

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO: UM LEVANTAMENTO PRELIMINAR

André Randazzo Ortega

Joana D'Arc Germano Hollerbach

Cecília Carmanini de Mello

Evelyn Freire da Silva

Introdução

Como caracterizar uma reforma para o Ensino Médio no Brasil como aquela imposta pela Lei nº 13.415/2017? Responder a essa questão envolve, primeiramente, um rápido esforço de conceituação do próprio Ensino Médio. Segundo a professora Dagmar Maria Leopoldi Zibas

Expressões tais como “campo nebuloso e minado”, “área fluída” e “um time com meio de campo frágil” podem ser facilmente pinçadas em qualquer estudo que focalize a escola secundária no Brasil. Essas definições tentam enfatizar a histórica falta de identidade desse nível de ensino e a inconsistência das políticas educacionais que o enfocam (Zibas, 1992, p. 56).

Observa-se, da citação da autora, que a falta de identidade e a inconsistência das políticas educacionais constituem a tônica da história do Ensino Médio em nosso país. Essa constatação parte da recorrente caracterização dessa etapa da educação básica como a mais problemática e complexa de todas para a educação brasileira. Tal assertiva, por sua vez, é sustentada a partir de dados históricos e da realidade concreta que se verifica nesse nível de ensino, como, por exemplo, as mudanças de perspectivas adotadas para o Ensino Médio ao passo em que o Brasil passava por mudanças em termos

econômicos, sociais e políticos, como por exemplo a divisão entre o ensino profissional e o ensino propedêutico nas reformas de Gustavo Capanema em 1942, durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), ou a reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória de todo o 2º grau, sob a égide do tecnicismo, em plena Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Indubitavelmente, a instabilidade verificada na história da política nacional é fator deletério para a inconstância e inconsistência das políticas públicas que, entre regimes autoritários e golpes de Estado, e mediante pressupostos ideológicos específicos, buscaram dar forma à escolarização no país.

A partir dos anos 1990, verificou-se a ampliação gradativa de matrículas no Ensino Médio no Brasil, movimento que ocorreu na esteira dos esforços para a universalização (meramente quantitativa) do acesso à educação básica no país no referido período. Nora Krawczyk, em um esforço de sistematização, resume:

Nos primeiros anos da década de 1990, houve um aumento significativo no número de matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7% [...]. Porém, o abandono e a reprovação persistem nessa etapa da educação básica. Em 2007, a taxa de abandono foi de 13,3% e a de reprovação de 12,7% [...]. Não se verificou, nos últimos dez anos, diminuição significativa dessas taxas, nem tendência de queda (Krawczyk, 2009, p. 9).

Dados mais recentes corroboram a assertiva da autora de que não se verifica, nos últimos anos, uma tendência significativa nos indicadores mais sensíveis do Ensino Médio no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD - Contínua) de 2019, quase 10 milhões de indivíduos entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio. Em grande medida, questões decorrentes das necessidades materiais de sobrevivência dos estudantes levam à interrupção da jornada escolar justamente nessa etapa, sendo a

necessidade de trabalhar apontada como causa da evasão para 39,1% desse contingente (Brasil, 2020).

Outras discussões se dão em torno do caráter do Ensino Médio, se terminal ou propedêutico, de sua identidade, de seus parâmetros de qualidade, da dualidade estrutural histórica que lhe caracteriza, dentre outros aspectos. Nesse ínterim, o Ensino Médio permanece amorfo, com escassas perspectivas que apontem para a solução dos seus problemas em sentido quantitativo e/ou qualitativo.

A mais recente política que teve como alvo o Ensino Médio no Brasil foi a Lei nº 13.415/2017, aprovada em um contexto de crise econômica e instabilidade política marcada pelo golpe jurídico, parlamentar e midiático que interrompeu o mandato da presidente eleita Dilma Rousseff (Saviani, 2018). A Reforma do Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio, como ficou conhecida a lei, traz, entre outras determinações, duas medidas de grande impacto. A primeira é a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Já a segunda trata-se da reformulação curricular do Ensino Médio a partir da divisão da carga horária, que ocorrerá da seguinte forma: 60% das horas totais da formação percorrida pelos estudantes serão dedicadas aos conteúdos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo válido para todo território nacional, que define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Os 40% restantes serão preenchidos por até cinco itinerários formativos concentrados em quatro áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e na formação técnica-profissional, ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, s.p.).

Considerando-se este cenário, e compreendendo a envergadura desta política pública educacional, o presente artigo objetiva traçar uma perspectiva sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca por trabalhos acadêmicos, a saber:

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); portal Periódicos CAPES; e Google Acadêmico. Uma vez selecionados os trabalhos, os submetemos à análise de conteúdo conforme estabelecida por Bardin (2011) e Moraes (1999), de modo a identificar categorias de análise para posterior descrição e interpretação. O desenvolvimento de nosso texto dar-se-á na seguinte sequência: primeiramente, argumentamos sobre a pertinência de um estudo focado nas redes estaduais de ensino quando tratamos do Ensino Médio; em seguida, alude-se à metodologia e procedimentos empregados por ocasião da realização do levantamento bibliográfico; na seção subsequente, apresentamos, discutimos e refletimos a partir dos resultados levantados com a análise dos dados verificados; por fim, expomos as considerações finais à guisa de conclusão.

