

O ENSINO MÉDIO E OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: NA CONTRAMÃO DA PROPOSTA DOS EDUCADORES

MIDDLE SCHOOL AND ENTREPRENEURIAL REFORMERS OF EDUCATION: IN CONTRAMPING OF THE PROPOSAL OF EDUCATORS

LA ENSEÑANZA MEDIO Y LOS REFORMADORES EMPRESARIALES DE LA EDUCACIÓN: EN LA CONTRATACIÓN DE LA PROPUESTA DE LOS EDUCADORES

Luziane Said Cometti Lélis¹

RESUMO

O texto apresenta a maneira como o ensino e a economia vem sendo articulados pelas políticas neoliberais implementadas a partir do século XXI. Analisa as implicações da reforma do Ensino Médio para a juventude brasileira, ao limitar a formação humana e direcionar o currículo para a formação de "personalidades produtivas" que atenda ao modelo de organização mais flexível, assim como a melhoria dos resultados nas avaliações externas. Trata-se de uma revisão bibliográfica inserida nos debates sobre trabalho-educação-juventude evidenciando duas concepções de formação humana em disputa: a dos educadores progressistas e a dos reformadores empresariais da educação. Consta-se que a recente reforma da última etapa da educação básica legaliza a existência de diferentes finalidades educativas para atender os interesses do capital, abrindo espaço para o empresariado assumir a gestão da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Juventude. Formação integral. Formação flexível.

ABSTRACT

The text presents the way in which education and economics have been articulated by neoliberal policies implemented since the 21st century. It analyzes the implications of the reform of the High School for the Brazilian youth, by limiting human formation and directing the curriculum to the formation of "productive personalities" that attend to the more flexible organization model, as well as the improvement of the results in external evaluations. It is a bibliographical review inserted in the debates about work-education-youth, evidencing two conceptions of human formation in dispute: that of progressive educators and that of the entrepreneurial reformers of education. It is noted that the recent reform of the last stage of basic education legalizes the existence of different educational purposes to serve the interests of capital, opening space for the entrepreneurs to assume the management of education.

KEYWORDS: High school. Youth. Integral training. Flexible training

RESUMEN

El texto presenta la manera como la enseñanza y la economía vienen siendo articuladas por las políticas neoliberales implementadas a partir del siglo XXI. Se analiza las implicaciones de la reforma de la Enseñanza Media para la juventud brasileña, al limitar la formación humana y dirigir el currículo para la formación de "personalidades productivas" que atiendan al modelo de organización más flexible, así como la mejora de los resultados en las evaluaciones externas. Se trata de una revisión bibliográfica insertada en los debates sobre trabajo-educación-juventud evidenciando dos concepciones de formación humana en disputa: la de los educadores progresistas y la de los reformadores empresariales de la educación. Se constata que la reciente reforma de la última etapa de la

¹ Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação e Informática, Mestrado em Educação - Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Coordenadora Pedagógica pela SEMEC, Coordenadora de Laboratório de Informática e Professora da Educação Básica pela SEDUC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Política e Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais e associada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE.

educación básica legaliza la existencia de diferentes finalidades educativas para atender los intereses del capital, abriendo espacio para que el empresariado asuma la gestión de la educación.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Media. La juventud. Formación integral. Formación flexible.

INTRODUÇÃO

Compreender a realidade educacional como fruto de uma herança histórica, deixada pela disputa dos projetos societários, que resultou na descaracterização do ensino médio, faz-se necessário para entender a existência de um sistema dual que mesmo tendo sofrido alterações e avanços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9394/96 (BRASIL, 1996), ainda possui uma série de limitações que vislumbra uma melhoria na qualidade do ensino.

O debate teórico acerca da temática vem demonstrando que as concepções defendidas pelos representantes dos diferentes projetos de sociedade, refletem o contexto de globalização da economia, na qual o Estado “regulador e avaliador” muda sua forma de atuação, influenciando as políticas educacionais de acordo com os princípios orientadores da gestão gerencial. Isso possibilita a transferência da gestão da educação para a iniciativa privada - reformadores empresariais da educação - sob a perspectiva do mercado, intensificando a histórica dualidade do Ensino Médio e outros problemas enfrentados por este nível de ensino.

