturna. Entretanto, “a reforma não faz indicações sobre a oferta de Ensino Médio noturno, desconsiderando, dessa forma, as especificidades daqueles que estudam à noite” (LIMA; BECKER, 2019, p.97).

Uma reforma do ensino médio precisaria acabar com a dualidade estrutural que separou historicamente o ensino propedêutico da formação profissional, visando uma profunda revisão de paradigmas, eliminando a indesejável oposição entre conhecimentos gerais e específicos, contudo, este não é um desafio fácil de fácil resolução nas condições do sistema de ensino brasileiro (KRAWCZYK, 2011). Além disso é determinante fator de sucesso a qualquer reforma que se considere

verdadeiramente que uma reforma da escola deva contar com a escola, ou como diz Silva:

Quando não se considera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola deverá incorporar a mudança; obedecesse, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras (SILVA, 2018, p.13).

Quando se afirma que se deve partir da escola para operar uma reforma, se deve incluir nesta equação, obviamente, os alunos para a elaboração de uma prática educativa, uma pedagogia sensível aos jovens (MARTINEZ; SALVA, 2016).

Porquanto o Ensino fundamental, pelas suas peculiaridades, não aponta o mesmo dilema de identidade, até porque seu público está sob uma unidade normativa entre a escola e a família que iguala o bom aluno com os bons comportamentos em sala de aula e fora dela (FANFANI, 2000).

O mesmo não ocorre no Ensino Médio, onde os alunos se encontram em plena adolescência, vivendo conflitos internos (MARTY, 2006) e na qual o aluno já não se encontra sob a lei particular da infância (JERUSALINKY, 2004), nem há uma homogeneidade no significado do que seja um bom aluno no ensino médio.

Neste contexto era esperado, como demonstrou nossa pesquisa, que o espaço fechado, o espaço de contenção da escola, perca atrativo, conforme analisa Pais, diante da abertura a criatividade, ao nomadismo e às variâncias que caracterizam o universo juvenil (PAIS, 2006).

Esta dificuldade em conformar os jovens à cultura escolar é um dos aspectos relevantes desta discussão sobre o papel do ensino médio.

Os alunos não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos com o uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET, 1997, p.223).

Ora, se o trajeto histórico do Ensino Médio demonstrou a sua indeterminação enquanto etapa formativa, como, então, esperar que os jovens, com suas peculiares

formas de construção identitária, aponham sentido e significado a esse nível de ensino?

Esse adolescente que se encontra em pleno processo de abandono das antigas formulações com seus pais e elaboração de novas identidades com amigos e, de forma mais ampla, com a sociedade (JERUSALINSKI, 2004), esse indivíduo em formação se encontra em uma instituição social que também parece estar, não em movimento para acompanhar as mudanças históricas, mas em crise existencial. Podemos imaginar que se o Ensino Médio fosse um indivíduo, seria como dizer que ele viveu a toda sua vida na dúvida quanto ao sentido de sua existência. Portanto, é compreensível que os estudantes que convivem com ele, esta etapa aqui hipoteticamente personificada, tenham dificuldade em construir uma representação clara para um ente que se mostra assim tão difuso.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Trataremos agora do arcabouço teórico que se pretende utilizar como ferramental neste projeto e das referências às pesquisas correlatas ao tema proposto deste trabalho. Como nos utilizamos da teoria das representações sociais como referencial para nossa pesquisa começaremos por essa necessária explanação.

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em 1961, Serge Moscovici apresenta os resultados de um estudo realizado na França realizado para entender o modo como os franceses representavam a psicanálise (MOSCOVICI, 2004). O objetivo desse pesquisador era à época, compreender como era assimilada a psicanálise e como o conhecimento científico era interiorizado pelos indivíduos. O que implicava a análise das formas de expressão culturais dos grupos e da função mediadora entre o indivíduo e a sociedade (ALMEIDA, 2005).

O conceito do que seja uma representação já foi abordado e desenvolvido em diversos estudos disciplinares. Desde considerações sobre “pontos de vista”, “imagens mentais”, “visões de mundo”, “ideologia” ou “mentalidade”, todos são, na verdade, componentes que integram e traduzem as representações.

As Ciências humanas e sociais, nascidas nos séculos XVIII e XIX, se confrontaram desde os seus primórdios com a questão das representações. As noções de mentalidade, de cultura e de ideologia foram desenvolvidas na história, na geografia, nas ciências políticas, na antropologia e na sociologia. Uma concepção comum, contudo, atravessa as diversas disciplinas: um grupo desenvolve um sistema de representações complexo para interpretar seu ambiente e permitir sua vida interna. Esse conjunto ou sistema de representações exerce uma força de coesão, permitindo aos membros do grupo a identificação dentro do corpo social (FLEURY, 2008).

Podem ser identificadas teorizações sobre a noção de representações sociais nas correntes de pensamento de Marx, Weber e, sobretudo, Durkheim. Segundo essa autora, na dialética marxista essa noção está presente essencialmente em A Ideologia

Alemã que poderia ser considerada como uma explicação clássica do tema das representações sociais já que a categoria-chave, em Marx, para tratar do campo das ideias, é a consciência. Seguindo por essa linha marxista, Gramsci ressalta os aspectos importantes das representações com sendo reveladoras de conformismos presentes nos diferentes grupos sociais, dinâmicas e geradoras de mudanças e, além disso, as considera uma combinação específica de ideias que povoam o universo de determinada época, contendo elementos de tradição e mudança (MINAYO, 1995).

Já para Max Weber, as representações sociais são tratadas como “ideias”, “espírito”, “mentalidade” ou “visão de mundo”, usados frequentemente como sinônimos. Assim, para Weber, as “ideias” são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem. Vai daí, para Weber, a “importância de se pesquisar as ideias como parte da realidade social e, de outro, para a necessidade de se compreender a que instâncias do social determinado fato deve sua dependência” (MINAYO, 1995, p.94).

Do ponto de vista sociológico foi Émilie Durkheim o primeiro a trabalhar explicitamente com o conceito de representações. Com a denominação de “representações coletivas”, o autor se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa a sua realidade. As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram, suas ideias e sentimentos (DURKHEIM, 1978).

As representações coletivas, tal como elaboradas por Durkheim, tornaram-se um dos principais alicerces da reelaboração teórica da noção de representação desenvolvida por Serge Moscovici, que veio a consagrar a psicologia social como domínio por excelência da análise das representações (RUSCHEINSKY, 2003; FLEURY, 2008).

Moscovici propõe uma nova abordagem para o estudo das Representações situando-as no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Para ele, as representações são fenômenos complexos que vão além de categorias puramente lógicas. Organizam-se como um saber acerca do real que se estrutura nas relações das pessoas com este mesmo real. Sendo, ao mesmo tempo, geradas e adquiridas, sem, portanto, um caráter preestabelecido, fixo, que elas tinham na visão clássica (MOSCOVICI, 1978, 2015; FLEURY, 2008).

Segundo Spink, a complexidade do fenômeno decorre da desconstrução, no nível teórico, da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo e do pressuposto daí decorrente de que não basta apenas enfocá-lo no nível intra-individual, ou seja, como o sujeito processa a informação, ou mesmo no quesito social com as crenças ou ideologias que circulam em uma sociedade. Torna-se necessário compreender de que forma o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente (SPINK, 2004).

A abordagem mais social de Moscovici em relação a abordagem mais estática e positivista durkheimiana, justifica a adoção do termo Representações Sociais (GUARESCHI, 1995). Nas palavras de Moscovici (2004, p. 49):

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas [de Durkheim] se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos e estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar, um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo.”

É neste meio teórico aberto por Moscovici que se inserem os elementos de análise dos quais se apropria o presente estudo.

A Teoria das Representações Sociais vem, portanto, sendo utilizada em diversos campos de estudo e, sobretudo, em Ciências Humanas e Sociais. Em nosso caso específico, na área de educação, há pesquisas que buscam identificar e analisar as representações de docentes ou discentes sobre as variadas perspectivas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem (ALVES-MAZZOTTI, 1994; SOUSA; MOREIRA, 2005).

São as representações sociais que nos permitirão identificar os determinados modos de agir de grupos sociais. É através das representações que um ator social age e atribui relevância a sua ação. Assim, “cada ator social tem um conhecimento de sua experiência e atribui relevância a determinados temas, aspectos e situações, de acordo com sua própria história anterior” (MINAYO, 1994, p.96). Por isso, para Alfred Schutz — que chama as representações de senso comum — ao estudar as representações pode-se compreender o modo de vida um grupo social pretendido (SCHUTZ, 2012).

O sujeito social cria sua própria definição da situação, agindo e atribuindo significados para suas ações de acordo com “estoque de conhecimento [...] que lhe serve como um esquema interpretativo” (SCHUTZ, 2012, p.86) e isso permite identificar grupos, suas estruturas relevantes comuns e compreender um modo de vida específico de determinado grupo social porque as representações sociais “estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros” (JOVCHELOVITCH, 1995, p.65).

Assim, ao optarmos pela teoria das representações sociais como ferramental deste estudo, entendemos as representações sociais como formas de agir e pensar geradas nas atividades de intercomunicação dos componentes de determinados grupos sociais. É por meio de suas interações com as representações sociais que o indivíduo se posiciona no mundo, construindo sua identidade, sua forma peculiar de ser e de pensar, bem como de agir. As representações sociais constituem-se, portanto, como fonte de referência do pensamento e da prática (MOSCOVICI, 2015). Justamente por se caracterizarem como uma modalidade de um pensamento prático, ou seja, uma atividade mental orientada para a prática, tornam-se um princípio que serve de guia para a atuação concreta sobre os homens e sobre as coisas e que pretende sistematizar os saberes pragmáticos, uma vez que, por meio da comunicação, constitui um agente da criação de um universo mental consensual (SOUSA; MOREIRA, 2005).

Afinal, representar não é só reproduzir um objeto, mas é dele apropriar-se e reformá-lo. Representações constituem não só campo de conhecimento, mas também de prática dos indivíduos, através das quais expressam suas noções, opiniões e ações (MELO, 2012).

[...] as representações sociais são valorativas antes de serem conceituais; e respondem a ordens morais locais, ficando, como tal, prenhes de afeto sendo conhecimentos práticos, estão orientadas para o mundo social, fazendo e dando sentido às práticas sociais (SPINK, 1994, p.9).

Assim, compreende-se que o ato de representar não é um processo simples, pois, além da imagem, também deve carregar o sentido simbólico. Aqui entendendo a complexidade do sentido como Rey:

O sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor desta, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante. (REY, 2000, p.18)

Assim, esse processo de atribuição subjetiva de sentido não é determinístico nem individual, mas um tipo de produção humana que ilustra dimensões do social e cultural tornando tal subjetividade não apenas um tema da psicologia, mas das ciências sociais em geral. Desta produção humana fazem parte, tanto as consequências não visíveis, como as configurações subjetivas que explicam a ação do sujeito, ou seja, que são a fonte produtora da subjetividade ligada a tal ação (REY, 2007).

Para Jodelet, há quatro características fundamentais no ato de representar: a representação é sempre a representação de alguma coisa ou de alguém; a representação mantém com seu objeto uma relação que o substitui pelo seu símbolo e que lhe confere significados; a representação será apresentada como uma forma tradução do objeto para os diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais, sendo, portanto, uma forma de conhecimento; qualificar esse conhecimento se refere ao contexto em que ele produzido e ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001).

Nesta abordagem a Teoria das Representações Sociais irá tratar da produção dos saberes sociais, focando no estudo da construção e transformação destes saberes. Saber aqui sendo entendido como qualquer conhecimento produzido no cotidiano e que pertence ao mundo social (JOVCHELOVITCH, 1998).

Novamente é Minayo quem afirma que, justamente por serem simultaneamente “ilusórias, contraditórias e verdadeiras, as representações podem ser consideradas para análise social e para ação de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade” (MINAYO, 1994, p.110).

Toda representação social passa por um processo de construção no cotidiano, em que o ator social recebe a informação, científica ou popular, e por meio de seu próprio pensamento, entende e cria a representação, levando em consideração seus comportamentos em situações sociais e seu estado psicossocial (MELO, 2012).

Devemos esclarecer ainda, que o presente trabalho não se fez sob bases fenomenológicas, no sentido husserliano, muito embora fenomenologia e representações guardem, por assim dizer, certas semelhanças. As ciências sociais visam descrever o que se passa do ponto de vista daqueles que vivem e como os indivíduos e grupos sociais representam o seu mundo (ALVES, 2006). Atenta-se, desta forma, para a transitoriedade daquilo que pode ser concebido como real ou concreto. O fato é que o mundo real pode conter uma infinidade de representações e os esquemas que os tornam inteligíveis são constantemente transformados (ALVES, 2006). Assim, uma vez que este trabalho se propõe a analisar as visões de mundo e não o efetivamente concreto e, muito menos, a ideia de verdadeiro ou falso, justifica-se a opção pelas representações que são categorias da “verossimilhança e da credibilidade, e não de veracidade” (PESAVENTO, 2005, p.41).

As representações, de acordo com Minayo, se tornam institucionais à medida que se manifestam e por este motivo podem ser compreendidas através do estudo dos grupos sociais: “As representações se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais” (MINAYO, 1994, p.108).

Pode-se dizer, portanto, que o estudo de uma representação social presume investigar o que, por que e como pensam e se comportam os indivíduos sobre um determinado tema (ALMEIDA, 2005). Pressupõe investigar o conteúdo da representação e sua construção para entender que funções assume na confecção do espectro cognitivo e social.

As representações apresentam duas funções: a) elas permitem que se convencionalizem os objetos, pessoas ou acontecimentos dando-lhes forma, categorizando-os ou modelando-as de forma partilhada por um grupo de pessoas. Quando novos elementos surgem, eles são sintetizados e mesmo quando não se adaptem exatamente ao modelo, são forçados a assumir uma forma, encaixar-se em determinada categoria ou se identificar-se com outros elementos, pois, em caso contrário, podem não ser compreendido ou codificado; b) são prescritivas, ou seja, são impostas de forma irresistível por uma força combinada de uma estrutura e uma tradição que decreta o que deve ser pensado antes mesmo que nós comecemos a pensar (MOSCOVICI, 2004).