O Ensino Médio e o protagonismo das redes estaduais

Compreender o protagonismo das redes estaduais na oferta do Ensino Médio requer um breve esforço, cuja base está no exame da configuração da educação básica no Brasil dada pela Constituição Federal (CF) de 1988 e complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. É, pois, a partir desse exercício analítico que poderemos mapear a organização da educação brasileira no plano político e legislativo.

A CF de 1988, alcunhada “Constituição Cidadã”, estabelece a educação como um direito social e um dever do Estado em um contexto em que:

A busca pela redemocratização do país, à vista da brutal desigualdade na redistribuição da renda, à vista de um desenho pouco animador do pacto federativo, conduziu a uma impressionante mobilização popular. Renascem os sonhos, crescem as expectativas, desenha-se a vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa (Cury, 2008, p. 1194).

Conforme Cury (2008), foi também nesse contexto de otimismo e esperança que surgiram correntes doutrinárias que, inspiradas nas ideias de uma escola unitária, preconizavam a formação de um sistema único de educação nacional. Não obstante, a redação dada pelos artigos de nossa vigente Carta Magna desenhou um sistema federativo de cooperação, distribuindo funções entre as esferas de poder (municípios, estados e União). Trata-se, inicialmente, da configuração de um sistema descentralizado, cujas origens remontam aos primórdios da organização da educação brasileira (considerado o período pós-independência) ainda no Império, quando o

Ato Adicional (Lei n. 16, de 12/8/1834), a rigor uma emenda constitucional, dispõe certa autonomia para as Províncias [...]. Conforme o §2º do artigo 10 desse ato, houve a adoção de uma descentralização do ensino primário ao atribuir às Províncias competência legislativa sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la... (Cury, 2008, p. 1197).

Ante o histórico exposto, é no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 211 da CF de 1988, em que encontramos a espinha dorsal dessa fórmula organizacional:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio [...] (Brasil, 1988).

Por meio desta citação, observamos então que a distribuição de funções na educação nacional entre as esferas do poder obedece a uma lógica que delega às Unidades Federativas (estados e Distrito Federal) a oferta prioritária do Ensino Médio.

Já a LDBEN, complementando as determinações da Constituição, legisla sobre o Ensino Médio, entendendo-o como etapa final da Educação Básica, ratificando o sistema descentralizado nos moldes do federalismo de cooperação e endossando a prioridade dos estados e do Distrito Federal em ofertá-lo (Brasil, 1996). A partir daí, cabe aos sistemas de ensino a organização da oferta e o atendimento das demandas por vagas advindas da população dessa idade escolar. Em suma, podemos compreender que as redes públicas de ensino por todo o país devem ser organizadas a partir desses pressupostos, embora tenham resguardada boa parte de sua autonomia e capacidade discricionária.

Passadas mais de três décadas da promulgação da CF de 1988 e mais de duas décadas e meia da LDBEN, os efeitos e as consequências do panorama político e legislativo anteriormente descrito não só se apresentam como realidade concreta, como aparecem na face mais explícita da situação do Ensino Médio no Brasil. Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2022, foram registradas 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio brasileiro. A rede pública estadual corresponde à imensa maioria desse total, com 84,2%, seguida pela rede privada, com 12%, e, por fim, a rede federal, com 3% (Brasil, 2023).

À luz dessas reflexões, conclui-se que, em se tratando de uma reforma para o Ensino Médio brasileiro, as redes estaduais são o principal público-alvo da Lei nº 13.415/2017, onde os efeitos de mudança serão mais dramaticamente sentidos.

Metodologia e procedimento do levantamento bibliográfico

Na presente seção, explicitamos os procedimentos metodológicos que orientaram nosso levantamento bibliográfico. Conforme mencionado anteriormente, três plataformas digitais de busca foram investigadas, entre 29 de janeiro e 5 de fevereiro de 2021:

- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- Periódicos CAPES;
- *Google Acadêmico*.

As plataformas supramencionadas são relevantes para a pesquisa na medida em que condensam uma miríade de trabalhos acadêmicos produzidos, apresentados e publicizados em eventos, programas de pós-graduação e periódicos científicos de abrangência nacional, que podem ser sistematicamente perscrutados a partir de filtros que permitem um exame objetivo das mais variadas produções. Destarte, nossos intentos se concentraram em garantir que a coleta de dados fosse a melhor possível.

Os procedimentos de busca nas três plataformas foram os mesmos, alterados somente por imposição das opções presentes em cada uma delas. Critérios foram pré-estabelecidos pelos pesquisadores para adequar a busca ao objeto de investigação ora em tela, sendo eles:

- a) A Lei nº 13.415/2017 tem de ser o tema central abordado no trabalho.
- b) O recorte realizado pelos autores dos trabalhos deve abranger a implementação da Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino, ou permitir que dados sobre esse processo sejam coletados.
- c) Se ambos os critérios anteriores forem atendidos, não há restrição quanto à perspectiva teórico-metodológica ou à matriz bibliográfica na qual o estudo se ampara.