Essas políticas neoliberais para atender o mercado de trabalho, demandam para os sistemas educacionais a necessidade de uma formação flexível fundamentada na pedagogia das competências e da qualidade total, em que depositam toda a responsabilidade do sucesso ao indivíduo, reforçando o caráter seletivo e classificatório da avaliação, utilizada como instrumento externo de controle sobre os resultados, como a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, os sistemas educativos correm uma série de riscos, além da privatização do ensino público, o estreitamento curricular sendo reduzido a habilidades e competências interessadas ao mercado de trabalho, a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, precarização da formação do professor, entre outros prejudiciais à educação pública, gratuita e de qualidade social à maioria dos jovens brasileiros (FREITAS, 2012).

O artigo objetiva analisar as implicações da reforma do Ensino Médio para a juventude brasileira, ao limitar o percurso formativo e direcionar o currículo para a formação de

“personalidades produtivas” que atenda ao modelo de organização mais flexível, assim como a melhoria dos resultados nas avaliações externas. Trata-se de uma revisão bibliográfica inserida nos debates sobre trabalho-educação-juventude evidenciando duas concepções de formação humana em disputa: a dos educadores progressistas e a dos reformadores empresariais da educação.

A análise sobre a temática, origina-se dos estudos e debates provenientes da disciplina de mestrado “Tópicos Específicos da Educação Básica: políticas e práticas do ensino médio e da educação profissional” do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que serviram para o embasamento teórico sobre a problemática do Ensino Médio no Brasil quanto à disputa histórica que vem marcando a finalidade de sua formação.

O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO EM DISPUTA

A educação brasileira, ao longo de sua história, desempenhou um papel contraditório e excludente na sociedade, através de suas sucessivas formas e reformas impulsionadas pela lógica mercantil, que vinculou os processos formativos aos diferentes modelos de organização do trabalho, inviabilizando os ideais humanizadores para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Os projetos de universalização da educação escolar no Brasil como meta de Estado, desde as suas origens estão atrelados ao suposto modelo de modernização do país, que pressupunha a instrução de indivíduos para a produção e como uma das condições requeridas à sua implementação. E a cada mudança de governo, percebe-se uma ruptura na política educacional, não havendo continuidade nos processos e métodos de ensino, contribuindo assim para a naturalização das diferenças e das desigualdades entre as variadas classes sociais.

Essa realidade educacional é resultado de uma herança histórica, fruto da disputa entre os projetos de sociedade, que contribuiu para a existência de um sistema dual do Ensino Médio – a escola propedêutica para a elite e a escola profissional para os trabalhadores -, que mesmo tendo ganho avanços com a LDB (nº 9394/96), têm sofrido limitações nas constantes reformas que vislumbra uma melhoria na qualidade neste nível de ensino.

Esses projetos societários refletem um conjunto de transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas no cenário internacional contemporâneo, decorrentes do

processo de globalização da economia e mundialização do capital, que ocasionaram mudanças no papel do Estado na condução das políticas públicas educacionais, de acordo com a lógica neoliberal.

Segundo Gentili (1996, p.11) “os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como única saída possível [...]”, todavia, constroem estratégias que difundem um discurso convincente, aceito e defendido pela maioria como hegemônico.

A orientação neoliberal se apropria de conceitos utilizados no projeto de transformação social para convencer os indivíduos sobre a necessidade de estabelecer parcerias com o setor privado e estimular a participação dos mesmos em tarefas de execução ou fiscalização dos serviços públicos, passando a ideia de democrática. Desta forma, implementa seu projeto de manutenção do capital através das reformas.

Gentili (1996) ressalta que o êxito das reformas implementadas pelos neoliberais no campo educacional se expressa pela necessidade de controlar e avaliar a qualidade dos serviços; assim como, de articular uma formação flexível vinculado ao novo modo de organização do trabalho, visando atender às necessidades do mercado.

Controversos aos formatos flexíveis de ensino voltados para a empregabilidade, vários educadores e pesquisadores brasileiros (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; RAMOS, 2005; KRAWCZYK, 2011; ARAÚJO, COSTA e SANTOS, 2013) que se debruçam na temática do Ensino Médio defendem a proposta de uma formação mais ampla ao jovem que o possibilite desenvolver suas múltiplas potencialidades para intervir de forma crítica na sociedade.

Segundo Krawczyk (2011), muitos desses estudiosos da última etapa da educação básica, buscam a institucionalização de uma modalidade de ensino que rompa com a dualidade estrutural que separou o ensino propedêutico do profissional, propondo o Ensino Médio Integrado que almeja uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que elimine a oposição entre conhecimento geral e específico.