As representações são, assim, fundamentais para as relações sociais e são sustentadas por quatro funções: a) saber: pois permitem que os atores sociais

adquiram os saberes necessários a compreensão da realidade no qual o ator está inserido; b) identitária: as Representações Sociais definem e protegem a identidade e a especificidade dos grupos situando os indivíduos e os grupos no âmbito social; c) orientação: as representações sociais servem de mapa dos comportamentos, sendo guias do que é permitido ou inaceitável em um determinado contexto social; d) justificadora: as representações permitem justificar as posições e dos comportamentos a posteriori (ABRIC, 2000).

Agora precisamos perguntar por que se criam as representações? Ocorre que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar (MOSCOVICI, 2004). Moscovici afirma que os mundos consensuais, aonde toda palavra ou toda ação, confirma as crenças e as interpretações adquiridas, são universos familiares nos quais os indivíduos desejam permanecer, pois não há conflito.

O movimento das relações sociais é um processo de familiarização no qual atos, objetos ou pessoas passam para o universo do compreensível. Aquilo não nos é familiar ou não-familiar, sejam ideias ou atos, nos perturbam e essa tensão entre o familiar e o não-familiar é estabelecida em nossos universos de consenso, sempre em busca do familiar. Contudo, aquilo que é não-familiar é assimilado e pode modificar nossos valores. Esse é o processo de re-apresentar o novo (MOSCOVICI, 2004).

Para dar conta dos processos psicossociais que estão no cerne gerador das representações sociais, assimilando o não-familiar, torna-se necessários o conhecimento de dois processos básicos o de objetivação e de ancoragem (OLIVEIRA; WERBA, 2003).

Aquilo que é estranho ou diferente é geralmente percebido como ameaçador ao indivíduo. No momento em que podemos comunicar sobre algo ou avaliá-lo, podemos, então, representa-lo como um modelo familiar. Pelo fato de se poder nomear algo que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 2004).

Para Moscovici é impossível classificar sem, ao mesmo tempo nomear. Ao dar nome a algo, nós o “tiramos o véu perturbador do anonimato e trazemos o objeto à luz da nossa matriz cultural” (MOSCOVICI, 2004, p.66).

Essa domesticação é o resultado da objetivação. A objetivação transforma o que é abstrato, novo ou complexo em imagem concreta, significativa e familiar para os indivíduos. Objetivar é descobrir a qualidade representativa de ser impreciso.

Temos apenas de “comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes” (MOSCOVICI, 2004, p.71).

A ancoragem, por sua vez, corresponde à assimilação de novos elementos permitindo a denominação e a classificação em um sistema de categorias vinculadas a valores que são familiares ao indivíduo. “Um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes” (ALMEIDA, 2005, p.127).

Ancoragem e objetivação são, desta forma, modos de trabalhar a memória. Enquanto a ancoragem movimenta objetos para dentro da memória armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos que são nomeados por essa ancoragem, a objetivação elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior (MOSCOVICI, 2004).

A Teoria de Moscovici teve vários desdobramentos, aqui cabe citar três grandes correntes de pesquisa de discípulos de Moscovici que representam distintos modos de se investigar as Representações Sociais.

Willen Doise em sua perspectiva sociológica, destaca a inserção social dos indivíduos como sendo o gerador das representações (DOISE, 2015). Denise Jodelet, explora a abordagem histórico – cultural para o entendimento do simbólico (JODELET, 2001). E, finalmente, Jean-Claude Abric, com sua abordagem cognitiva e estrutural das representações, propõe como explicação para a organização interna das Representações Sociais, a teoria do núcleo central (ABRIC, 1998, 2000).

Abric, no final da década de 70, incorporou à Teoria das Representações Sociais a sua própria Teoria do Núcleo Central. Para o autor uma representação é constituída de um conjunto de opiniões, ações ou informações sobre um determinado objeto. Este conjunto organizado constitui um sistema sócio-cognitivo que ele chamou de Teoria de Núcleo Central (ABRIC, 2000).

O fundamento desta teoria é que toda representação é organizada e estruturada em torno dos sistemas central e periféricos, sendo a parte central, o núcleo, o que determina sua significação e organização interna (ALMEIDA, 2005).

As Representações Sociais, o núcleo central e os elementos periféricos funcionam de forma específica, mas também complementar (ABRIC, 2000).

Quando as representações estão no universo do consensual, dando forma homogeneidade ao grupo do contexto, elas estão no núcleo central, tornando-se estáveis, coerentes e resistentes à mudança, sendo assim, pouco sensíveis ao

contexto dentro do qual está inserido o sujeito que utiliza as representações. Contudo, quando permitem a integração das experiências individuais, elas se localizam nos periféricos, convivem com a heterogeneidade do grupo no qual estão inseridas, sendo flexíveis e modificáveis, sensíveis ao contexto imediato. Desta forma, enquanto o núcleo central promove a organização e estabilidade das Representações Sociais, os elementos periféricos prescrevem e preservam os comportamentos, individualizando as representações ao mesmo tempo que protegem o núcleo central (LIMA, 2006).

Assim, a teoria do núcleo central nos permite compreender que a transformação das representações só se processa quando os elementos centrais, carregados de significância, passarem por transformação.

A pesquisa social através da teoria das Representações Sociais “têm permitido uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais” (ALMEIDA, 2005, p.121), pois fornece uma maneira de interpretar o comportamento dos indivíduos ou grupos, permitindo a compreensão das suas formas de ver o mundo e suas subsequentes condutas, construídas através das construções de modelos de sentido ou significado, valores ou regras que incorporados pelos indivíduos passam a constituir seus cotidianos.

2.2 A PESQUISA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Mas teria a educação formal representações socialmente construídas sobre si mesma? Ora, os pesquisadores podem supor que o existe uma representação do objeto de estudo sem que isso seja verdade, ou seja, “o grupo pode ter nunca dado a menor bola para o objeto que o pesquisador achava ser importante na sua vida cotidiana” (SÁ, 1998, p.47). Para a definição do sujeito-objeto de uma pesquisa, “devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente” (SÁ, 1998, p.50). Pois é, então, justamente esse visível comportamento sistemático de frequência às escolas que nos permite afirmar ser nosso par sujeito-objeto passível de estudo pelo escopo da teoria das representações.

Silva parte do pressuposto que muitos alunos chegam ao ensino médio sem terem pensado o papel da escola e nem mesmo conhecerem o porquê de estarem ali (SILVA, 2008). Isso porque há uma separação entre o mundo significativo do

estudante e o processo de ensino-aprendizagem na escola. Como a escola parece ignorar que a construção do saber perpassa a sua relação com a própria plenitude da vida, o estudante perde a sua significação como instituição de construção social e cultural (PEREIRA; LOPES, 2016; NAVARRO, 2005).

Hoje, a escola não está em sua função ativa na perspectiva anunciada, muito menos naquela em que se pauta pela emancipação humana. Há produção de sentidos, porém com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torne capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio a sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se (MENDONÇA, 2011, p.352).

Antes que se possa ressignificar a escola é preciso compreender o significado do paradigma atual:

Refletir sobre o papel social da escola a partir da ótica das juventudes é, sem dúvida, uma tarefa difícil, visto que abarca, dentre outras características, desde noções socialmente construídas e confirmadas ao longo da história até outras que encontram um melhor significado no campo dos desejos individuais, implicando diretamente, portanto, a observação ou o atendimento de anseios específicos. (PEREIRA; LOPES, 2016, p.210)

Assim através das “representações e das percepções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.21).

A tarefa de remontar o significado do paradigma passa pelo necessário conhecimento do mundo de sentidos atribuídos a educação formal, tarefa esta que este trabalho, dentro de seu escopo pré-estabelecido, se propõe identificar e analisar e que se torna fundamental para construir uma escola capaz de atender as necessidades e expectativas dos jovens, de modo a atender as exigências de nossa sociedade atual (SILVA, 2008).

Nas pesquisas preliminares, realizadas especificamente em repositórios de artigos científicos como Scielo², o portal de periódicos do CAPES³, Google Scholar⁴

² Disponível em: <https://scielo.org/>

³ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁴ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>

e o banco de dissertações do PPGDR-UTFPR⁵, além de anais de eventos, buscamos a existência de estudos na área das Representações Sociais tendo os discentes como sujeitos e encontramos fontes produzidas sobre o tema de forma geral. Contudo os focos destes estudos foram específicos de uma determinada localidade como Pereira e Lopes (2016) para a cidade de São Carlos em São Paulo ou como Paredes e Pecora (2004) que além de focarem seus estudos na cidade de Cuiabá, restringiram seu foco exclusivamente às Representações sobre futuro profissional.

Os estudos de Silva (2008), por sua vez, embora sejam muito próximos do tema deste trabalho, focam na cidade de Santos, São Paulo, e extrapolam o leque de abrangência para além das representações do ensino formal, incluindo também as representações dos discentes em relação aos docentes e até sobre o mercado de trabalho. Como também é o caso do texto de Sá et al (2001) e Kuenzer (2005, 2007) que igualmente estenderam a relação sobre as Representações dos adolescentes ao mercado de trabalho.

Paula (2012) é exemplo de outro caso bastante comum nas pesquisas encontradas sobre Representações Sociais envolvendo o sujeito “alunos de ensino médio”, contudo o foco é um objeto específico, neste caso a química orgânica, ou seja, as Representações Sociais para Alunos do Ensino Médio sobre uma disciplina específica. Assim também o são, por exemplo, os trabalhos de Freitas, Triani e Novikoff (2017) sobre a Educação Física e Rêses (2007) sobre a disciplina de Sociologia.

Ornellas (2012) tematiza as Representações e os alunos do ensino médio, mas volta a sua atenção especificamente para como as Representações Sociais podem contribuir para o ato de aprender.

Dias (2013) embora se mantenha no sujeito “alunos” e suas Representações do ensino, avança para um grau acima na educação formal, qual seja, o ensino superior.

Muitos trabalhos, embora tenham se voltado para o ensino médio, têm como foco o trabalho docente como Carvalho (2005), Dér (2005), Franco (2006) ou Novaes (2006).

Enfim, não obstante possamos referenciar este variado banquete de informações providas pelos diversos trabalhos previamente produzidos e que se

⁵ Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2125>

relacionam com o tema, pudemos neste trabalho produzir dados que são não só específicos, como também originais quanto ao sujeito, a localidade e ao tempo a que se referem.

Na sequência exporemos as formas e procedimentos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Na pesquisa em educação foi predominante o modelo das ciências físicas e naturais: isola-se o fenômeno em questão e o mede-se com base em uma ciência positivista, este foi o modelo chamado por Boaventura de paradigma dominante (SANTOS, 1985) no qual só é conhecimento relevante aquilo que era possível quantificar. Se o objeto é complexo, ele é fragmentado. “Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 1985, p.15). A utilidade deste método nas ciências naturais se explica pela necessidade de conhecer ou prever um fenômeno ou comportamento futuro.

Esse tipo de pesquisa, contudo, “tem e sempre terá validade para certos tipos de problemas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.7), mas para o universo em permanente mutação das ciências sociais se torna muito difícil pretender prever comportamentos futuros. Os “fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (SANTOS, 1985, p.20) e, portanto, sempre haverá subjetividade, o que faz necessário dar preferência a métodos qualitativos aos puramente quantitativos.

A partir da década de 1970 o método qualitativo começa a romper com o paradigma quantitativo nas pesquisas em educação, colocando o pesquisador na cena investigada, fazendo com que ele participasse e tomasse partido da pesquisa dando mais ênfase na interpretação do material, antes considerado apenas como apoio, transformando-o em objeto de estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características que não necessariamente precisam constar em todos os estudos qualitativos, mas que servem para determinar o quão qualitativo é o estudo. Observemos essas características e, simultaneamente, identifiquemos onde este trabalho se encaixa:

A primeira característica da pesquisa qualitativa é que a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Em nosso caso, podemos considerar que este projeto de pesquisa será realizado no ambiente natural dos dados, ou seja, a escola. Apesar da interferência de alguns ferramentais como o questionário ou a presença do pesquisador, a convivência do investigador no ambiente de pesquisa é fundamental para contextualização. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo

porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

A segunda característica é que a abordagem qualitativa é descritiva. A transcrição dos questionários e a presença do pesquisador no cotidiano das escolas há mais de vinte anos poderá favorecer a descrição dos significados vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Como terceira característica temos que há interesse mais pelo processo do que pelo resultado. A pesquisa qualitativa é focada no “como” e não apenas no resultado. Em nosso caso é de extrema importância essa prática uma vez que nosso objetivo é identificar as representações sociais sobre a educação formal e, para tanto, é preciso compreender “como” os alunos constroem essas representações no contexto escolar.

A quarta característica é que a análise dos dados deve ser feita de forma indutiva. A análise dos dados coletados verifica os aspectos que se destacam e que possam atender ao pesquisador. Em nosso caso partimos não de hipóteses, mas sim de indagações ou inquietações a respeito da questão base “por que o aluno vai a escola?”. No decorrer da pesquisa os dados podem vir a delinear ou delimitar o norte da pesquisa, formando o quadro de categorias e suas unidades de sentido.

Por fim, a quinta característica da pesquisa qualitativa é que o significado é de suma importância para abordagem qualitativa. Essa é a pretensa base de nossa pesquisa: Identificar o significado/sentido para os alunos estarem na escola. Segundo Franco o significado de um objeto se dá a partir de suas características, já o sentido depende do significado pessoal que o sujeito atribui ao objeto, dependendo de suas representações sociais e seus valores (FRANCO, 2008).

Bogdan e Biklen apontam ainda que mesmo a abordagem qualitativa pode fazer uso de dados quantitativos. Assim, embora essa pesquisa se pretenda qualitativa, alguns dados de natureza quantitativa poderão ser apresentados quando puderem esclarecer determinados pontos do contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Exporemos agora as formas desta pesquisa para a coleta e tratamento de dados, para a abordagem metodológica que se utilizou e sobre os critérios de inclusão e exclusão para os participantes da pesquisa. O projeto foi previamente sujeito a apreciação do CEP/UTFPR (Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR), tendo obtido aprovação através do parecer número 3.708.032.