Começamos nosso levantamento pelo Catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando como palavra-chave para pesquisa “Lei nº 13.415/2017”. A plataforma, por seus próprios meios de busca, fornece uma variedade dispersa de trabalhos, o que nos obriga a utilizar filtros que permitam refinar os resultados. Em “Tipo” dos trabalhos, selecionamos Mestrado, Mestrado Profissional, Doutorado e Doutorado Profissional. Em seguida, em “ano”, assinalamos as opções 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, ou seja, todas as disponíveis após a data de promulgação da lei. Por último, em “Grande Área”, selecionamos a opção Ciências Humanas. Mediante esse processo, obtivemos 1439 resultados dispostos em 29 áreas do conhecimento, nove áreas de avaliação e 252 áreas de concentração. Tendo no horizonte os critérios supramencionados, procedemos com a leitura dos títulos dos trabalhos. Em caso de dubiedade no entendimento dos títulos e no julgamento da pertinência ou não da pesquisa para nosso objetivo, passamos para a leitura dos resumos. Com base nesse procedimento, selecionamos 16 trabalhos, sendo uma tese de doutorado e 15 dissertações de mestrado, quatro delas escolhidas pela leitura dos resumos.

A segunda etapa de busca foi empreendida no portal Periódicos CAPES. Repetindo-se a palavra-chave “Lei nº 13.415/2017” e realizando uma busca sem a aplicação de filtros, obtivemos 214 resultados. Para ampliar nossas possibilidades, assinalamos a opção “expandir meus resultados”, disponível no campo de filtros do sítio eletrônico, o que ampliou para 254 os resultados obtidos. Procedemos, então, com as leituras dos títulos e, em caso de dúvidas, dos resumos dos artigos, chegando ao conjunto de sete artigos, sendo um deles selecionado por resumo.

A terceira e última etapa de busca foi realizada no Google Acadêmico, novamente com a palavra-chave “Lei nº 13.415/2017”. Para filtrar os resultados, em “Ano”, selecionamos as opções de 2017 a 2022. Desse modo, o acervo total foi de 3140 resultados, os quais foram lidos da mesma forma que nas etapas pregressas de nossa investigação. Há de se destacar que a busca nesta plataforma evidenciou diversos resultados que se repetiram em face dos trabalhos já

selecionados. Ao final do procedimento, obtivemos uma dissertação de Mestrado, 12 artigos, com três tendo sido escolhidos por resumo, cinco trabalhos completos em anais de eventos, três resumos, um resumo expandido, um Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo escolhido por resumo, três relatos de experiência, uma monografia e um capítulo de E-book. Em síntese, ao final das três etapas de buscas, 4.833 trabalhos foram aventados e 53 selecionados para análise mais aprofundada.

Análise e discussão dos dados do Levantamento Bibliográfico.

Como supramencionado em nossa introdução, a análise de conteúdo sustentada em Bardin (2011) e Moraes (1999) foi a técnica utilizada para análise dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca. Como nossa pretensão nos limites deste texto é traçar uma perspectiva abrangente sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais, optamos por tratar os 53 trabalhos enquanto um *corpus* único, mediante o qual buscamos desvelar categorias de análise. Ao todo, identificamos três grandes categorias: ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados.

Não obstante, antes de nos debruçarmos propriamente a cada uma delas, fazem-se necessárias algumas considerações mais generalizantes. Sendo assim, de início, destacamos a abrangência do conteúdo dos trabalhos, que englobam, ao todo, 19 Unidades Federativas (18 estados e Distrito Federal), sendo eles: Acre (1), Alagoas (2), Amapá (2), Amazonas (1), Bahia (1), Ceará (3), Distrito Federal (6), Espírito Santo (1), Maranhão (1), Mato Grosso do Sul (1), Minas Gerais (3), Pará (4), Paraíba (2), Pernambuco (2), Rio de Janeiro (2), Rio Grande do Norte (4), Rio Grande do Sul (6), Santa Catarina (4), São Paulo (4)¹. Há, ainda, um artigo (Lotta, *et al.*, 2020), cujos

¹ As informações entre parênteses se referem ao número de trabalhos para cada Unidade Federativa.

resultados referem-se aos 26 estados e ao Distrito Federal, sem, no entanto, mencioná-los nominalmente.

Outro ponto digno de nota é a profusão de trabalhos realizados mediante pesquisas de campo, com a aplicação de questionários e/ou realização de entrevistas semiestruturadas, 22 ao todo, demonstrando um interesse real dos pesquisadores em ouvir as visões, percepções e sentimentos dos sujeitos da educação a respeito da Reforma do Ensino Médio. Nessa seara, os dados indicam que foram ouvidos membros das Secretarias de Estado da Educação, gestores, docentes e estudantes.