Por esta perspectiva, resgata-se o princípio da formação humana em sua totalidade, reconhecendo o Ensino Médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção [...]”, - a politecnicidade² -, “[...] e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 35). Desta forma, “o objetivo profissionalizante não

² Defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida [...]” (*Idem*, p. 36).

Ramos (2005) reitera a proposta de integração no ensino, em contraposição a pedagogia das competências, que seja capaz de relacionar trabalho, ciência e cultura nos planos de formação geral e profissional, de acordo com os pressupostos filosóficos que fundamenta a organização curricular (concepção de homem como ser histórico-social; e a realidade concreta como totalidade e síntese de múltiplas relações); e o princípio epistemológico (compreende o conhecimento como uma produção do pensamento que apreende e representam as relações da realidade objetiva).

Essa posição é corroborada pelos autores Araújo, Costa e Santos (2013, p.15) ao defender a concepção da integração, afirmando que:

a utilidade dos conteúdos não é desconsiderada, mas se considera estes não na perspectiva imediata e individual, mas da utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que valorizem o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação.

Os autores, sustentam a articulação entre teoria e prática não imediata, e afirmam que o decisivo para a implementação da proposta de integração é o compromisso ético, político e pedagógico com a formação ampla dos trabalhadores e com o projeto de transformação social (ARAÚJO, COSTA e SANTOS, 2013). Não obstante, para a efetivação desta proposta de ensino que busca garantir ao jovem e ao adulto o direito a uma formação completa é necessária uma mudança na organização educacional, na concepção de currículo, na prática pedagógica e na formação dos professores.

A esse respeito, Paiva (2006, p. 35) ressalta que “educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais”, pois muitos jovens são privados do direito da educação ou carregam o peso do insucesso, da evasão, do fracasso escolar.

Como o Ensino Médio não deve ser reduzido à tarefa de preparação ao trabalho e nem somente à preparação do ensino superior, porque atende uma clientela de jovens com necessidade de ordem social, econômica e cultural, a materialização da proposta de educação

na perspectiva da integração é o caminho para se chegar a um Ensino Médio unitário, desinteressado ao trabalho na concepção gramsciana³.

Para Gramsci (1991), a escola unitária se coloca na possibilidade de elevação dos conhecimentos das massas populares para uma nova concepção de mundo e de vida através da escola. Possui a tarefa de inserir os jovens na atividade social, após tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa para intervir na sociedade.

Considerando a complexa e contraditória travessia que precisa acontecer não só no âmbito educativo e cultural, mas em todas as estruturas que geram a desigualdade em uma sociedade capitalista para a realização de um Ensino Médio, que preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, e a mesmo tempo, ofereça uma área técnica ou tecnológica, Frigotto (2012, p.77) indica a necessidade de duas condições articuladas: “a ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica”.

Em meio a disputas teóricas e políticas em torno do tipo de formação que deve ser ofertado à juventude brasileira, a proposta de educação integral é apropriada pelos reformadores empresariais e ressignificada de acordo com a nova configuração do Estado. Após a reforma para atender aos ditames do capital, o Estado, modifica sua maneira de administrar e adota os princípios do empresariado, assumindo um caráter de regulação e avaliação, controlando e mantendo sob sua vigilância as instituições educacionais escolares, por meio do estabelecimento de metas acordadas com a posterior cobrança dos resultados (MAUÉS, 2010).

Nesse contexto, o Estado não deixa de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas muda seu modo de governar ao estabelecer parcerias público-privadas com a Sociedade Civil baseado na “governança” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014). Assim, as fronteiras não são estabelecidas com rigidez e tem como estratégia o aumento da eficiência da ação do governo por meio da descentralização, que regula, transfere responsabilidade e avalia a oferta dos serviços públicos.

A atuação do Estado reformado propicia mais liberdade de negociação entre o governo e o setor privado, que de acordo com Freitas (2012) são traduzidos num novo conceito de *público estatal* e *público não estatal* ao possibilitar a transferência do pagamento pela gestão pública

³ Conceitua a noção de Escola Unitária (regular e pública) com formação cultural geral, humanista e unitária do cidadão, contra a atual política de fragmentação e profissionalização do ensino (NOSELA, 2015).

para a iniciativa privada, a exemplo das escolas *charters* americanas, que reforça a tese dos reformadores da educação.

Neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém, ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço do mercado, estreitando as finalidades educativas (*Idem*, p. 387).

Para esse autor, a disputa em “consertar” os problemas da educação americana entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação (*corporate reformes*) vem de longa data, e a defesa desses últimos pela iniciativa privada ser a mais adequada, se assemelha ao movimento conhecido no Brasil, como “Todos pela Educação”. O movimento “Todos pela Educação”, é liderado por grandes empresários brasileiros, no qual utilizam-se de um discurso aparentemente democrático, “preocupados” com a qualidade da educação, mas na realidade legítima propostas educacionais de interesse privado.

Não por acaso, a agenda desse movimento fora absorvida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implantado em 2007 pelo governo federal, desdobrando-se em outros programas sob a lógica de uma gestão gerencial para o Ensino Médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁴, que efetiva-se por meio de parceria (público e privada) do Estado com o Instituto Unibanco, na tentativa de favorecer uma inovação no Ensino Médio das escolas públicas reorganizando os currículos escolares para obter resultados nos exames nacionais.

A privatização do ensino sempre foi praticada no Brasil, por meio da concessão de bolsas para os alunos estudarem em escolas particulares, no entanto, vêm sendo intensificadas e diversificadas após a década de 1990, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Esses programas são fomentados pelo empresariado pelo recebimento de verbas públicas, como “solução” oportuna para a demanda formativa dos jovens poderem cursar o ensino superior privado e os cursos técnico-profissionalizantes, respectivamente. Pretende-se convencer a sociedade que os serviços públicos não funcionam com qualidade e que, portanto, devem ser prestados pela empresa privada.

⁴ Instituído pela Portaria N° 971/2009 (BRASIL, 2009), almeja aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os índices de evasão por meio de uma nova forma de gestão - a Gestão Escolar para Resultados.

A reforma do Ensino Médio foi imposta pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), ausente de diálogo com a sociedade e com os profissionais da educação, promoveu uma série de alterações equivocadas na estrutura deste nível e representa um grande retrocesso em relação às conquistas adquiridas na política educacional nesta última etapa da educação básica com o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Essa reforma, altera a LDB (Lei nº 9394/96) e o FUNDEB (Lei nº 11.494), institui a implementação de Ensino Médio em tempo integral, entre outras modificações, sob a justificativa do governo federal de “flexibilizar o currículo atual, excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho, além de melhorar a gestão e valorizar a formação de professores” (BRASIL, 2017b).

A reforma que integra a educação integral no novo Ensino Médio carrega na essência da sua política uma preocupação com o tempo escolar ampliado e não com a formação integral, uma vez que, reforça o compromisso com uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, uma vez que contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral (SILVA e BOUTIN, 2018).

Ao oficializar a dualidade intensificada no Ensino Médio, a “reforma”:

trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Motta e Frigotto (2017) adotam o termo “contrarreforma” para expressar a reação conservadora da classe dominante ao projeto de transformação da classe trabalhadora. A reforma do ensino médio promove a profissionalização compulsória do ensino profissional e legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil atingindo apenas os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública (FRIGOTTO, 2016). Em suma, essa reforma torna legal a existência de diferentes escolas para cada classe social, além de camuflar a formação de menor prestígio social aos menos favorecidos.

O currículo do novo Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como obrigatórias, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática nos três anos dessa etapa de ensino, complementadas por itinerários formativos específicos em que o aluno “poderá” escolher entre as cinco áreas de estudo: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional, segundo as condições de oferta de cada sistema de ensino.

Isso significa a não garantia da existência de todos os itinerários de formação para que o aluno faça a sua opção, e sim a indução de que este sujeito percorra a área de conhecimento presente na sua escola. Desta forma, além do aluno perder o direito ao acesso de conhecimentos científicos produzidos historicamente, e minimamente necessários à sua formação básica enquanto ser humano que vive em sociedade, será direcionado a estudar o que sistema de ensino entender como possível de ser ofertado.

O desenho curricular apresentado à sociedade brasileira descaracteriza a concepção de uma educação básica, que deveria aprofundar os conhecimentos científicos, no entanto, ao contrário, reduz a carga horária da formação geral, além de retirar a obrigatoriedade de disciplinas como História, Artes e Educação Física, dentre outras, estimulando a fragmentação da formação dos jovens e o retorno à dualidade.