3.1.1 População

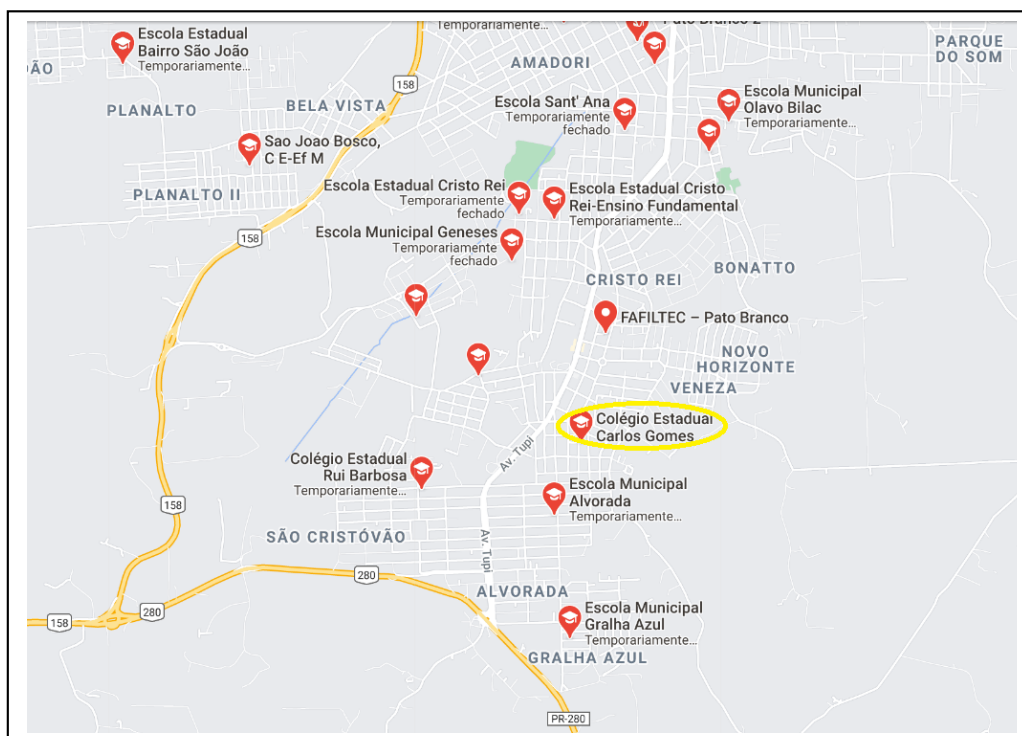
A população do estudo compreendeu adolescentes cursando o ano inicial do ensino médio; uma vez que o alvo desta pesquisa serão, justamente, as Representações Sociais destes jovens.

Tendo em consideração que este trabalho se dirige a adolescentes, definimos o nosso grupo de estudo composto por 25 alunos ensino médio, dos diferentes gêneros, todos regularmente matriculados em uma turma de 1º ano do Ensino Médio regular do período matutino do Colégio Estadual Carlos Gomes, pertencente à rede pública estadual do Paraná.

O Colégio Estadual Carlos Gomes está localizado no Bairro Santo Antônio na zona periférica sul em Pato Branco. Fundado em 1978, inicialmente atendendo as demandas de 1ª a 4ª séries do, então, 1º Grau. A autorização para o funcionamento do chamado 2º Grau, com o curso de Educação Geral, ocorreu em 1989 através da Resolução 2.362/89 e o reconhecimento do curso ocorreu em 1992. O colégio está localizado em uma região caracteristicamente ocupada por população de baixa renda o que se reflete no público majoritário que frequenta a escola.

Os dados do último censo do IBGE liberados em um estudo de 2012 (IBGE, 2010, 2011, 2012) indicam que apenas 8,6% dos estudantes do ensino médio matriculados nas escolas da rede pública pertencem a famílias com renda per capita na faixa dos 20% mais ricos do país. O índice é maior que o dobro da situação inversa: só 3,8% dos estudantes de famílias pobres estudam em escolas particulares. Em outras palavras, os alunos de escola pública são majoritariamente de baixa renda. Assim, a caracterização do Colégio Carlos Gomes justifica sua escolha como tendo um público típico da escola estadual.

Figura 1. Localização do Colégio Estadual Carlos Gomes



Fonte: Google Maps (2020).

A opção por alunos de ensino médio se justifica inicialmente pelo fato destes alunos já possuírem maturidade necessária a entender e responder às questões colocadas (SANTIAGO, 2012) a respeito deste nível que é a etapa da educação básica que mais provoca debates que expressam o embate pedagógico que este nível representa como afirmam Ferreira e Silva:

A discussão sobre Ensino Médio pode ser traduzida pela disputa por um projeto societário. Grosso modo, os liberais-conservadores insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano. Em contraposição, segmentos da sociedade acadêmica e educacional propõem um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens (FERREIRA; SILVA, 2017, p.287).

Como continuamente apontam os dados do censo escolar, o ensino médio tem se mostrado como o grande gargalo da educação brasileira. Este nível formativo continua com o mesmo percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola, no entanto, por volta de 65% a 66% dos jovens desta faixa etária estão na idade certa frequentando o Ensino Médio (INEP, 2019). Contudo, mesmo sendo no âmbito desse nível institucional que a maioria dos jovens desta faixa formativa adquire consciência

das possibilidades no seu horizonte, é, simultaneamente, onde também adquire a percepção das dificuldades para alcançá-lo. A vivência escolar destes jovens, muitas vezes, evidencia que a escola se coloca distante de seus interesses e necessidades, não conseguindo responder às suas demandas, pouco contribuindo em suas formações como indivíduos (DAYRELL, 2007). Ainda assim, existem os que permanecem frequentando a escola. Como esta dissertação buscou através das Representações Sociais compreender os sentidos que também pudessem justificar essa permanência, estudantes que cancelem a matrícula, evadam ou deixem de frequentar as aulas durante a fase de campo serão excluídos da pesquisa.

Os dados sobre o município de Pato Branco, embora ilustrem um crescimento otimista, reforçam o cenário nacional ao mostrar que significativa parcela dos jovens que entram no ensino fundamental não dá seguimento no ensino médio como mostra o quadro evolutivo das matrículas destes dois níveis:

Quadro 8. Relação matrículas em Pato Branco

Ano	Matrículas no Ensino Fundamental	Matrículas no Ensino Médio
2005	10.299	3.919
2007	10.973	3.903
2010	10.836	3.910
2012	10.274	3.886
2014	10.076	3.956
2016	9.946	3.820
2018	10.283	3.556

Fonte: Adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018).

Esta desproporção também se prova na quantidade de escolas de ensino fundamental no município, 51, tendo apenas 17 escolas provedoras de ensino médio, sendo 12 delas da rede estadual (IBGE, 2018).

Quadro 9. Relação de colégios provedores de Ensino Médio

	Nome	Rede
1	Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira	Estadual
2	Colégio Estadual Carlos Gomes	Estadual
3	Colégio Estadual Castro Alves	Estadual
4	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos	Estadual
5	Colégio Estadual Cristo Rei	Estadual
6	Colégio Estadual La Salle	Estadual
7	Colégio Estadual de Pato Branco	Estadual
8	Colégio Estadual Rui Barbosa	Estadual
9	Colégio Estadual São João Bosco	Estadual
10	Colégio Estadual São João	Estadual
11	Colégio Estadual do São Roque	Estadual
12	Colégio Estadual São Vicente de Paulo	Estadual
13	UTFPR – Universidade Tecnológica Federal	Federal
14	Colégio Mater Dei	Privada
15	Colégio Alfa	Privada
16	Colégio Sesi	Privada
17	Colégio Integral	Privada

Fonte: Adaptado de Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (2020).

Mesmo quando analisamos o IDHM do município, observando outro critério que são os concluintes do ensino médio, obtemos a mesma conclusão, qual seja, uma expressiva parcela dos jovens da faixa etária que se desejava ter concluído o ensino médio não o fizeram como mostra o próximo quadro.

Quadro 10. IDHM Educação - Pato Branco

População	1991	2000	2010	2017
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	35,39	78,77	77,59	69,58
% de 18 a 20 anos com médio completo	19,61	44,97	57,70	59,29

Fonte: Adaptado de Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2017) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017).

Aliado a isso, a tardia obrigatoriedade do Ensino Médio e a complexa e ainda aberta questão sobre sua função sócio educacional justifica seu reiterado estudo. É Silva quem sintetiza este debate:

O Ensino Médio no Brasil possui pelo menos três marcas que o definem ao longo da história: considerado um ensino para poucos,

somente muito recentemente surgem iniciativas que sinalizam na direção de torná-lo obrigatório; como segunda característica, as controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo (SILVA, 2016, p.1).

Optou-se ainda por não incluir alunos dos anos finais do ensino médio pela possibilidade de estarem premidos por uma ansiosa urgência como, por exemplo, estarem focados em “passar no vestibular” e, desta forma, podendo resultar em respostas induzidas por tal ponto focal como demonstra pesquisa que aponta que 75,2% dos jovens do último ano respondem que vão à escola para entrar no ensino superior (PEREIRA; LOPES, 2016).

Também se optou pelo período matutino, uma vez que muitos alunos estão matriculados no período noturno por que trabalham no período diurno, e, novamente, poderíamos ter respostas comprometidas pela especificidade do público.

A escolha, portanto, por focalizar os alunos do primeiro ano do Ensino Médio se deu pela tentativa de abarcar aqueles que passaram por toda a Educação Básica e entraram no ciclo final, além de serem a maior população do ensino médio (INEP, 2019). Dada essa escolha, não nos voltamos para os alunos das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e profissionalizante.

3.1.2 Procedimento de coleta de dados

Para coleta de dados foi utilizado um questionário composto de três partes. A primeira identificou o perfil dos participantes com dados como, por exemplo, gênero, idade e residência, sem, contudo, identificar nominalmente o sujeito da pesquisa. A segunda parte foi composta, justamente, pelas questões de evocação livre sobre o tema deste trabalho e havia, uma parte complementar aonde o aluno destacava um vocábulo para o termo estudar e uma justificativa dissertativa para a escolha vocabular. Como veremos, esta última parte servirá de suporte para as afirmações de análise deste trabalho.

A evocação livre de palavras como técnica para coleta de dados componentes de uma Representação Social permite ao sujeito escrever palavras que lhe ocorram à mente em função de um vocábulo indutor que permite evidenciar universos semânticos de palavras que podem agrupar determinadas populações, sendo uma

estrutura submetida à influência do meio cultural e da experiência pessoal (FONSECA et al, 2008).

Os termos indutores são definidos em função do conjunto representacional que se quer buscar, levando em consideração também as características do grupo para onde será orientada a pesquisa (COUTINHO et al, 2003).

A questão padronizada para aplicação da técnica consiste em solicitar aos entrevistados: “Se eu lhe digo “X”, o que vem a sua mente? Dê-me “X” palavras, que para você, caracterizam X” (COUTINHO; BÚ, 2017, p.222).

A técnica da evocação livre tem sido utilizada em estudos de investigação das estruturas ou da organização das Representações Sociais pois possibilita identificar a frequência e a ordem média das evocações das palavras, propiciando uma aproximação dos elementos de uma Representação e a compreensão das distâncias estabelecidas entre as Representações (SÁ, 1996; SALES et al, 2007). Para tanto, dois critérios quantitativos serão levados em consideração: a frequência e a ordem média das evocações. A combinação de ambos revelaria tanto os elementos periféricos quanto os possíveis elementos centrais de uma Representação. Assim, utilizando a técnica da evocação livre pode-se descobrir a significação da realidade de um grupo partindo de uma composição semântica já existente (OLIVEIRA et al, 2005; PORCINO et al, 2018).

Assim, após a identificação do gênero, da idade e da cidade de residência, o questionário solicitou ao aluno, que elencasse quatro palavras que lhe vinham a memória quando pensava em escola, através da pergunta “Quando você ouve a palavra ESCOLA quais são as 4 primeiras palavras que lhe vêm à cabeça?”. Posteriormente, o aluno era solicitado a ordenar essas mesmas quatro palavras por ordem de importância dando, enfim, destaque a uma delas. Para complementar o aluno precisava justificar, de forma dissertativa, o por quê daquele vocábulo ter sido destacado como o mais importante.

A aplicação do questionário foi feita em sala de aula, pelo pesquisador, e em horário regular de aula por ser o ambiente de conforto do participante, assim diminuindo a introdução de elementos alheios ao cotidiano que poderiam influenciar as respostas.

Os alunos que não participaram da pesquisa foram conduzidos a espaço disponível na escola para que cumprissem com atividades complementares previstas

no trâmite normal das aulas, com acompanhamento da coordenação e sem prejuízo didático ou pedagógico para os mesmos.

3.1.3 Procedimento de tratamento de dados

Para tabulação e cálculos dos dados coletados utilizaremos o software Microsoft Excel©.

Os dados coletados pelo questionário de evocação livre aplicado aos alunos foram tratados de acordo com os procedimentos para a identificação do núcleo central de uma representação social seguindo as orientações descritas em Sá (1996) e Teixeira e Algeri (2011).

Primeiramente foram identificadas todas as palavras evocadas pelos alunos participantes da pesquisa mediante o termo indutor *Escola*.

Na sequência, essas expressões foram separadas em diferentes grupos categóricos conforme a proximidade semântica entre os vocábulos e as justificativas dadas pelos alunos no próprio questionário.

Após esse procedimento foi calculada a frequência média de evocação (F_m) que foi obtida pela divisão do total de evocações pelo número de categorias encontradas.

A seguir calcula-se a ordem média (O_m) de evocação de cada categoria da seguinte maneira:

1º – Determina-se a frequência absoluta (f_a) de cada categoria segundo a ordem de evocação, ou seja, a quantidade de vezes em que determinada categoria foi evocada pelos participantes da pesquisa em cada uma das quatro possibilidades da ordem de evocação.