Chamam-nos a atenção também as publicações assinadas por membros das secretarias, sete no total, revelando indícios das ações de planejamento e gestão da implementação da Lei nº 13.415/2017 e a atuação de agentes da burocracia governamental na condução dos processos. Aqui cabe menção ao artigo de Jeffreys *et al.* (2018), que reúne resultados de questionários aplicados pela Secretaria de Educação do Amazonas (AM) aos docentes e discentes da rede estadual, de modo a compreender as perspectivas destes a respeito das mudanças relativas à reforma, e os trabalhos publicados na *Revista Com Censo*, periódico vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF), sendo eles três relatos de experiência (Ferreira; Abreu; Louzada-Silva, 2020; Soares; Simões, 2021; Simões; Oliveira, 2021) e três artigos (Santos; Gardin, 2021; Silva *et al.*, 2021; Ribeiro; Arruda; Bonfim, 2021). Em comum, nesses textos, observa-se o uso massivo de dados quantitativos e o recurso a informações objetivas com pouca análise, uma vez que os autores não mobilizam um referencial teórico que sustente uma interpretação mais aprofundada. A Reforma do Ensino Médio em si também não é investigada.

Por fim, é válido ressaltar que os 53 trabalhos selecionados para nossa pesquisa foram publicizados entre os anos de 2017 e 2021, mas seus conteúdos apresentam digressões e resgatam questões sociais, políticas, econômicas e educacionais de fôlego que remetem à última década do século XX.

Feitas essas ponderações, passamos, nas três subseções a seguir, para a exposição e reflexão das três categorias de análise identificadas, de modo a compreendê-las um pouco mais pormenorizadamente.

Ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma

A relevância da categoria ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma possui sensíveis imbricações com o processo de formulação da Lei nº 13.415/2017, que transcorreu no contexto do *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff. A reforma foi publicizada mediante uma Medida Provisória e aprovada no Congresso Nacional em regime de urgência. A literatura especializada, expressa em trabalhos como os de Saviani (2018), Cunha (2017) e Quadros e Krawczyk (2021), tratou de caracterizar o autoritarismo da política e a falta de debates com os sujeitos da educação, aqueles que, em última instância, são o público-alvo da proposta. Os resultados de nossa investigação corroboram essa visão, endossada mediante a identificação da categoria ora descrita, mas evidenciam que tal narrativa permanece em disputa.

Em Lotta *et al.* (2020), os autores, amparados em bibliografia especializada em administração pública, definem a Reforma do Ensino Médio como uma política de alto conflito e alta ambiguidade, o que, segundo os próprios, deve-se em grande medida pela falta de documentos regulamentadores e norteadores que subsidiaram a implementação da lei, de um lado, e, de outro, pela falta de negociação. Negrão (2020), tendo como recorte o estado do Pará, salienta a mesma falta de negociação e, por conseguinte, de debates mais abrangentes. Em sentido complementar, podemos ainda citar os trabalhos sobre São Paulo, Amapá, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais e Distrito Federal, todos explícitos ao apontar para a falta de autonomia dos agentes estaduais, a falta de negociações e debates e o caráter impositivo da reforma.

No decurso de nosso exame, constatamos, também, que as questões supramencionadas foram apontadas como fator deletério para a criação de um sentimento de insatisfação entre docentes e discentes com relação aos novos rumos para o Ensino Médio. Nesse sentido, enquanto os primeiros alegam terem sido informados somente pelos meios de comunicação (propagandas políticas vinculadas pelo MEC) e mediante reuniões não deliberativas, os últimos possuem a percepção de que o não diálogo leva a um descompasso entre os anseios e expectativas em relação à vida, à trajetória escolar e à realidade criada mediante a implementação da reforma (Gomes, 2019; Andrade, 2019; Drago; Moura, 2021; Alencar, 2020).

Já as narrativas contrapostas, e que, portanto, trazem à luz processos de construção mais democráticos e colaborativos a respeito da Lei nº 13.415/2017, ficam por conta dos trabalhos elaborados por membros das secretarias e/ou publicizados por meios a elas vinculados. Tal como explicitamos no início da presente sessão, esses trabalhos se amparam em dados quantitativos e estes, por seu turno, indicam a satisfação e a participação dos sujeitos da educação nos processos decisórios mediante consultas públicas, aplicação de questionários e realização de reuniões, sendo os relatos mais salientes os advindos do estado do Amazonas e do Distrito Federal. No Amazonas, os resultados de pesquisa de Jeffreys *et al.*, (2018) realizada em todas as escolas que ofertam Ensino Médio na rede estadual, demonstraram um alto índice de aprovação por parte de estudantes e professores para a mudança proposta pela reforma (em média superior a 80%). Para os autores, esse panorama legitima as ações empreendidas pela Secretaria de Educação ao passo em que abrem caminho para a continuidade do processo. No Distrito Federal, Santos e Gardin (2021) salientam a participação docente na construção do novo Ensino Médio, a abertura de consultas públicas a respeito de documentos normativos e a mediação realizada pela Secretaria de Educação por ocasião dos conflitos envolvendo a Lei nº 13.415/2017, marcados pelos processos de ocupação das escolas por estudantes secundaristas.