A nova organização curricular legaliza o formato de ensino à distância para esta etapa final da educação básica e abre espaço para o empresariado assumir a gestão educacional. Com isso, o Estado, além de transferir parte de sua responsabilidade pelo ensino, ao mesmo tempo, privilegia o setor privado.

Para convencer a população de que a flexibilização do currículo “resolve” o problema do Ensino Médio, o governo federal investiu incessantemente em propagandas enganosas na televisão, dando a entender que o percurso formativo será escolhido pelo jovem. A estratégia televisiva foi e continua sendo utilizada para a construção do consenso, minimizando questões complexas de forma simplória, como o programa Roda Viva da TV Cultura, que o bloco no poder usou para divulgar e valorizar as propostas de mudança no ensino médio (RAMOS e FRIGOTTO, 2016).

A proposta de educação dos reformadores empresariais para a juventude brasileira segue a tendência internacional de direcionar o currículo para a formação de personalidades produtivas, limitados a conhecimentos cobrados em avaliação padronizada e gestados pelos princípios gerenciais. Para tanto, cabe às autoridades controlar os conhecimentos e aptidões que os alunos devem aprender, regulado através de um rigoroso sistema de avaliação que inspecione o desempenho da aprendizagem e dos professores (DELORS, 1998).

A importância dada em torno de conteúdos ditados pelas avaliações internacionais e indicadores de qualidade, evidencia o deslocamento do controle dos processos formativos para os resultados, o que explica a preocupação demasiada dos sistemas de ensino em melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas instituídas pelo sistema nacional de avaliação, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵ que explora questões baseadas em “competências e habilidades”, e testes padronizados em nível internacional como o *Programme for International Student Assessment*⁶ (PISA) que mede conhecimentos de matemática, língua portuguesa e ciências.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Os modelos de escola e concepções de educação que negam as diferentes condições sociais dos sujeitos e não oferecem a formação necessária para a sua superação enquanto ser humano, depositando a ele toda a responsabilidade pelo seu sucesso e insucesso, como sustenta a pedagogia das competências e da qualidade total, reforça a exclusão social e os interesses imediatos do capital.

A proposta de educação na perspectiva da integração é o caminho para se chegar a etapas mais avançadas de um Ensino Médio unitário que supere a dualidade deste nível de ensino e melhor atende as necessidades da juventude brasileira que precisa estudar e trabalhar.

Controversamente, o contexto político e econômico vigente materializado pelo Estado pós reformado “regulador e avaliador” vêm implementando sucessivas reformas nas políticas educacionais de cunho mercantil em consonância com as agendas internacionais que se pautam nos princípios orientadores da gestão empresarial. Esse viés economicista, abre espaço para os reformadores empresariais colocarem em prática o tipo de formação humana que interessa ao mercado de trabalho e assumir a gestão da educação.

REFERÊNCIAS

⁵ Além de avaliar as aprendizagens aos concluintes do Ensino Médio, “subsidiar a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior” (WERLE, 2011, p.776).

⁶ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (tradução nossa).

ARAUJO, Ronaldo Lima; COSTA, Ana Maria e SANTOS, Manuela Tavares. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. In: **Revista Trabalho Necessário**. Ano 11, Nº 17, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL, Supremo Tribunal. Federal. Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 9 fev. 2009, p. 1. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf Acesso em 23/02/2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Senado aprova MP do ensino médio e encaminha texto para sanção presidencial**. Portal Planalto, [2017b]. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/mandatomicheltemer/acompanhe-planalto/noticias/2017/02/senado-aprova-mp-do-ensino-medio-e-encaminha-texto-para-sancao-presidencial> Acesso em: 10 jul. 2018.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir educação**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. (2016). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-deensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 10 de maio de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GETILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, Antonio. Organização da escola e da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991. Pp. 117-129.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa. V. 41, N° 144, Set-Dez, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados. In DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) et. al. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (Lei N° 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n°. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NOSELA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou uniforme? In: **Ensino Médio**: controvérsias à luz do pensamento de Gramsci. São Paulo: UNINOVE e UFSCar/SP, 2015.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **PROEJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Boletim 16, Set., 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR Online**: Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral**: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, v. 43, n.3, jul./set., 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação**: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, v. 4, p. 21-38, 2014.

WERLE, Flávia O. C.. Políticas de Avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados a intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.