2º – Determina-se as frequências ponderadas (f_p) de cada categoria atribuindo-se pesos indo de um a quatro conforme cada ordem de evocação. Assim:

$$f_{p1} = f_{a1} * 1;$$

$$f_{p2} = f_{a2} * 2;$$

$$f_{p3} = f_{a3} * 3;$$

$$f_{p4} = f_{a4} * 4.$$

Onde: fp_1 – frequência ponderada 1, e assim sucessivamente até fp_4 , sendo fa_1 – frequência absoluta 1, a qual se refere à frequência absoluta encontrada no passo 1 supracitado.

3º – Finalmente, determina-se a Ome de cada categoria segundo o procedimento:

$$Ome = \sum fp / fa (c).$$

Onde: $\sum fp$ é a somatória das frequências ponderadas de cada categoria encontradas no passo 2, simplesmente somando-se $fp_1 + fp_2 + fp_3 + fp_4$ e $fa(c)$ é a frequência absoluta da categoria respectiva.

Após a determinação da ordem média de evocação (Ome) de cada categoria, calcula-se a Média das ordens médias (M/ome), a qual se obteve mediante a fórmula:

$$M/ome = \sum ome / n.$$

Onde: M/ome é a média das ordens médias de evocação de cada categoria, $\sum ome$ é a somatória das ordens médias de evocação de cada grupo de elementos e “n” é número absoluto de categorias evocadas.

A seguir, para a confirmação de pertencimento ao núcleo central as categorias mais evocadas e mais prontamente evocadas foram submetidos à análise confirmatória pelo procedimento de cálculo das proporções relativas à importância atribuída aos mesmos pelos participantes da pesquisa.

Assim, foram confirmados como pertencentes ao núcleo central os elementos que atenderam a todos os seguintes critérios:

1º) Estarem dentre as de frequência superior à frequência média (fm) de evocação;

2º) Estarem dentre os mais prontamente evocados, isto é, aqueles cuja ordem média de evocação foi inferior a M/ome ;

3º) Terem sido considerados como mais importantes que as demais em mais de 50,00% das vezes em que foram evocadas.

Enfim, após se efetuarem os cálculos supracitados, tendo os valores sido tabulados com auxílio do software Microsoft Excel®, adotou-se para distribuição das

categorias o modelo de tratamento do quadro de quatro casas ou quatro quadrantes por meio dos quais se discriminam as evocações das palavras (ABRIC, 1998). A análise com a distribuição de quatro quadrantes permite a visualização da hierarquia existente na cognição do grupo social em questão através do qual,

Se discriminam o núcleo central, os elementos intermediários (ou 1a periferia e elementos de contraste) e os elementos periféricos da representação (ou 2a periferia). [...] são dois os critérios de importância adotados para a distribuição dos termos nos quatro quadrantes: frequência média de ocorrência das palavras, e média das ordens médias de evocação das palavras (OLIVEIRA et al, 2003, p.8).

Assim a distribuição das categorias pelos quatro quadrantes cruza frequências de evocações, que possuem natureza quantitativa, com ordens de evocação, que possuem natureza qualitativa (OLIVEIRA et al, 2003). Podemos discriminar a distribuição da seguinte forma:

- 1) No quadrante superior esquerdo situam-se as evocações com frequência de evocação maior do que a frequência média de evocação (fm) e com ordem de evocação inferior à ordem média de evocação (OME). São estas as categorias que compõem o núcleo central com função geradora de significado estável da Representação Social.
- 2) No quadrante superior direito posicionam-se as categorias com frequência de evocação maior do que a fm e ordem de evocação maior do que a OME, são categorias muito citadas, mas sem mais alta importância. Estas são as categorias que formam a primeira periferia e possuem uma relação estreita com núcleo central.
- 3) No quadrante inferior esquerdo situam-se as categorias com frequência de evocação menor do que a fm e ordem de evocação menor do que a OME, consideradas importantes por um pequeno grupo de entrevistados. Esta zona de contraste comporta a existência de categorias minoritárias que possuem representação diferenciada e com relação estreita com o núcleo central.
- 4) No quadrante inferior direito, situam-se as categorias com frequência de evocação menor do que a fm e ordem de evocação maior do que a OME. Estas categorias, a princípio, são de menor importância para a Representação Social estando distantes do núcleo central.

Quadro 11: Sumário descritivo da distribuição em quatro quadrantes.

<p style="text-align: center;">Núcleo Central</p> <p>Evocações com frequência de evocação maior do que a fm e com ordem de evocação inferior à OME.</p>	<p style="text-align: center;">Periferia Próxima</p> <p>Evocações com frequência de evocação maior do que a fm e ordem de evocação maior do que a OME.</p> <p style="text-align: center;"><i>Próximo do Núcleo Central</i></p>
<p style="text-align: center;">Zona De Contraste</p> <p>Evocações com frequência de evocação menor do que a fm e ordem de evocação menor do que a OME.</p> <p style="text-align: center;"><i>Próximo do Núcleo Central</i></p>	<p style="text-align: center;">Periferia Distante</p> <p>Evocações com frequência de evocação menor do que a fm e ordem de evocação maior do que a OME.</p> <p style="text-align: center;"><i>Distante do Núcleo Central</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Após o preenchimento distributivo das categorias nos quatro quadrantes passamos a identificação e análise das unidades temáticas das Representações.

A análise de dados da pesquisa passa pela identificação e categorização adequada do conteúdo, com o objetivo de entender o fenômeno estudado, produzindo conhecimento e identificando relações. Passando, desta forma, por uma leitura profunda de cada uma das respostas para que se possa obter uma ideia sobre o todo sendo este um processo dedutivo ou inferencial (FREITAS; JANISSEK, 2000).

Para a composição das unidades temáticas releva-se “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p.43). O tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p.105).

Enfim, depois de termos estabelecidos o núcleo central e as zonas periféricas que são o pano de fundo que fornece significado às unidades de análise (FRANCO, 2008), retornamos aos dados, buscando por recorrências, investigando o que cada participante explicitou em cada um dos procedimentos metodológicos, agora agrupados nas categorias, utilizando as respostas dissertativas complementares para reforço, esclarecimento ou reposicionamento das unidades temáticas assim identificadas. Sendo possível, desta forma, fazer alguns reagrupamentos, procurando

por confluências, semelhanças ou disparidades nos temas, permitindo constituir as unidades temáticas apresentadas no capítulo de exposição das análises a seguir.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FORMAL PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA

Na escola pública participaram 25 estudantes do 1º ano do ensino médio do período matutino, com idades variando entre 14 e 16 anos. Sendo que 14 deles se identificaram como sendo do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Todos residentes no município de Pato Branco – PR.

Para o termo indutor empregado na pesquisa, esse grupo fez 100 evocações utilizando 54 palavras diferentes. Estas palavras foram agrupadas em categorias de acordo com a proximidade semântica entre os vocábulos e os sentidos observados nas questões dissertativas que justificavam as escolhas dos participantes. Após esse procedimento, 4 palavras ficaram isoladas, as quais foram desprezadas na análise.

4.1 O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO

Após o tratamento dos dados, conforme descrito no capítulo 3, o quadro 12 mostra os resultados apresentando o núcleo central das Representações Sociais encontradas, bem como o seu sistema periférico.

Quadro 12. Distribuição das categorias evocadas conforme a frequência média (fm), a frequência absoluta (fa) e a Média das ordens médias de evocação (M/Ome).

fm	Categorias	fa	M/Ome < 2,31	Categorias	fa	M/Ome > 2,31
≥9	Estudo e Aprendizado	23	1,83	Amizade e Relações	16	2,88
	Oportunidades Futuras	9	2,22	Sociais		
	Imposição Social	9	2,11	Provas e Notas	10	3,10
				Desgosto	10	3,10
< 9	Importância do Professor	7	2,00	Chato	5	2,80
				Preguiça	7	2,57

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dentre as categorias mais evocadas e mais prontamente evocadas foram confirmadas como pertencentes ao núcleo central da representação social sobre educação formal dos alunos do 1º ano do ensino médio de escola pública, as categorias Estudo e Aprendizado, Oportunidades Futuras e Imposição Social por terem sido consideradas mais importantes que as demais categorias em 73,91%, 66,67% e 55,56%, respectivamente, das vezes em que essas categorias foram evocadas.

No caso deste núcleo central achamos por bem separar as categoria Estudo e Aprendizado de Oportunidades Futuras, uma vez que nem todos os alunos que apontaram o Estudo e Aprendizado o conectaram explicitamente com a consequente geração de oportunidades futuras como pode ser observado nestas duas dissertações abaixo, respectivamente categorizadas como Estudo e Aprendizado e Oportunidades Futuras:

A gente vem pra aprender (11BE).

É ela [a escola] que abre as portas para empresas e faculdades (61BE).

Como vemos neste exemplo acima, o aluno 11BE percebe o espaço da escola como local de aprendizado, mas não conectou de forma clara o aprendizado às oportunidades daí advindas, o que pode ser justificado pela ausência de perspectivas relacionadas a um condição socioeconômica que dificulte ao aluno vislumbrar perspectivas futuras que possam ser consequências do estudo. Já o aluno 61BE, embora não tenha esclarecido o caminho do aprendizado, destacou as oportunidades futuras como sentido para escola.

Na periferia deste núcleo central estão Amizade e Relações Sociais, Provas e Notas e Desgosto que, mesmo não estando entre os mais evocados, foram considerados mais importantes que os demais em 31% das vezes.

No caso da categorização Amizade e Relações Sociais aqui se achou prudente assim descrevê-las pelo fato dos alunos não parecerem distinguir dentro da escola espaços que possam medir a profundidade ou intensidade destas relações, sejam elas amizade, coleguismo ou mesmo namoro, antes sim, compreenderem que a escola é o espaço que oportuniza tais relações diversas como vemos nos relatos dos alunos:

Porque a escola é um lugar que você faz amizades...um lugar que faz você se sentir bem (81BE).

Porque a única coisa boa do colégio é vir ver a “gata” o resto é chatice (31BE).

Contrastando com essas categorias se encontra a categoria Importância do professor que, embora não esteja entre os mais evocados, foi considerada, quando citada, mais importantes que os demais 71,43% das vezes. E ainda as categorias Preguiça e Desgosto que, também não estão entre as mais citadas, mas sua importância é de 57,14% e 50% respectivamente em relação as demais quando lembradas.

Achamos por bem separar as categorias Preguiça e Desgosto, pois, embora o termo preguiça tenha sido utilizado deixando claro a falta de motivação, quando os termos sugeriam Desgosto, não ficaram claros os motivos de tal, em suma, porque o aluno não gosta da escola, então, categorizamos estes casos em Desgosto.

Como o aluno 11BE, classificado em Desgosto:

Eu sei que tem muita gente que gosta e tal, mas eu não gosto da escola (11BE).

Enquanto a dissertação do aluno 221BE deixou claro seu sentido em relação a escola e foi categorizado em preguiça:

Porque dá preguiça de vir para escola (221BE).

Quando, porém o aluno evocar com vocábulos como “prisão” ou “obrigação” como o aluno 71BE, sugerindo um confinamento obrigatório, classificamo-la como sendo sentida como uma Imposição Social.

Posteriormente, em nossa análise, unificaremos tais categorias que denotam uma escola não quista pelos alunos em uma unidade temática que as congregará como sendo a de uma escola indesejada.

Os procedimentos que nos permitirão identificar o núcleo central das Representações Sociais têm seus resultados reforçados pela identificação das unidades temáticas através de abordagem qualitativa com tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados (MINAYO, 2013), pois é “no campo da

subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.244).

4.2 AS UNIDADES TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NA REPRESENTAÇÃO

Na análise dos resultados obtidos às perguntas que visavam identificar as Representações Sociais sobre a Educação Formal, se pode observar que há a percepção da educação formal como elemento formador e criador de oportunidades futuras mesmo entre aqueles que foram categorizados como vocábulos de imposição social ou como chatos, ainda assim, estes, em suas justificativas, dissertam sobre a importância do Aprendizado.

Muito embora se perceba a concentração em torno dessa unidade temática, a importância do aprendizado formador e oportunizador, há dois outros subgrupos temáticos percebidos como significativos que é o da escola enquanto espaço de reprodução das relações sociais e o da escola como instituição indesejada.

Nesse sentido, os resultados são compatíveis com os encontrados por Rosa (2015), por exemplo, que observou em seus participantes de pesquisa, também utilizando a teoria do núcleo central – alunos de escola pública e particular na cidade de Londrina, estado do Paraná – a predominância de concepções de educação formal semelhantemente voltadas para as categorias relacionadas a Estudo e aprendizagem, bem como para as relações sociais reproduzidas em seu contexto.

Esta relação entre Escola, Aprendizado e Futuro como unidade temática de destaque também foi encontrada nos trabalhos de Oliveira et al (2001) e Paredes e Pecora (2004).

Na sequência discutiremos individualmente nossas análises.

4.2.1 A escola como espaço de aprendizagem e geradora de oportunidades

Os participantes que demonstraram em suas respostas uma maior importância da Escola como espaço de Estudo e Aprendizado, bem como aqueles que apontaram Oportunidades Futuras como destaque categórico quando pensam em Escola, remetem a concepção da Escola como espaço de desenvolvimento e aprendizado com vistas ao futuro.

Mesmo entre os grupos categóricos como Desgosto é possível encontrar essa percepção do papel de importância da escola. Este aluno, por exemplo que apontou como vocábulo de maior importância no seu questionário “Não Gosto”, justificou sua resposta desta maneira:

Eu sei que tem muita gente que gosta e tal, mas eu não gosto da escola. Mas a gente vem pra aprender (11BE).

Alunos como 71BE que colocaram 2 de 4 vocábulos na categoria imposição social explicitamente através de vocábulos como “prisão”, ainda assim, em seus ordenamentos, destacaram a importância da escola para seu futuro:

Porque a escola é uma preparação para o nosso futuro (71BE).