Por fim, é válida a menção sobre a questão da autonomia dos docentes em sua prática profissional diante das novas exigências para o Ensino Médio. Há de se destacar, neste ponto, que os estados, a despeito dos processos autoritários engendrados pelo governo federal, possuem certa dose de discricionariedade, ou seja, devem atender às normas advindas da esfera da União, mas podem fazê-lo por meios próprios e de maneiras distintas. É, pois, justamente nessas distinções que residem as explicações para as diferentes organizações curriculares (tema de nossa próxima subseção) das redes estaduais. Nesses termos, não nos surpreende a visão geral de que a autonomia docente, ou a falta dela, esteja intimamente ligada aos contextos dos próprios estados. O que queremos dizer com isso é que, basicamente, nossa investigação revelou que o conteúdo dos trabalhos nos permite compreender que alguns sujeitos gozam de relativa autonomia ou exercem resistência às determinações da Lei nº 13.415/2017, comportamentos que são desestimulados ou estimulados de acordo com as conjunturas locais, até mesmo porque a história da Educação Básica no Brasil mostra que as políticas públicas educacionais não simplesmente saltam dos dispositivos legais e materializam-se na realidade concreta da *práxis* educativa. Este é, por exemplo, um dos pontos da tese de Andrade (2021), que, mediante resultados obtidos em pesquisa de campo realizada em três escolas pertencentes à rede estadual de Minas Gerais, observa que os docentes formularam estratégias próprias de adequação ao Ensino Médio em Tempo Integral proposto pelos órgãos estaduais.

Mudanças curriculares e Ensino Integral

As reformulações curriculares, tal como pontuamos na primeira seção do presente artigo, compõem um dos pilares da Lei nº 13.415/2017. A categoria de análise mudanças curriculares e ensino integral, sobre a qual nos debruçamos na presente subseção, é uma mostra do interesse dos autores dos trabalhos obtidos em nosso levantamento bibliográfico de investigar os impactos das novas determinações para o currículo e como elas alteram a formação dos

estudantes. Em um esforço de compreensão, faremos aqui breves ponderações, dividindo a discussão em duas partes, sendo a primeira dedicada às mudanças curriculares e a segunda ao ensino integral.

Os trabalhos nos permitem registrar que os currículos estaduais começaram a ser alterados mediante documentos orientadores, alguns dos quais mencionados na subseção 4.1, sendo que as discussões giram em torno de dois eixos centrais, a saber, o reforço das disciplinas de Português e Matemática e a diversificação curricular. Sobre o primeiro eixo, podemos compreender que o aumento da relevância dada a essas disciplinas concorda com as determinações do texto da reforma, uma vez que estabelece Inglês, Português e Matemática como os únicos componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

Conforme os autores dos trabalhos aqui analisados, e que se voltaram a essa discussão, a explicação para esse fenômeno está no interesse em melhorar os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala. Silva, Vale e Souza (2021), por exemplo, afirmam que a implementação do Novo Ensino Médio no Pará revela uma configuração política com o intento de elevar os resultados nas avaliações nacionais, já que estas, via de regra, priorizam conteúdos de Português e Matemática. Essa interpretação é endossada por Negrão e Hora (2021), que chamam a atenção para o expressivo aumento da carga horária destinada a essas disciplinas na nova matriz curricular do estado. Em sentido complementar, Reyes e Gonçalves (2020), em trabalho que investiga as mudanças curriculares ocorridas no Rio Grande do Sul, afirmam serem nítidas as intenções de supervalorização dos componentes português e matemática e que os estudantes da rede estadual se mostram contrários à exclusiva obrigatoriedade dessas matérias, ao lado do inglês, em detrimento das demais.

Sobre o segundo eixo de discussões, a diversificação curricular, expressa na forma dos Itinerários Formativos definidos no art. 4º do texto da Lei nº 13.415/2017, os autores examinaram as sugestões de elaboração das propostas e a sua efetivação na prática escolar. Os trabalhos também guardam menção às polêmicas envolvendo a implementação dos itinerários e a antevisão de um possível aumento

das desigualdades na formação escolar entre ricos e pobres, mediante a disparidade de oferta das partes diversificadas do currículo. Esse argumento tem respaldo em Freitas (2017) a partir do entendimento de que a oferta dos itinerários é uma apartação dissimulada na formação escolar básica nos moldes da “concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (Freitas, 2017, p. 379).

O ensino integral, por seu turno, é tratado pelos autores dos trabalhos de nosso levantamento a partir de bibliografia especializada para investigação das ações realizadas pelas secretarias estaduais de educação. De modo geral, argumenta-se que o ensino integral, nos moldes com os quais está sendo proposto, acaba reduzido à noção simplista de aumento da jornada escolar, sendo esta muitas vezes preenchida com propostas pedagogicamente empobrecidas. Como exemplos dessa situação, temos os resultados de Sato (2019) sobre o Distrito Federal, e de Gomes (2019), referentes a Minas Gerais. Em ambos os casos, conforme as autoras, a implementação do ensino em tempo integral resume-se a um aumento meramente quantitativo de horas em que os estudantes permanecem na escola. Dessa forma, não se observa por parte das Secretarias de Educação desses estados preocupações pertinentes às atividades que preenchem o tempo integral, levando inclusive à desmotivação por parte dos estudantes que acabam não vislumbrando sentido ou propósito nas horas extras em que permanecem nas escolas.

A partir do exposto e do delineamento e discussão da categoria mudanças curriculares e ensino integral, fica evidente a relevância das alterações curriculares promovidas pela Reforma do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o significativo esforço empreendido pelos pesquisadores para uma maior compreensão do cenário que se configura a partir da implementação da lei. Os debates nesse âmbito, no entanto, não se limitam às nossas breves explanações nem a uma discussão especificamente voltada para o currículo, mas sim guardam íntimas relações com a atuação de ingerência de setores privados da sociedade que tensionam a elaboração de documentos, a realização de

ações referentes ao currículo nas redes estaduais de ensino, sendo guiados pelo interesse em uma formação escolar que atenda à lógica de mercado, criando oferta de mão de obra barata para os setores produtivos.

Atuação e ingerência dos setores privados

Conforme o exposto na subseção 4.1, há um embate de narrativas sobre a participação dos sujeitos da educação na elaboração e na implementação da Reforma do Ensino Médio. Com efeito, o mesmo não pode ser dito da participação e do peso dos representantes dos setores privados nesses processos. Segundo Quadros e Krawczyk (2021), a Lei nº 13.415/2017 guarda profundas relações com os setores privados que representam os interesses do grande capital sobre a educação. Nos dizeres dos autores, “a reforma leva o capital ao ensino médio” (Quadros; Krawczyk, 2021, p.11). As conexões, nesse sentido, começam já no processo de formulação da MP nº 746, com o explícito alinhamento da proposta às recomendações do Banco Mundial e a concessão de empréstimos e financiamentos por parte do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). No mesmo sentido, podemos citar o amplo apoio de instituições ligadas a grupos financeiros e empresariais dado à BNCC, peça fundamental na efetivação da Reforma do Ensino Médio, por meio do Movimento Pela Base. O grupo, que se autointitula apartidário, mantém um sítio eletrônico com toda sorte de documentos orientadores destinados a facilitar o processo de adequação dos currículos nos sistemas de ensino, além de um observatório com indicadores e dados a respeito da implementação da BNCC.

Se, portanto, em um plano geral de formulação da política, identifica-se a atuação e a ingerência dos setores privados de maneira direta ou indireta, nos processos de implementação da reforma nas redes estaduais, a situação se repete. Os trabalhos analisados em nosso levantamento bibliográfico nos fornecem informações que mostram que, em diversos estados, as ações das Secretarias de Educação foram

permeadas pelos interesses de setores privados da sociedade civil. A profusão desse debate configura a categoria atuação e ingerência dos setores privados, objeto de nossas reflexões na presente subseção.

Como ponto de partida, a partir de uma visão mais abrangente, os autores dos trabalhos chamam a atenção para os interesses gerais que levam à atuação e ingerência dos setores privados, representados pela adequação da formação escolar à lógica de mercado e ao objetivo de formação de mão de obra barata, questão pincelada na subseção pretérita. Para fins de aprofundamento, recorremos a Ferreti e Silva (2017), que, com base na perspectiva gramsciana apontam que as disputas envolvendo a Reforma do Ensino Médio seguiram a tônica dos últimos anos de debates sobre a educação no Brasil, na qual os setores econômicos agiram decisivamente no sentido da construção de sua hegemonia. Tendo em vista esse contexto, e concomitantemente às relações já citadas anteriormente, os setores privados atuaram e atuam de modo a garantir que a reforma materialize o objetivo de formação de mão de obra barata, tendo como base uma formação técnico-profissional precária e a Teoria do Capital Humano. Nessa seara, são estados em que os autores identificaram tais relações explicitamente: Amapá, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pará. A título de exemplo, teceremos comentários mais pormenorizados sobre esses dois últimos.

No Rio Grande do Sul, os primeiros passos para a implementação da Lei nº 13.415/2017 foram marcados por um clima de disputa entre a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação (CEED). Conforme Chagas (2019), a Secretaria representou os interesses do campo econômico, comprometida com a chamada Agenda 2020, movimento empresarial de forte influência nos assuntos públicos sul-rio-grandenses desde 2006. Adeptos de primeira hora à MP nº 746, os agentes da secretaria encamparam o discurso do MEC da necessidade de se modernizar o Ensino Médio no Brasil, ao passo em que fizeram valer os interesses privados perpetrados pela Agenda 2020. Já o CEED adotou uma postura mais resistente, pontuando a

necessidade de debates mais aprofundados e de uma visão crítica quanto às mudanças propostas pela nova política (Chagas, 2019).

No estado do Pará, por seu turno, Negrão (2020) e Negrão e Hora (2021) afirmam que a ingerência dos setores privados se deu já na reelaboração do currículo do estado para o Ensino Médio. Alinhadas à lógica de mercado, as relações se estabeleceram por meio da regulação do setor público pelo privado, mediante a assessoria da empresa FALCONI de Gestão de Resultados e do Instituto Unibanco (Negrão; Hora, 2021). Além disso, as autoras destacam que o setor privado conseguiu articular seu espaço na oferta da educação técnica-profissional, garantindo, ainda, o repasse de recursos do governo do estado para as empresas que firmarem parcerias. Em síntese, entre “2016 e 2019 [...] a prioridade das primeiras ações mais pontuais voltou-se à perpetuação dos moldes dos programas e projetos implementados na educação básica, assentados nas parcerias público-privadas [...]” (Negrão; Hora, 2021, p. 130-131).