Este outro aluno apontou o vocábulo Futuro como mais importante, mas também apontou o vocábulo Chato como a primeira coisa que lhe vem à mente quando pensa em estudar, mas na sua justificativa:

Porque sem escola, estudo e conhecimento não se tem oportunidade (21BE).

Este outro que foi categorizado como Amizade e Relações Sociais, pois indicou namorar como sendo o mais importante, na sua justificativa de resposta apontou:

Porque a única coisa boa do colégio é vir ver a “gata” o resto é chatice...mas por mais que eu não goste de vir tem que vir...não quero parar de estudar (31BE).

Os alunos mais enfáticos quanto a relação entre escola e futuro produziram justificativas como essas:

Porque eu venho a escola para ter uma profissão melhor (41BE).

Porque é importante que os alunos sejam alguém na vida (51BE).

É ela [a escola] que abre as portas para empresas e faculdades (61BE).

Quando observamos a categoria Importância do professor que, embora não esteja entre os mais evocados, foi considerada, quando citada, mais importantes que os demais 71,43% das vezes, existe uma relação do papel do professor como agente no processo de aprendizado, como vemos nos alunos:

Porque o professor ele é o principal da escola... ele que ensina a gente (101BE).

Por que sem ele [o professor] não tem aula mesmo tendo aluno (111BE).

Parte da baixa incidência da importância do professor no processo educativo nas evocações está relacionada a época em que a pesquisa foi produzida, qual seja, no primeiro mês do ano letivo, não tendo, assim, o aluno tempo suficiente para conhecer os novos professores do ensino médio.

Concluimos que a dimensão que destacada como núcleo central o papel da escola como local de aprendizado, é entendido pelos alunos sob diversos formatos como ler, escrever, educação, inteligência ou saber.

Os resultados observados nas análises acima apresentadas revelam ainda uma perspectiva de futuro associada à representação dos alunos sobre a educação formal como sendo a estrutura que permite sua ascensão social, seja tal mobilidade vista através de um melhor emprego, profissão ou acesso ao ensino superior, este último compreendido retroativamente como a possibilidade de uma melhor colocação profissional. Isso deixa transparecer uma provável relação com uma condição financeira familiar vigente a qual o sujeito não deseja para si.

Nessa análise, a escola e por extensão o estudo e a aprendizagem, são representados como objetos localizados no plano da liberdade e do saber. Assim, se pode afirmar que esses alunos atribuem não só sentido à instituição escolar, mas também uma função libertadora. Para eles a escola parece ter a capacidade de libertar, no sentido que lhes possibilita aspirar a um futuro melhor através do estudo e da aprendizagem, ligando-se diretamente a possibilidade de ascensão social.

4.2.2 A escola como espaço de integração social

É necessário que antes de analisarmos nossos resultados sobre esta unidade temática, façamos brevemente uma explanação sobre o conceito de socialização aqui utilizado.

Em termos simples, quando se define integração social fala-se das formas ou processos pelos quais o ser social interioriza regras de conduta do meio social no qual está inserido para, de certa forma, torná-lo compatível com o grupo do qual faz parte. Contudo, expandimos esse conceito para o que Grigorowitschs entende como sendo processos de socialização: Na mesma medida que o indivíduo é inserido ao grupo social, também ele constrói uma identidade com certa autonomia. Assim, os processos de socialização são pressupostos, mas também resultam das interações entre os indivíduos do grupo social (GRIGOROWITSCHS, 2007).

As relações de amizade são formas processuais de socialização. Assim, quando interagem, os jovens constroem suas próprias identidades através desta relação com o meio e com o outro. Desta forma, há um movimento intersubjetivo que dá certa autonomia ao indivíduo, uma vez que ele não é completamente determinado pelo meio, pois ao construir o mundo em que vive, também se constrói como sujeito (OLIOSI, 2012).

Por isso optamos pela expressão Integração Social e não tão simplesmente amizade, entendendo essa integração, mesmo que distante do conceito comum de amizade, como uma experiência formativa de reconhecimento do outro.

Recorremos em certa medida aos conceitos socráticos de amizade para reforçar nosso argumento de que nem toda relação entre os indivíduos confinados ao espaço da escola são necessariamente visando o bem, pois existem também nestas relações um utilitarismo instrumental que igualmente faz parte do processo formador do indivíduo. Para Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, há uma distinção apoiada em três espécies de amizades existentes, justificadas na diferença entre as razões de utilidade, prazer e bem, que buscamos, esperamos e desejamos do outro para ser amigo. Segundo Aristóteles, nem todas as formas de amizade visam o bem, pois há amizades que são instrumentais, no sentido de trocar favores ou interesses de diversas ordens, e outras buscam apenas o prazer. Portanto, entendemos que essas chamadas amizades utilitárias de Aristóteles, fazem parte dos processos de

integração e formação social do indivíduo também no âmbito do espaço escolar (ARISTÓTELES, 1979).

Assim, os alunos que apontaram a escola como espaço de Amizade e Relações Sociais têm, neste aspecto, uma visão positiva da escola. Contudo, o que se pode perceber é que, para estes alunos, há uma dicotomia dentro da escola. A escola enquanto espaço de convívio é um ambiente positivo, mas a prática escolar sintetizada no vocábulo Estudar, é algo com aspectos negativos.

A categoria Amizade e relações Sociais tem uma frequência absoluta elevada, $fa = 16$, mas foi considerada mais importante que as demais em apenas 31% dos casos em que foi citada, ou seja, é uma lembrança recorrente em muitos questionários, mas não é mais importante que as demais em índices significativos.

Isso se explica pela relevância dada pelos alunos a estas relações que o atingem direta e primeiramente de forma emocional, mas no tempo de permanência da escola há pouco reservado para estes processos de livre integração social. Se partirmos o tempo de permanência do aluno no espaço escolar veremos que a maior parte se passa confinada no ambiente da sala de aula no qual as regras de disciplina não permitem as manifestações comuns de amizade, enquanto uma fração menor de sua permanência dentro dos muros da escola se passa na construção e reprodução das relações sociais tão caras aos alunos.

Em alguns questionários os vocábulos categorizados como Amizade e Relações Sociais aparecem citados mais de uma vez na invocação voluntária (61BE, 81BE, 91BE), mas quando impelidos a classificá-los quanto a importância os vocábulos perdem posição para a categoria Estudo e Aprendizado o que reforça a exploração feita na unidade temática anterior.

Porque a escola é um lugar que você faz amizades...um lugar que faz você se sentir bem (81BE).

Porque a única coisa boa do colégio é vir ver a "gata" o resto é chatice (31BE).

Os alunos percebem a importância da escola em sua função libertadora como sendo o local do saber, mas a sua função como instituição social que produz e reproduz as relações sociais provavelmente equilibra o significado geral da escola como boa ou ruim, ou seja, se lhes apresenta dicotomicamente como positiva em uma dimensão moral, e, simultaneamente, como chata, desinteressante e ruim em uma

dimensão avaliativa, o que parece amenizar esse aspecto enfadonho da escola são as relações interação social.

Percebemos que os alunos entendem a relação com aquele que tem o mesmo papel social que ele como sendo desejado. Em outros termos, as relações de amizade, sejam elas relações de prazer, benéfica ou utilitárias, são percebidas claramente como possíveis entre os alunos e não por exemplo, tão facilmente percebidas como possíveis entre alunos e professores. Essa ausência de percepção do professor como um próximo capaz de conduzir é, em si, empecilho a realização plena dos objetivos escolares.

Prova disso é que em nosso quadro das representações sociais, encontramos a categoria Importância do professor em uma zona periférica, citada apenas sete vezes, sendo ali destacado seu papel como mediador de conteúdo e não como uma figura a qual se possa recorrer para além dos conteúdos disciplinares.

Nesse contexto, o outro é “indispensável para a produção de um esboço de si compreensível. O outro está sempre presente na origem da constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo” (ORTEGA, 1999, p.132). Ora, o professor é um outro constitutivo do entendimento do que seja a escola. Assim, a comunicação com esse outro como prática social é uma busca por transformar-se e agir no mundo (CONTE; FIALHO, 2016). Por isso a defesa de Freire em relação à necessidade da racionalidade do diálogo como sendo necessário uma vez que a produção do conhecimento passa pela possibilidade de aprendermos com o diferente de nós e mesmo com o nosso antagônico (FREIRE, 1997).

Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (FREIRE, 1997, p.5).

Entendemos, portanto, que tais relações de integração social, por vezes sinteticamente definidas como amizade, são uma possibilidade de conhecimento na educação. Isso se estende para além das semelhanças e dos particularismos entre indivíduos, consistindo em uma prática social que, pelo encontro e pela distinção entre os indivíduos, põe em movimento e questiona o mundo. Há, no espaço da escola, a

necessidade de reinvenção das relações comunicativas com o outro, pois o processo de formação é uma ação intencional socialmente compartilhada por meio de relações dialógicas (FREIRE, 1997; HABERMAS, 2003).

Por fim, até este ponto, tendo analisado a escola representada pelos alunos como o lugar do saber formal libertador e sabendo serem lugares sociais “privilegiados para a reconstrução do coletivo, dos laços sociais rompidos, de reconhecimento e identificação social e cultural dos indivíduos” (FRANTZ, 2001, p.14), resta-nos entender a temática da escola enquanto ente indesejado.

4.2.3 A escola indesejada

Nesta unidade temática se percebeu que incorrem as categorias de imposição social, a das Formalidades, bem como Desgosto, Aversão, Chato e Preguiça. Em outras palavras, por todas estas classificações, uma escola indesejada pelos alunos.

A categoria que engloba as formalidades escolares é frequentemente citada (fa = 10), mas sua frequência relativa é de 30%, ou seja, para estes alunos a primeira coisa que a Escola traz a sua memória são notas, provas e matérias, mas isso não é o mais importante para estes alunos. Contudo, essa escola percebida como um espaço burocrático, não é a mesma escola simultaneamente percebida como lugar do desenvolvimento das relações de amizade. Assim, podemos dizer que há um locus representado como formal dentro da escola, qual seja, a sala de aula associada aos mecanismos burocráticos do seu funcionamento, sentido como enfadonho e que também, por vezes, atinge o próprio professor quando este é percebido como parte deste mecanismo tedioso que em seu exercício profissional cotidiano, a aula, acaba sendo também considerado, por associação, igualmente chato.

Assim, o aluno 161BE declarou como mais importante vocábulo para escola, “estudar”, o que o colocou no núcleo central das representações, mas quando impelido a apontar a palavra que mais lhe vinha a mente quando pensava em estudar, destacou “tédio”. Em outras palavras, a escola é representada como importante para o aprendizado, mas para ele a forma como isso ocorre no cotidiano escolar é tedioso e, por conclusão, indesejado.

Quando o aluno 131BE entende que o mais importante é ir bem na prova e repete este vocábulo quatro vezes, se percebe que ele se sente enquadrado como indivíduo em um número classificatório. Para ele as demais funções da escola não

são perceptíveis por estar comprimido pela formalidade reducionista da prova. Para estes alunos, a complexidade e multiplicidade dos indivíduos se define dentro do sistema escolar por um sistema homogêneo de notas. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento para ser um fim em si mesma.

Quando os alunos que tiveram seus vocábulos classificados nas categorias Preguiça e Aversão, colocam preguiça como elemento mais importante, e justificam sua escolha com textos como:

Porque toda vez que tenho que vir para a escola me dá muita preguiça (231BE).

Fica evidente que não há estímulo a levantar cedo e frequentar o ambiente escolar formal descrito pelos alunos com outros vocábulos como desânimo, raiva, dor ou “merda”.

Há ainda a percepção da escola como espaço de confinamento descrita através de vocábulos como prisão e obrigação e, por isso, representada como ruim, odiosa, chata e também, tediosa.

Não negamos que o recorte disciplinar propiciou o desenvolvimento original do pensamento científico, mas o problema daí resultante foi a perda da noção do quão formal e provisório é este recorte, além da sua dependência de mecanismos econômicos:

A organização do pensamento baseado em parcelas de disciplinaridade do conhecimento foi fruto das imposições da industrialização, que foi suscitada a partir de padrões econômicos capitalistas, e das revoluções industriais, pois, as indústrias precisavam, com premência, de especialistas que pudessem responder aos problemas e objetivos específicos instaurados nos processos de produção e de comercialização, que eram desenvolvidos naquele momento sócio-histórico (SILVA, 2017, p.46).

O que se conclui até aqui nesta análise é que para alguns alunos a escola é indesejada por ser tediosa ou desinteressante. Fica evidente que esta escola, assim percebida, não lhes é estimulante ou motivadora.

Se entendermos a motivação como um processo psicológico, ou seja, proporcionada por meio de componentes afetivos e emocionais (HUERTAS, 2001), mas que também podem ser um “conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (FITA, 1999, p.77),

podemos estabelecer que a motivação pode ter causas internas que visam a satisfação em fazer algo próprio e familiar ou externas quando a finalidade da ação ou o propósito se liga a uma contingência externa, como uma esperança ou um benefício tangível como foi percebido nos alunos que apontaram as oportunidades futuras como representação social da escola.

Assim, a escola é indesejada pois não é motivadora e "na aprendizagem, é preciso procurar sempre um motivo" (POZO, 2002, p.138), porque a afetividade e a motivação implicam diretamente no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem (SILVA; SCHNEIDER, 2007).

Na educação escolar, nem sempre os alunos querem aprender. A obrigatoriedade da matrícula coloca-os nas salas de aula, eles tornam-se amigos de alguns de seus colegas e passam a querer ir à escola. Mas a busca do conhecimento tem sofrido ao longo da história da instituição social escolar certo desencanto que vem dar na dissolução do desejo de aprender e que não favorece o enigma (WACHOWICZ, 2009, p.18).

Diversos podem ser os fatores geradores deste desinteresse além daqueles percebidos nesta pesquisa: número excessivo de alunos nas salas de aula, falta de recursos pedagógicos ou tecnológicos que despertem o interesse dos alunos ou quando estes existem não são utilizados de forma correta pelo professor, fatores internos do aluno como problemas emocionais ou psicológicos, a desestrutura familiar, o desemprego, conflitos com colegas ou com professores (SILVA, 2012). Muitas destas causas estão além do escopo deste trabalho, contudo, a percepção da escola como indesejada pela análise dos dados de nossa pesquisa justifica o mérito da discussão sobre a desmotivação discente.