O conteúdo dos trabalhos analisados em nosso estudo também nos permitiu verificar ações mais detalhadas da atuação de organizações não governamentais sem fins lucrativos ainda nos estágios iniciais de implementação da reforma em vários estados. Nesse debate, ganham destaque a atuação do Instituto Ayrton Senna e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A respeito do primeiro, Pozzi (2020) afirma que a entidade esteve presente nos assuntos da Secretaria de Educação já nas ações de diversificação curricular em 2010, colaborando com a oferta da formação técnico-profissional. Com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, os vínculos entre a instituição e os órgãos públicos foram estreitados.

Já sobre o ICE, podemos traçar uma perspectiva um pouco mais ampla em relação à categoria aqui refletida. Criado em 2003, o ICE é uma entidade privada sem fins lucrativos sediada em Recife, estado de Pernambuco. Entre seus parceiros e investidores encontram-se mais de uma dezena de empresas de diversos ramos (automobilístico, financeiro, estético). Conforme informações

disponíveis no sítio eletrônico, são mais de 20 estados, 2400 escolas e quase um milhão de estudantes sob o raio de atuação da instituição². O ICE apresenta-se através de seu carro chefe, a Escola da Escolha, um modelo de educação integral idealizado e gerido pelo próprio instituto, cuja primeira experiência data de 2004.

Segundo os trabalhos levantados na presente pesquisa, o ICE atuou diretamente nas ações iniciais de implementação da Reforma do Ensino Médio em quatro estados, a saber: Pernambuco, Amapá, Minas Gerais e Maranhão. Em Pernambuco, estado sede do Instituto, as Escolas da Escolha, que já eram uma realidade, foram incorporadas ao processo de efetivação da Lei nº 13.415/2017. No Amapá, Fonseca (2020) chama a atenção para as parcerias entre o ICE e o governo do Estado no trato das questões pedagógicas referentes à reforma. Em Minas Gerais, segundo a tese de Andrade (2021), o ICE é o principal parceiro do governo estadual na implantação do EMTI, figurando também como um grande proponente de ações referentes ao Ensino Médio no estado. Por fim, no Maranhão, conforme Alencar (2020), o ICE foi responsável pela elaboração do documento *Modelo Pedagógico: princípios educativos*, de 2015, utilizado pelo governo estadual como cartilha para os profissionais da educação por ocasião do início do processo de implementação das mudanças na rede estadual.

Ante o exposto, nota-se que a atuação e ingerência dos setores privados, enquanto categoria de análise, revelou uma profusão de informações a respeito das íntimas correlações entre a Reforma do Ensino Médio e os setores privados, um dos pontos mais debatidos pela literatura acadêmica desde que essa política educacional veio a público. Como pudemos constatar, os setores privados fazem valer seus interesses de variadas formas e em diversos níveis. Portanto, se a controvérsia sobre a participação dos sujeitos da educação, como dissertado na seção 4.1, imprime à Reforma do Ensino Médio a pecha de uma reforma autoritária e não dialogada (ainda que no contexto de um embate de narrativas), a visão de que os setores privados estavam presentes em todo o processo é unívoca.

² Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em 03 jul. 2022.

Considerações finais

Sem a intenção de encerrar questões sobre a Reforma do Ensino Médio e o seu impacto nas redes estaduais ou de realizar um estudo de Estado da Arte sobre a bibliografia que tem essa política como objeto de estudo, o presente artigo buscou traçar uma perspectiva sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca por trabalhos acadêmicos.

Obtidos 53 trabalhos, utilizamos a técnica da análise de conteúdo que nos permitiu desvelar três grandes categorias de análise: ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados. Estas categorias compreendem o núcleo central do conteúdo dos trabalhos aqui investigados.

A partir da primeira categoria, compreendemos a complexidade dos processos de formulação da Reforma do Ensino Médio e o impacto nas redes estaduais de ensino, notadamente a partir da visão de que se trata de uma política educacional de cunho autoritário. Nesse interim, nota-se haver um entendimento entre pesquisadores de que a reforma não foi dialogada com os sujeitos da educação. Não obstante, essa não é uma visão unívoca, ao verificarem um embate de narrativas presente nos trabalhos analisados, entre aqueles que endossam a noção da lei autoritária e aqueles que enfatizam a participação dos sujeitos da educação na tomada de decisões e a satisfação destes com as mudanças propostas.