A maioria dos alunos que percebem destacadamente a escola como uma imposição, não foi capaz de lembrar em nenhum de seus outros vocábulos seu papel no aprendizado. Na verdade, para estes, todos os vocábulos invocados foram visões negativas da escola. Assim, se percebe que para eles, tudo relacionado a escola os lembra, preponderantemente, a ausência de escolha a que eles estão sujeitos e suas invocações são de ódio, desprezo e desgosto. Isso novamente nos leva a discussão sobre a função libertadora da escola que, no caso destes alunos, não a perceberam.

Ainda se lembrarmos que estamos falando de uma escola pública na qual a condição socioeconômica desfavorável pode ser um elemento determinante para as posturas diante das instituições que representem a dominação ou o jugo social, daí a associação vocabular, escola-prisão, vemos quão importante é considerar este aspecto. E, uma vez que, para outros alunos, a escola representa uma condição imposta que pode refletir no aluno a condição socioeconômica que também lhe é imposta e indesejada. Para estes últimos a escola não foi capaz de formar uma representação de seu papel libertador como aquele encontrado nos alunos que categorizaram a escola como Oportunidades Futuras.

Aqui é preciso destacar que a igualdade de oportunidade no acesso à escola não significaria um bom desempenho e que este estava estreitamente relacionado à origem social do aluno, às diferenças advindas da sua condição socioeconômica (BROOKE; SOARES, 2008), o que explicaria porque nossa pesquisa realizada em uma mesma turma foi capaz de encontrar representações tão dissonantes quanto oportunidades futuras e imposição social, porque distintas são as realidades dos alunos daquela sala.

É possível encontrar literatura a respeito dos variados fatores, além do nível socioeconômico, que podem determinar o desempenho escolar nas obras de Soares (2004), Andrade e Laros (2007) ou Albernaz, Ferreira e Franco (2002).

4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA

O que se percebeu foi que os alunos pesquisados em sua maioria têm clara a imagem do papel da escola para seu aprendizado e sua função libertadora, uma vez que mesmo quando a desgostam, sentem aversão ou a consideram chata, reforçam sua importância como lugar do saber e para sua pessoal emancipação futura.

Contudo, também se conclui que a escola na representação dos alunos, são, na verdade, duas escolas. Uma que é o espaço de convívio desejado e outra, a das imposições sociais e formais, tediosas e indesejadas.

A parcela que cabe a formalidade, pode ser explicada pela composição da estrutura escolar. A limitação cartesiana permanece nas escolas e basta uma simples olhadela nos currículos escolares para constatarmos o quão estão *engessados* nos parâmetros disciplinares: fragmentados na fonte (disciplinas), distribuídos em

compartimentos (aulas) e que, somadas as partes (ano letivo), têm-se a ilusão de que o conhecimento está formado.

Desse modo, o currículo escolar intenta conformar os antagonismos dos projetos de formação humana: de um lado eles (currículos) sugerem a conformação do indivíduo às relações de exploração e dominação vigentes no mundo do trabalho, na vida social; e, de outro, sugere (ao menos teoricamente) primar pela emancipação humana mediante a luta coletiva pela transformação e superação dessas relações (PASQUALINI, 2019).

Este tipo de acusação sobre a escola não conseguir cumprir seu papel social leva ao debate sobre uma crise da escola e a desestruturação de sua imagem social, o que tem alimentado o debate acadêmico que visa restabelecer a relação entre escola e sociedade (RANCIÉRE, 1996, 2003). Por um lado, vemos surgir discursos que enxergam a educação como uma escolha pessoal ou instrumental e, por outro lado, também vemos defesas da educação como um processo privilegiado para a construção de uma sociedade democrática, igualitária, solidária e justa (BIESTA; SÄFSTRÖM, 2011).

Sob a primeira abordagem, o professor seria um facilitador de aprendizagens e teria como função principal trabalhar com os conhecimentos a fim de atender às demandas dos alunos, sobretudo, a aquisição de habilidades e competências para a futura vida no mercado de trabalho. Já sob o segundo ponto de vista, a escola seria um espaço de conscientização e para a construção de uma futura sociedade menos desigual. Nesta escola, o conhecimento não é meramente um meio para a formação profissional, mas como um instrumento capaz de interferir nas fraturas sociais e diminuir as desigualdades (BIESTA; SÄFSTRÖM, 2011).

Não obstante a comum acusação de que a escola teria se tornado um espaço obsoleto e muito distante da realidade dos alunos, seja pelo currículo e pelas práticas, é preciso readaptar a escola à atualidade. Escola e sociedade são intrinsecamente relacionadas. Sob uma temporalidade tipológica sociocultural (FABIAN, 1983), a educação formal é concebida, então, apesar da divergência entre os pontos de vista mencionados, como um processo temporal e progressivo.

Independentemente de como a escola seja concebida, sua funcionalidade prática ou idealizada, deve-se conceber também um ideal escolar baseado na premissa de que a escola tem papel importante na transformação da ordem social.

De uma maneira ou outra, existem aí pressupostos que definem o que a escola é e visam estabelecer metas para que ela se torne o que *ainda não é*: ou bem a escola é vista como um espaço de formação para o mercado de trabalho, e, portanto, precisa rever seu currículo e suas práticas para lograr este objetivo, ou bem esta instituição é compreendida como um espaço no qual se formam sujeitos para uma transformação social, e precisa, então, rever seus pressupostos e suas metas. (MARTINS, 2017, p.216)

Segundo Fabian (1983), a concepção de evolução linear e progressiva, típica da sociedade ocidental contemporânea, teria transformado o tempo em referencial máximo. Assim, passa-se a trabalhar com binarismos dentro dos processos da educação formal. Isso se mostra nos currículos, nas práticas e nos discursos: Aprendido e não aprendido; Série cursada e conhecimentos adquiridos ou série ainda não cursada e os conhecimentos ainda não adquiridos. Para Biesta, essa forma de compreensão do tempo como uma medida econômica, transforma a diferença em distância, visivelmente presente nos currículos escolares, nas relações entre professores e alunos e nas prerrogativas da instituição escolar (BIESTA, 2013).

É nesse sentido que Rancière (2010), defende que a Escola promove o embrutecimento. O conhecimento de toda sociedade é reelaborado na escola, transposto em saberes disciplinares, conformado e legitimado nos conhecimentos curriculares das escolas que é transmitido por uma figura de conhecimento superior às inteligências inferiores. O processo de ensino e aprendizagem é, assim, a reafirmação da desigualdade das inteligências, a aferição de identidades, a concepção teleológica que entende diferença como distância (RANCIÈRE, 2010; FABIAN, 1983).

Por isso, a explicação embrutece: é a regressão ao infinito pela replicação das razões e faz com que o aluno aceite sua condição de ignorante que precisa de uma inteligência superior para lhe fazer aprender. O embrutecimento não é nada mais do que a marca de um método que convence alguém que o que ele sabe jamais teria sabido, se alguém não tivesse lhe ensinado. Em outras palavras, “entende-se por embrutecedor o método que provoca no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade” (RANCIÈRE, 2003, p.188).

A pergunta aqui é o que faz a escola ser escola? Porque, se ela sempre se imbuíu de objetivos em consonância com o meio social, resta-nos a questionar o que torna uma escola, de fato, escola, para além da teleologia do processo educativo, para

além da estreita e usual articulação entre escolarização e socialização (RANCIÉRE, 1996).

Tão assim embrutecida por suas práticas e obrigações curriculares, a educação formal não tem espaço para o questionamento, à experimentação para além do legalmente exigido. Isso foi percebido pelos alunos de nossa pesquisa como uma ausência de abertura para o novo, para a diferença, por isso a repetição tediosa foi representada.

Assim, temos que um currículo que é a expressão de uma intencionalidade educativa que se institui na relação escola-sociedade, colocando-se como mecanismo que deve conduzir a uma direção planejada para a formação dos estudantes. Isso leva à constatação da função social contraditória da escola no processo de reprodução social e a demarcação do currículo como uma dimensão político-pedagógica, uma vez que “o conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal” (SAVIANI, 2011, p.65), mas à medida que se faz meio a serviço de determinada intencionalidade referida à direção que se busca imprimir à formação do estudante.

Ora, se considerarmos que a relação dialética entre objetivos e meios da educação, o currículo escolar situa-se na esfera dos meios através do qual se alcançam os objetivos. Dado que a ação humana busca produzir determinados resultados ou efeitos na prática social, nas palavras de Saviani “os objetivos indicam os alvos da ação” (SAVIANI, 2013, p.48). Então, a determinação dos objetivos se dá diante da consciência daquilo que nos falta, ou seja, os objetivos que orientam o trabalho educativo se referem ao que ainda não foi alcançado. E aquilo que é considerado falta ou carência na realidade existente envolve uma dimensão axiológica e política, pois pressupõe valores que indicam determinadas expectativas e/ou aspirações humanas (PASQUALINI, 2019), esta dimensão de escola transformadora ficou evidente pela representação da maioria dos alunos.

Já essa escola dentro de seus limites formais, “tem de ser outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível” (ALARCÃO, 2005, p.15) capaz de se adequar as mutações do mundo e preparar o aluno para ele. Este processo permanente seria uma das bases fundamentais da construção de um currículo não-dicotomizado, com os saberes religados entre si (MORIN, 2000), com os problemas e as realidades vividas pelos atores educacionais que o constroem, especialmente os integrantes das camadas menos privilegiadas, cujo primeiro passo deve ser, segundo Freire, expulsar a consciência opressora

vivendo dentro da consciência oprimida (FREIRE, 2005). Ocorre que essa emancipação proposta por Freire, tem lugar na consciência do indivíduo e, por meio da práxis, “deve ocorrer materialmente na desconstrução das estruturas percebidas como opressivas” (FERNANDES, 2016, p.485) e, quando um aluno se refere a escola como prisão, fica evidente tal representação opressora.

A escola “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2009, p.142), representada pelos alunos através das regras de espaço e disciplina e pelas medidas do sistema avaliativo.

Assim, o processo disciplinar intenta atingir todos os educandos igualmente através do controle de suas ações, do seu conhecimento e até da regulação de suas emoções, impedindo-o de ser e demonstrar as suas experiências e história, tornando-o mais um naquela sala de aula e mais uma sala de aula naquela escola (ARAÚJO, 2001).

Por isso, não é absurdo que os alunos tenham associado escola à prisão. Deve-se “admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões” (FOUCAULT, 2009, p.214), afinal estamos na sociedade do educador-juiz que faz reinar a universalidade do normativo, submetendo o corpo, os comportamentos, as aptidões e os desempenhos (FOUCAULT, 2009).

Não se trata de propor a anarquia pela ausência total da ordem. Até porque, o poder é inerente a qualquer comunidade política e resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que requer o consenso de muitos quanto a um curso comum de ação (ARENDT, 2000). O problema, como percebemos pelas representações que sentem a escola como instituição que lhes é imposta, é que, como afirmou Foucault, certas relações de poder constituem um efeito de dominação (FOUCAULT, 2006), domesticando o corpo pela disposição física das salas e enquadrando as consciências múltiplas e complexas por regras homogeneizadoras, na frustrada tentativa de docilizar o indivíduo, fabricando um ente adequado social e economicamente (FOUCAULT, 2010), quando deveriam ser percebidas como estrutura de reconstrução libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados da escola pública processada por esta dissertação podemos professar algumas considerações com vistas ao desenvolvimento pleno da educação formal.

Os alunos pesquisados percebem a escola como importante para o aprendizado e que este, por sua vez, pode promovê-los social e economicamente, já que se percebeu que, mesmo quando a desgostam, sentem aversão ou a consideram chata, reforçam sua importância como o lugar do saber e para seu pessoal crescimento.

Através desta mesma conclusão se percebe que a escola, na representação dos alunos, são duas escolas. Uma que é o espaço do aprendizado e do ansiado convívio social, mas que por sua prática cotidiana é vista como uma imposição social, formal, tediosa, desmotivadora e, por conseguinte, indesejada.

Ora, uma vez reconhecida esta contradição, escola necessária-escola indesejada, na representação social sobre a escola pública para os alunos do ensino médio, se deve encontrar as formas de superação de tal contradição.

Como vimos em nosso capítulo sobre o trajeto histórico da educação e o dilema da identidade do ensino médio, parte desta dicotomia na visão discente sobre a escola, nasce da própria dificuldade em se definir a finalidade deste período escolar: propedêutico, geral, integral, profissional ou outra coisa? Aparentemente, uma vez que só podemos analisar a lei 13.415 em perspectiva teórica, tal dilema se mantém mesmo nesta nova legislação do chamado Novo Ensino médio que acoberta velhos discursos e velhos propósitos (FERRETI; SILVA, 2017), bem como uma perspectiva economicista de aproximação com o setor privado (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Trata-se do retorno, como quando da reforma de 1971, a separação entre a educação profissional e as trajetórias formativas em linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas, porque que reforça a equivocada ideia de se separar teoria e prática e de se fortalecer o conceito dualista de educação - propedêutica e profissional (VIEIRA; SOUZA, 2016).

Essa renitente ausência de clareza na definição da função do ensino médio promove alguma forma de alienação no discente com relação a este nível da educação básica. O aluno só pensará sobre significado do tempo que passou na escola, provavelmente, em sua vida adulta e mais certo é que só o faça se chegar a

uma graduação superior da área da educação quando será apresentado a história, aos problemas da educação básica e a seus pensadores.

O que se busca, essencialmente, então, é a escola de boa qualidade e para que tenha boa qualidade a escola deve ser eficaz e,

Para ser eficaz la escuela debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y estos deben progresar más de lo que es dable esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. A veces se agrega como criterio que la escuela eficaz se preocupa por el desarrollo integral del alumno, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos (BELLEI et al, 2004, p.20)

Portanto, nesta perspectiva mais ampla, se deve buscar fundamentos mais humanos que reconheçam, como vimos, a escola como espaço da integração extra e intraclasse, a configurando em bases sociopedagógicas e políticas, que ampliem o alcance da educação e associem a competência técnica a uma visão mais abrangente da vida, da sociedade, da convivência (RANGEL; PETRY, 2005; SÁ, 2006).

Assim, é fundamental que se considere o processo educativo como sendo multidimensional, com suas facetas técnicas, humanas e políticas para que se possa almejar uma escola de boa qualidade (CANDAU, 2000, 2001).

A dimensão técnica é a mais facilmente percebida por ser a escola, em todos os tempos, uma responsável pela transmissão do conhecimento formal e, como todo processo escolar se situa em um tempo e cultura específicos, há nele uma dimensão política afinal,

Trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão político-social (CANDAU, 2000, p.14).

Já a dimensão humana, demonstrada nesta pesquisa como sendo de relevante importância motivadora para os alunos, se refere aos relacionamentos estabelecidos nos processos de ensino-aprendizagem:

Ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. Para a abordagem humanista, a relação interpessoal é o centro do processo.

Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para essa perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes, tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional (CANDAUI, 2000, p.13).

Assim, essa dimensão subjetiva e afetiva, constitui e favorece o processo educativo.

Tal multidimensionalidade faz surgir uma multiplicidade de fatores e regulações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009) que possam compor o que supostamente se entende por uma escola de boa qualidade. Sendo necessário considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO et al, 2007).

Qualquer projeto educacional, político e, principalmente, paradigmático, que pretende implementar mudanças que de fato tenham impacto na qualidade desta educação entendida como multidimensional deve encontrar outro modelo, sustentado em novas bases. Isso implicaria, inicial e necessariamente, em alterar o conceito de educação como mero recurso para transmissão de conhecimento para uma educação baseada na produção de conhecimento.

Para uma educação escolar adequada à democracia, não se trata, enfim de “melhorar” ou “aumentar” a qualidade da educação escolar. Trata-se de mudar de qualidade, edificar outro modelo baseado na produção de conhecimento. Nesse modelo, mais importante que estabelecer um padrão nacional ou internacional, é que cada grupo local estabeleça, com crescente nitidez, o conhecimento que necessita produzir, podendo, por conseguinte, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Somente após esse percurso, restaria buscar as formas eficientes de dominar os conhecimentos existentes. (GHANEM, 2004, p.219).

Ainda se estamos falando de qualidade em educação não podemos excluir o papel fundamental do professor. Educação eficaz predispõe de professores eficazes. Aqui relembro nosso entendimento multidimensional do que seja qualidade.

Para discutir os fatores que influenciam a qualidade da educação e que estão relacionados ao docente é preciso repensar a própria profissão:

A refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também de consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1999, p.20).

São também múltiplos os fatores que influenciam a qualidade do exercício profissional docente: Políticas educacionais descomprometidas com essa educação de boa qualidade; baixos salários, especialmente na educação básica; professores atuando como meros executores de diretrizes educacionais sem participação em suas formulações; precariedade da formação acadêmica e ausência de formação contínua; gestão escolar autoritária; mercantilização da educação por grandes grupos financeiros que através de formalização vertical das práticas didáticas e projetos pedagógicos transformam o professor em um autômato; deterioração das condições de trabalho; sobrecarga de trabalho faz com que os professores atuem de maneira dispersa sem nenhuma vinculação afetiva ao exercício profissional; a progressão da carreira docente desestimula o investimento dos professores na própria trajetória profissional, uma vez que a progressão é burocrática e premia o tempo de serviço.

Devemos estar cientes que só é possível pensar em melhorar as escolas, contando com o empenho dos professores e estes não podem mudar tão marcadamente sem uma transformação das instituições escolares. O desenvolvimento profissional dos docentes deve estar, portanto, articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992). O profissional da educação, por sua vez, deve assumir que sua formação é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal e profissional e deve estar embasada na reflexão crítica que deve ocorrer cotidianamente na experiência profissional (FUSARI, 1998). Assim, repensar a ação pedagógica como um todo complexo e interconectado como nos diz Perrenoud:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (PERRENOUD, 1993, p.200).

O professor é, enfim, o grande mediador de uma educação que só pode ser feita com seres humanos para seres humanos. As relações interpessoais, tão desejadas pelos alunos em suas representações como vimos em nossa pesquisa, não pode dispensar no professor a habilidade da empatia e amor pelo discente e pela educação como um todo. Aquilo que Freire chamou de relações dialógicas aonde professor e estudante aprendem juntos em um encontro democrático e afetivo (FREIRE, 2001).

Finalmente, se pretendemos o desenvolvimento da educação, aqui entendendo o desenvolvimento em sua forma mais ampla e polissêmica, devemos estar cômnicos de que os alunos percebem, sim, a escola como o lugar de formação, como demonstrou nossa pesquisa, mas também em sua zona nem-tão periférica assim, a representam como desmotivadora, indesejada, e é neste quadrante das representações que devemos focar nossas atenções, compreendendo e agindo contra os múltiplos fatores que são a causa de sua qualidade.

Então, se desejarmos entender o porquê há um escola indesejada poderemos começar nossas ponderações pelo argumento que nosso modelo escolar não faz mais sentido e, partindo daí, tendo em mente que não há qualidade em educação que não seja, concomitantemente, humana, o cerne de qualquer discussão sobre educação deve ser os pares que a compõem.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, O. D. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, p. 27-38, 1998.
- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALBERNAZ, A; FERREIRA, F. H. G; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Repositório do Conhecimento – IPEA**. Texto para discussão nº. 455. Departamento de Economia. PUC-Rio, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4340>. Acesso em 12 de ago. 2020.
- ALMEIDA, A.M.O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Alagoas: Universitária UFPE, p. 117-160, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ALVES, P.C. A fenomenologia e as abordagens sistêmicas nos estudos sócio-antropológicos da doença. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.8, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 de abril de 2007.
- ANDRADE, J.M.; LAROS, J.A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 33-41, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ARAÚJO, I.L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).
- ASSIS, R.M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- ATHAYDE, T. Indicações. **A Ordem**. Rio de Janeiro, v. 10, n.10, p. 189-197, 1930.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**, 3a. Edição, Tomo III. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1953.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLEI, C.; MUNÓZ, G.; PÉREZ, L.M.; RACZYNSKI, D. Escuelas efectivas em sectores de pobreza. In: **UNICEF – Quien dijo que no se puede?** Unicef, 2004. Disponível em: http://alumnos.ipchile.cl/biblioteca_web/MINEDUC/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.pdf. Acesso em: 26 de ago. 2020.

BERNARDELLI, J.C.; DIAS, M.S.L. Paradigmas sociotécnicos a educação e sua relação com o incremento tecnológico. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 268-282, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/8796/6812>. Acesso em 12 de ago.2020.

BERNARDIM, M.L. Quem são e o que buscam na escola os estudantes da educação profissional e do ensino médio noturno? **X ANPED Sul – Reunião Científica da ANPED**, Florianópolis, outubro de 2014.

BIESTA, G. Time out: can education do and be done without time? In: SZKUDLAREK, T.(ed.). **Education and the political: new theoretical articulations**. Rotterdam: Sense; p.75-88, 2013.

BIESTA, G. SÄFSTRÖM, C.A. A manifesto for education. Policy futures in education. **Policy Futures in Education**, 9, no. 5, 2011. Disponível em: <www.worldwords.co.uk/PFIE>. Acesso em: 23 de novembro de 2019.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

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

BOSEL, H. **Indicators for sustainable development: Theory, method, applications: A report to the Balaton Group**. Winnipeg: IISD, 1999.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 – Reforma Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 – reforma de Eptácio Pessoa**. Rio de Janeiro, 1901. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-norma-pe.html>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 8.659, de 5 de abril de 1911 – Lei Rivadávia Correia**. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 – Reforma Carlos Maximiliano**. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Recenseamento geral do Brasil 1920**. Rio de Janeiro, 1920. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6478.pdf>. Acesso em 22 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 – Reforma João Luis Alves**. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm Acesso em 22 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 22 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em 22 de jul. 2020.

BRASIL, **Constituição Federal de 1946**. Presidência da República e casa civil, subchefia para assuntos jurídicos. Brasília 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 07 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 21 de jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em 21 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 21 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 21 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7044/82**. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 de jul. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 de jul. 2020.

BRASIL: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 de jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **PNE - LEI Nº 010172**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 24 de jul. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 24 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 de jul. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 - Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016.** Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. **Notas estatísticas censo escolar 2016.** Brasília, DF: INEP/MEC, 2017b.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de jul. 2020.

BROOKE, N; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFDMG, 2008.

CANDAU, V. M. **A didática em questão.** 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática.** 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre a CAPES.** Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em 30 abr. 2012.

CARDOSO, H.H.P. Narrativas de um candango em Brasília. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Abr 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-01882004000100007

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho.** Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 2009.

CARVALHO, M.M.C. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

CARVALHO, M.E. **Representações sociais e memória: Um estudo sobre processos de mudanças em professores.** São Paulo: PUC, 2005. Disponível em <<http://sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia no enfrentamento retórico. **Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia**, Brasília, DF, n. 4, v. 1, fev. 2017. Disponível em: < https://www.geografia.blog.br/gdn04v0101/?fbclid=IwAR1gfTxodlN_TiqIzOnMoDwjT2dP3icE7oB6H2iLMd2Doo_8SAv7W4wan_A/ >. Acesso em: 02 de fev. 2020.

CONTE, E.; FIALHO, B.P. A amizade nas relações de ensino e aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 205-239, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 03 de ago. 2020.

COSTA, V. O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 9-17, abr. 2006. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000100003>.

COSTA, B.B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 93-110, abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100093 & lng = pt & nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2020.

COUTINHO, M.P.L.; NÓBREGA, S.M; CATÃO, M.F.F.M. Contribuições teórico metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais. In: COUTINHO, M. P. L. (Org.). **Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

COUTINHO, M.P.L.; BÚ, E. A Técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software Tri-Deux-Mots. **Revista Campo do Saber**, ISSN 2447 - 5 017. Volume 3 - Número 1, p. 219-244, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>>. Acesso em: 03 de jul. 2020.

CUNHA, M.V. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, J.P. (Org.), **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, L.A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.154 p.912-933. out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>>. Acesso em: 23 de jul.2020.

CURY, C.R.J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E.M.T.; FARIA F.L.M.; VEIGA, C.G.(Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

DANTAS, J.S. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-3010, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200293&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2020.

DAYRELL, J. A Escola "faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 03 de set. 2020.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DÉR, C.S. **Ciclos e Progressão Continuada: a representação social de professores**. São Paulo: PUC, 2005. Disponível em <<http://sapiencia.pucsp.br>>, Acesso em 27 jun. 2019.

DIAS, S.T.G... **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/57082204-Universidade-federal-de-mato-grosso-instituto-de-educacao-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-solange-thome-goncalves-dias.html>>. Acesso em: 04 de set. 2020.

DI GIORGI, C. **Escola nova**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

DOISE, W. Psicologia Social e Mudança Social. In: JESUÍNO, J.C., MENDES, F.R.P., LOPES, M.J. (Org.). **As Representações Sociais Nas Sociedades em Mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/anexo1_2dia_sp2016.pdf>. Acesso em 02 de mai. 2020.

DUARTE, A.; MELO, S.D.G. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5128>>. Acesso em 06 de out. 2020.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 2020.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa** (1912). In: Giannotti, J. A. (org.). Durkheim. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ENGUITA, F. M.; LEVIN, H.M. Las Reformas comprensivas em Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. In: ENGUITA, F.M. **Juntos pero no revueltos: ensayos em torno a la reforma de la educación**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990. p.11-28.

FABIAN, J. **Time and the other: how anthropology makes its object**. New York: Columbia University Press, 1983.

FANFANI, E.T. Culturas Jovens e Cultura Escolar. In: **Seminário escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**, Brasília: MEC, 2000.

FANFANI, E.T. La Educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In: FANFANI, E.T. (Comp.). **Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso**. Buenos Aires: Altamira, 2003.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. Edusp. São Paulo: 1994.

FERREIRA, E.B.; SILVA, M.R. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 jul. 2020.

FERRETI, C.J.; SILVA, M.R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, nº 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200481&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 1 maio 2020.

FICO, C. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FICO, C. A ditadura documentada. **Acervo**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 67-78, jul./dez. 2008.

FICO, C. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo: Contexto, 2015.

FITA, E.C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.

FLACH, S.F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 43, p.285-303, set. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

FLEURY, L.C. **Cerrado para ser o quê? Representações sociais e conflitos ambientais em torno do parque nacional das emas, goiás**. UFRGS, 2008.

Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4117307-Universidade-federal-do-rio-grande-do-sul-faculdade-de-ciencias-economicas-programa-de-pos-graduacao-em-desenvolvimento-rural-lorena-candido-fleury.html>>. Acesso em 05 de junho de 2019.

FONSECA, A.A; COUTINHO, M.P.L.; AZEVEDO, R.L.W. Representações sociais da depressão em jovens universitários com e sem sintomas para desenvolver a depressão. **Psicologia Reflexiva Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 492-498, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300018>.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, K.C.M. **A imagem da escola pelos olhos dos futuros professores de artes**. São Paulo: PUC, 2006. Disponível em <<http://sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FRANCO, M.L.B.P. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 6, p. 242-264, jul/dez 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222001000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 ago. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Loyola, 1997.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, W.C.; TRIANI, F.S.; NOVIKOFF, C. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a educação física. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, Brasília, v.7, nº 2, outubro 2017.

FREITAS, H.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sphinx Sagra, 2000.

FRIGOTTO, G. A gênese do decreto n. 5.154/2004. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

FUSARI, J.C. **Formação contínua de educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) – Feusp. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000926750>>. Acesso em 02 de ago. 2020.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004.

GHIRALDELLI, P. **História da Educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI, P. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo e Curitiba: Cortez e UFPR, 1996.

GHIRALDELLI, P. **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GHIRALDELLI, P. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**, 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em 30 de jul. 2020.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, agosto de 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141993000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>.