Já sobre a segunda categoria, identificamos a discussão em torno das mudanças curriculares que deram proeminência às disciplinas de Português e Matemática, visando os resultados nas avaliações em larga escala, a diversificação dos currículos na forma dos itinerários formativos e, por último, sobre a implementação do ensino integral, segundo os autores, reduzido à noção simplista do aumento da carga horária e do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Por fim, a categoria atuação e ingerência dos setores privados demonstra como os interesses de agentes ligados ao capital e aos setores privados se fizeram e ainda se fazem presentes no processo de elaboração e implementação da Lei nº 13.415/2017. Corroborando com a tese de Quadros e Krawczyk (2021), nosso estudo nos evidenciou a importância desse debate no conteúdo dos trabalhos analisados, ao passo em que desvelou um pouco mais sobre a profusão e complexidade das formas e níveis através dos quais os setores privados se fazem presentes nessa política educacional, desde os financiamentos do Banco Mundial, passando pela busca da formação de mão de obra barata e culminando na atuação de instituições como o Instituto Ayrton Senna e o ICE. Para além disso, essa categoria reforça a exposição realizada sobre a categoria ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma, uma vez que se há controvérsias sobre a participação dos sujeitos da educação que imprimem à Reforma do Ensino Médio a pecha de ser uma reforma autoritária e não dialogada (ainda que no contexto de um embate de narrativas), a visão de que os setores privados efetivamente atuaram em todo o processo é unívoca.

À luz dos resultados obtidos, podemos concluir que o levantamento bibliográfico, apesar de nos permitir traçar panoramas gerais sobre a Reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros, demonstra também que a complexidade e as contradições do processo que envolve essa política educacional ora em curso no Brasil, se refletem na profusão de temas e abordagens dos trabalhos acadêmicos que a elegem como foco de estudos. Trata-se, pois, de um objeto de investigação desafiador, uma vez que se refere a uma realidade em movimento e a uma política educacional de impacto somente nos seus primeiros anos de efetivação. Do mesmo modo que o próprio processo de movimento do real, a literatura acadêmica também se aprofundará e poderá vislumbrar novos horizontes teóricos e epistemológicos. Sendo assim, o presente trabalho, assumindo suas limitações, aponta para as possibilidades abertas de aprofundamento da discussão em cada uma

das categorias, perspectivas a partir de dados mais pormenorizados e enfoques em unidades federativas específicas.

Referências

ALENCAR, Nilia Feitosa de. *Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão*. 2020. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. *O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: Os Processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local*. 2021. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ANDRADE, Nayara Lanca de. *A Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17): O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?* 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, SP, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 01 jul. 2022.

BRASIL. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRASIL. *Censo da educação básica resumo técnico 2022*. Brasília, DF, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 01 jul. 2023.

CHAGAS, Ângela Both. *Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: Projetos em Disputa*. 2019. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, p.372-384, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008

DRAGO, Crislaine Cassiano. MOURA, Dante Henrique. Percepções dos estudantes sobre as escolas de ensino médio do Rio Grande do Norte: o que se deve reformar? *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26, n. 2, p. 1 - 14, 2021.

FERREIRA, Fernando; ABREU, Richard James; LOUZADA-SILVA, Daniel. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. *Em Aberto*, Brasília, v.33, n. 107, p. 215-222, jan./abr. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. *Ensino Médio em tempo integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)*. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

GOMES, Heyde Ferreira. *O Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado*. 2019. 288 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

JEFFREYS, Manoel Feitosa et al. Novo Ensino Médio na SEDUC Amazonas: Perspectivas entre Docentes e Discentes. *Scientia Amazonia*, v. 7, n. 3, E7-E15, 2018

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

LOTTA, Gabriela Spanghero et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 55, p. 395-413, 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. *A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no estado do Pará*. 2020. 219 f. Dissertação. (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia; HORA, Dinair Leal da. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no Pará. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 106-135, 2021.

POZZI, Jessyca Pacheco. Contrarreforma do Ensino Médio e a rede de ensino estadual Do Rio de Janeiro. *Revista Serviço Social em Perspectiva*, v. 4, n. Especial, p. 225-237, 2020.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p.1-22, 2021.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas1. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, 2020.

RIBEIRO, Maria Luzineide Pereira da Costa; ARRUDA, Vanessa Pereira; BOMFIM, Joelma. Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 55-66, jun. 2021.

SANTOS, Éric Carneiro dos; GARDIN, Thiago Noronha. Perspectivas do campo de Políticas Públicas para a análise da Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 74-87, jun. 2021.

SATO, Cristiane Akemi. *Gestão escolar em duas escolas de ensino médio - DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral*. 2019. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37459>. Acesso em 02 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Elaine do Socorro Lima da. VALE, Rosa do Socorro Gomes. SOUSA, Francineide da Costa. O Novo Ensino Médio e a política do Tempo Integral no estado do Pará. *Anais do Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina*, Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, p. 1- 4, mar. 2021.

SIMÕES, George Amilton Melo; AMORIM OLIVEIRA, Juliane. Acompanhamento da implementação do Novo Ensino Médio em cinco Unidades Escolares-Piloto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 145-149, jun. 2021

SOARES, Marcio Mello Nobrega; SIMÕES, George Amilton Melo. Histórico e processo de construção do Novo Ensino Médio no âmbito do Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 130-134, jun. 2021.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Ser ou não ser: O debate sobre o ensino médio. *Cad. Pesq.* São Paulo, n.80, p.56-61, fev., 1992.