GOMIDE, A. G. A Unesco e as políticas para formação de professores no Brasil na década de 1990. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011.

GOOGLE INC. **Google Maps Plataforma**. Disponível em: <https://cloud.google.com/maps-platform/>. Acesso em 27 de nov.2020

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P.R., MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. São Paulo: IEA-USP, 2020. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>>. Acesso em 24 de nov.2020.

GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 166 p. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062007-111908/pt-br.php> doi:10.11606/D.48.2007.tde-04062007-111908. Acesso em 12 de out. 2020.

GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HUERTAS, J.A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 190p., 1994.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 1872**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>>. Acesso em 22 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1890**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=5913&view=detalhes>>. Acesso em 22 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1920**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6461.pdf>>. Acesso em 22 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1940**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf>. Acesso em 22 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1960**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>. Acesso em 22 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1961**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1961.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1962**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1962.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1963**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1963.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1964**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1964.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1965**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1965.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1966**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1966.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1967**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1967.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1968**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1968.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1969**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1969.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil de 1970**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1970.pdf>. Acesso em 21 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD - Pesquisa nacional por amostra de domicílios de 2003**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22254>>. Acesso em 22 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD - Pesquisa nacional por amostra de domicílios de 2011**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/graficos_dinamicos/pnad2011/>. Acesso em 22 de jul. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 29 de jul. de 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE – Cidades 2018**. Rio de Janeiro: IBGE. <Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pato-branco/panorama>>. Acesso em 24 de nov. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. 1984>. Acesso em 22 de Jul. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Nº 101. 1965. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1)>. Acesso em 21 de jul. 2020.

INGENIEROS, J. **O Homem Mediocre**. Curitiba, PR: Livraria do Chain, s.d.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2017. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/pato%20branco_pr>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

JERUSALINKY, A. Adolescência e Contemporaneidade. In: **Conversando sobre adolescência e contemporaneidade**. Conselho regional de Psicologia - 7º Região. Porto Alegre: Libretos, 2004.

JODELET, D. **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia & Sociedade**, n.10, p.54-68, jan./jun.1998. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/2595/>. Acesso em: 03 de dez. 2020.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissionalização: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 jul. 2020.

KUENZER, A.Z. **Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A.Z. **Ensino Médio e Profissional: as Políticas do Estado Neoliberal**, 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2020.

LIMA, R.R... **O professor da Universidade Federal de Mato Grosso, e algumas de suas circunstâncias: um estudo de representações sociais sobre atividade de pesquisa, perspectivas de futuro, ações do Governo Federal e mudanças sócias**. Tese de Mestrado em Educação: Educação, Cultura e Sociedade, linha de Pesquisa: Educação e Psicologia. UFMT, 2006.

LIMA, E.E.; BECKER, P.C.C. Reflexões sobre a política de Reforma do Ensino Médio. In: TRICHES, J; LOTTERMANN, J.; CERNY, R.S.(Org.). **Os rumos da educação e as (contra) reformas: os problemas educacionais do Brasil atual**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

LOPEZ, A.; MOTA, C.G. **História do Brasil: Uma Interpretação**. São Paulo: Editora do Senac, 2008.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINEZ, L.; SALVA, S. Diálogos Entre Freire e Charlot: O Ato De Escutar Como Princípio De Uma Pedagogia Para A Juventude. **Anais do X Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MARTY, F. Adolescência, Violência e Sociedade. **Revista de Psicanálise Ágora**. Rio de Janeiro, v.IX, n.1, Jan/jun, p.119-131, 2006.

MARTINS, F.F.R. Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, pp. 213-233, maio-ago, 2017.

MATTOS, X. Psicologia Educacional. **A Ordem**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 41/42, p. 501-509, 1933.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino de primeiro grau: Distorção idade/série na primeira Série**, 1990. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001462.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2020.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio - Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 23 de jul. 2020.

MELO, J.M.S. **História da educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDONÇA, S.G.L. A Crise de Sentidos e Significados na Escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo – qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9(3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2013.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império: 1823-1853**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império: 1854-1888**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império: 1854-1889**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1938.

MOACYR, P. **A Instrução e as Províncias - Subsídios para a História da Educação no Brasil: 1834-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939a.

MOACYR, P. **A Instrução e as Províncias - Subsídios para a História da Educação no Brasil: 1835-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939b.

MOACYR, P. **A Instrução e as Províncias -Subsídios para a História da Educação no Brasil: 1834-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, A.E.; BARBOSA, J.P. **Trabalho: história e tendências**. São Paulo: Ática, 2000.

NAVARRO, K.M. **O Significado da Escola para o Jovem Estudante do Ensino Médio Noturno**. 2005. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NEGRAO, A.M.M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, agosto de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2020.

NISKIER, A. **Administração Escolar**. Porto Alegre, RS: Tabajara, 1969.

NOVAES, A.O. **Brasil: representações sociais de estudantes de Pedagogia**. São Paulo: PUC, 2006. Disponível em <<http://sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de ago. 2020.

NUNES, C. O Estado Novo e o debate educacional nos anos trinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 105-125, jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jul. 2020.

OLIOSI, J.T. **Relações De Amizade: Uma Investigação Das Interações Dos Adolescentes No Contexto Escolar**. Dissertação de Mestrado, UFSJ, 2012. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2->

repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Joelma%20Tose%20Oliosi.pdf>
Acesso em 03 de ago. 2020.

OLIVEIRA, D. et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005.

OLIVEIRA, D. et al. Análise Estrutural das Representações Sociais através da Técnica de Evocações Livres. In: PAREDES, A. S.; JESUINO, J. C. (Org.) **Métodos em Representações Sociais**. João Pessoa, Lisboa: Editora UBPB/Livros Horizonte, 2003.

OLIVEIRA, F.O; WERBA, G.C. Representações Sociais. In: **Psicologia Social Contemporânea**. 8ªed. Petrópolis: Vozes. 2003.

OLIVEIRA, G.F.S. Reforma da educação no Brasil: presente! In: TRICHES, J; LOTTERMANN, J; CERNY, R.Z. (Orgs.) **Os Rumos da Educação e as (Contra)Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

OLIVEIRA, P.C. A igreja e a república. **A Ordem**, Rio de Janeiro, v. 13, n.25, 1932.

ORNELLAS, M.L. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 119-133, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/463-el/v15n25/3992-representacao-social-do-aluno-na-sala-de-aula-e-seu-estilo-no-ato-de-aprender.html>>. Acesso em: 21 de jul. 2020.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro; Fortaleza: Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA, T... **Especialistas criticam nova regulamentação para educação a distância**. Centro de Referências em Educação Integral, São Paulo, 30 maio 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/ead/>>. Acesso em: 10 jan.2018.

PAIS, J.M. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M.I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINTO, É.G. et al. Reserva do possível e o risco de estagnação das metas do plano nacional de educação em tempos de crise fiscal. **Conselho Nacional do Ministério Público**, Brasília, v. 1, 2016.

PAREDES, E.C.; PECORA, A.R. Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. **Psicologia teórica e prática**, São Paulo, v. 6, n. spe, p. 49-65, 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 abr. 2020.

PASQUALINI, J.C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100599&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2020.

PAULA, R.M. **Representações Sociais sobre orgânica de estudantes de ensino médio na cidade de Jundiaí**. Dissertação de Mestrado. USP: São Paulo, 2012.

PEREIRA, B.P.; LOPES, R.E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100193&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2019.

PEETERS, F; COOMAN, M. A. **Pequena História da Educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

PESAVENTO, S.J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

PIRES, V. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **IDH – Atlas do desenvolvimento humano**. Brasil, 2017. Disponível em : <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>> .Acesso em 30 de Jul. 2020.

PORCINO, C.A.; COELHO, M.T.A.D.; OLIVEIRA, J.F. Representações sociais de universitários sobre a pessoa travesti. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 481-494, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902018000200481&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 jul. 2019.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002

RANCIÈRE, J. **O desentendimento - política e filosofia**; São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÉRE, J. Atualidade de o mestre ignorante. Tradução de Lílian do Valle. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82. p. 185-202, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de nov. 2013

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANGEL, M.; PETRY, P... Educação política de professores: conceitos e importância. **Revista Educação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 352-360, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/422>. Acesso em: 21 de jul. 2020.

RAYNAUT, C. **Atrás das noções de meio ambiente e de desenvolvimento sustentável: questionando algumas representações sociais**. Não publicado. Palestra MADE, 2006.

RÊSES, E.S. Representações sociais dos alunos da rede pública de ensino do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio. **Revista Mediações**. Londrina, v. 12, n. 1, p. 177-194, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3401>. Acesso em 21 de jul. 2020.

REY, G.F. La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. **Contrapontos**, Ano I, n. 2, 2000. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/55/5531>. Acesso em 03 de ago. 2020.

REY, G.F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 ago. 2020.

REYES, L.G.T.; GONÇALVES, S.R.V. Implicações da reforma do ensino médio para o trabalho e a formação docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 6, n. 3, p.387-400, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48116/25844>. Acesso em 30 de jul..2020.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, P.R.M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 3a. Edição. São Paulo, Editora Moraes, 1981.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSA, S.A. **Representações sociais de alunos da rede pública estadual de ensino sobre escola, escola pública e escola particular**. 2015. 185 f. Dissertação de Mestrado. UEL: Londrina, PR.

RUSCHEINSKY, A. Sociologia das representações sociais e a educação ambiental. **Contrapontos**, v.3, n.1, jan./abr., p.81-95. 2003. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/708>>. Acesso em 11 de jul. 2020.

SÁ, L. M. Ciência e sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n. 23, p. 217-228, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3318>>. Acesso em 03 set. 2020.

SÁ, C.P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, C.P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

SÁ, C.P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C.P.; et al. Futuro e Liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Revista Estudos de Psicologia**, 2001. Natal, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2020.

SACHS, I. Pensando sobre o Desenvolvimento na Era do Meio Ambiente. In: SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SALES, Z.N.; DAMASCENO, M.M.C.; PAIVA, M.S. Organização estrutural das representações sociais do cuidado. **Revista Saúde.Com**: UESB, 2007. Disponível em <<http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n1a04.pdf>> Acesso em 03 jul. 2019.

SANTIAGO, L.V. et al. Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 627-643, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2019.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as Ciências**. 8 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e A questão do sistema nacional de educação. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**, Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

SEED - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Colégios e Escolas**. Paraná: SEED, 2020. Disponível em: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=177>>. Acesso em 24 de nov. 2020.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba. PR, n. 29, p. 95-104, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782007000200008>.

SEMERARO, G. **A primavera dos anos 60**. São Paulo: Loyola, 1994

SILVA, C.L. Desenvolvimento sustentável: um conceito multidisciplinar. In: MENDES, J. T. G; SILVA, C. L. **Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, D.N. **A Desmotivação do Professor em Sala de Aula, nas Escolas Públicas do Município de São José dos Campos - SP**. 2012. 52 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Educação à distância - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SILVA, J.B.C.; SCHNEIDER, E.J. Aspectos sócioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Vol. 3 n. 11 - jul-dez/2007. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/aspectos_socioafetivos.pdf>. Acesso em 12 ago. 2020.

SILVA, F.C.T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, M.Y. (Org.). **História geral do Brasil (da colonização portuguesa à modernização autoritária)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, J.C.S. **As Representações Sociais de Alunos do Ensino Médio: O Contexto escolar sob o olhar do aluno**. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2008.

SILVA, M. R. O Ensino Médio como um Campo de Disputas: Interfaces entre Políticas Educacionais e Movimentos Sociais. **XI ANPED SUL**. Curitiba, PR, 2016.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/0>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.sintesc.org.br/files/1081/Texto%203%20BNCC%20e%20Reforma%20Ensino%20Medio%202018.pdf>>. Acesso em: 27 de jul. 2020.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, M.R. A bncc da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jul. 2020. Epub 22-Out-2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, S.A. **Aquisição de uma formação interdisciplinar e o exercício do pensamento complexo: dois caminhos em busca da totalidade perdida e da “cabeça bem-feita”**. Dissertação de Mestrado. Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2017.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2004, Vol. 2, No. 2. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.htm>>. Acesso em 07 de maio 2019.

SOUSA, C. M. S. G.; MOREIRA, M. A. Representações Sociais. In: MOREIRA, M. A. (Org.). **Representações mentais, modelos mentais e representações sociais**. Porto Alegre: UFRGS/IF, 2005.

SPINK, M.J. Desvendando as Teorias Implícitas: Uma Metodologia de Análise das Representações Sociais. In: Guareschi P. e Jovchelovitch, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SPINK, M.J. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.85-108.

TEIXEIRA, E.S.; ALGERI, F.L. Representações de meio ambiente e educação ambiental: um estudo com docentes de Casas Familiares Rurais. **Práxis educativa (UEPG)**, v. 6, p. 193-205, 2011.

THOMSON, A. Histórias (co) movedoras: História oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 abr 2007.

TOLEDO, C. N. 50 anos de fundação do ISEB. **Jornal da UNICAMP**, Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju296pg11.pdf>. Acesso em 20 maio 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação Um Tesouro A Descobrir Relatório Para A Unesco Da Comissão Internacional Sobre Educação Para O Século XXI**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

VALSINER, J. Hierarquia de Signos: Representação Social no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, J.C., MENDES, F.R.P., LOPES, M.J. (Org.). **As Representações Sociais Nas Sociedades em Mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015.

VAN ACKER, L. Filosofia Pedagógica. **A Ordem**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 8, p. 12-27., 1930.

VIEIRA, A.M.D.P.; SOUZA, J.A. A Educação Profissional no Brasil. **Interacções**, Curitiba, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691> >. Acesso em 01 set. 2020.

WACHOWICZ, L.A. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WILLAIME, J.P. As Reformas Protestantes e a valorização Religiosa do Trabalho. In: MERCURE, D.; SPURK, J. (Org.). **História do Trabalho no pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WOLECK, A. O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica. **Revista de Divulgação Técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, v. 1, p. 33-39, 2002. Disponível em: <<http://www.iesc.ufrj.br/cursos/saudetrab/trabalho%20ocupa%E7%E3o.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2019.