1.7 - O Ensino Médio É Um Campo Ideológico Em Disputa: Educação Dual Subjacente À Educação Em Tempo Integral?

Ana Lara Casagrande [(i)]
Joyce Mary Adam de Paula e Silva [(ii)]

[(i) (ii)] UNESP/campus Rio Claro

Resumo

Neste trabalho objetivamos refletir sobre as orientações de expansão do ensino integral para o Ensino Médio, considerando o fato dessa etapa educacional estar, ao longo dos anos, em disputa no sentido ideológico entre uma formação emancipadora e uma cuja funcionalidade está voltada ao mercado de trabalho. De fato, acredita-se na necessidade de olhar para o Ensino Médio do ponto de vista crítico, buscando discussões pedagógicas que considerem a nova juventude recebida pelas escolas, sobretudo a pública. A educação integral viria enquanto resposta aos problemas apresentados, como alta evasão e distorção idade/série nessa etapa da Educação Básica. Antes da aprovação dessa reforma em âmbito nacional, os estados de Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo deram os passos iniciais na implantação do ensino integral em suas redes de ensino. Do modo como a reforma foi aprovada, vida Medida Provisória, faz com que a consideremos apressada, antidemocrática e que sua flexibilização esteja voltada a um determinado grupo de jovens. Nesse sentido, chama-se a atenção para a possibilidade de estabelecer, enquanto política pública, uma educação dual, nos moldes do que se fez historicamente com a aprendizagem dos ofícios manuais para os escravos e a preparação dos filhos das elites para postos de comando e estudos superiores.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação em Tempo Integral. Reforma.

Introdução

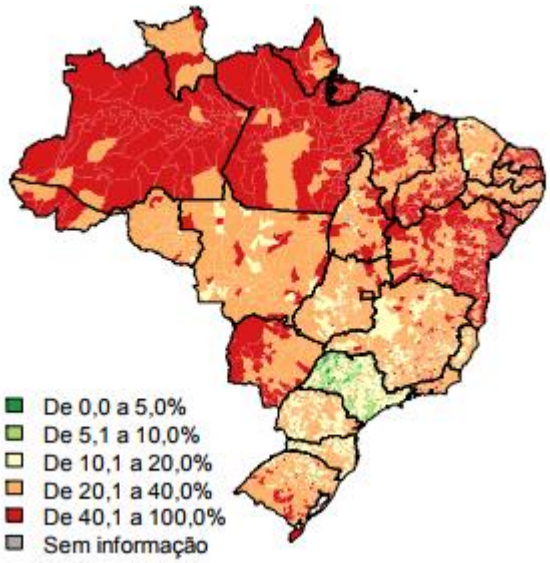
A Constituição Federal de 1988 determina, no inciso II do art. 208, o dever do Estado com "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio". Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso, mantendo a ideia original, que ficou com a seguinte redação com relação à responsabilidade do Estado: "a progressiva universalização do ensino médio gratuito" (BRASIL, 1996a).

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica no Brasil, que é obrigatória dos 4 aos 17 anos, composta também da pré-escola e do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996b, art. 4º). Assim, a educação escolar no Brasil se compõe da: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Educação superior" (BRASIL, 1996b, art. 21) e está estabelecida constitucionalmente como um direito de todo cidadão. Aos estados cabe oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem (BRASIL, 1996b, art. 10), o que reflete no atendimento: "Com 6,9 milhões

de matrículas, a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total do ensino médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública" (INEP, 2017, p.18).

O Ensino Médio apresenta alguns desafios a serem superados, como a reprovação e abandono e as taxas de distorção idade-série. Abaixo é possível verificar que a correlação entre o percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais e as taxas de distorção idade-série no ano de 2016 foi alta em muitos municípios, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste:

Gráfico 1: Mapa de correlação entre não aprovação e taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, por municípios brasileiros



Fonte: INEP, 2017, p.19.

Deve-se considerar, ainda, os alunos que já trabalham e demandam o ensino noturno. Nesse sentido, é preciso pensar com cautela o impacto do ensino em tempo integral na oferta educacional para o público de "22,4% dos matriculados (1,8 milhões) [que] estudam no período noturno" (INEP, 2017, p.18). O Ensino Médio é a etapa "que possui as menores taxas de aprovação" (ibid, p.20).

É evidente que essa é uma etapa educacional sobre a qual são necessárias discussões amplas e apuradas discussões, dado que há uma nova juventude a ser recebida pela escola, a qual deve concluir os estudos, preferencialmente na idade-série adequada, isto é, os problemas apresentados no Ensino Médio no Brasil não podem ser ignorados. Mas a urgência dos problemas, acredita-se não deva conduzir a políticas apressadas.

Considera-se que o Ensino Médio seja um campo de disputas, pois o jovem que é alvo dessa etapa é mão-de-obra potencial para o mercado, que demonstrou em vários momentos e políticas ditar ao Estado seus interesses e fazer com que sejam legitimados pelo mesmo. Assim, seria "alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana"[44] (FRIGOTTO, 2006, p.244). Por isso que é necessário efetuar uma discussão a respeito do cunho ideológico de quaisquer reformas empreendidas nesse campo. Sobretudo por considerar que se há o interesse do mercado, ao mesmo tempo há pesquisadores do campo educacional, a exemplo de Frigotto e Ciavatta (2003), defendendo uma educação voltada para a emancipação humana e com um currículo que permita a ampliação das possibilidades de continuidade nos estudos também aos jovens pobres.

Ensino Médio em Tempo Integral

Dados do Censo Escolar da Educação Básica, veiculados pelo INEP (2017, p.18/19), indicam que "6,4% dos matriculados no Ensino Médio permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral", o que representa um crescimento de 0.5% com relação ao ano de 2015.

A Lei nº13.415/2017 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ademais das discussões a respeito dos benefícios do Ensino integral, propomos a reflexão a respeito dos recursos despendidos para sua operacionalização, em um contexto de teto para o crescimento dos gastos públicos, a conhecida PEC 241, que no Senado tramitou como PEC 55, uma implicação central para o campo educacional é a de que gastos públicos, como saúde e educação, tenham uma participação menor na economia e que os recursos que financiam serviços públicos sejam limitados.

Causa preocupação essa política de expansão do ensino integral para o Ensino Médio em um cenário de congelamento de investimentos públicos em educação. Mas, o governo, em esclarecimento de dúvidas sobre a Reforma do Ensino Médio, na página do Ministério da Educação, afirma que: "Está previsto um investimento do Governo Federal de R$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo a R$ 2.000 por aluno/ano e criando 500 mil novas matrículas de tempo integral" (BRASIL/MEC, 2017 [on line]).

[44] Frigotto (2006) afirma que a ciência, a técnica e a tecnologia o seriam.

Uma das primeiras propostas da escola de tempo integral no Brasil foi a do teórico e político Anísio Teixeira, na década de 1950, com a criação da chamada Escola Parque, instituição que oferecia à criança uma educação integral, o que envolvia alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (FÁVERO, 1999). A partir daí, várias outras experiências de educação integral foram vivenciadas em diferentes cidades brasileiras, experiências como práticas isoladas de educadores, mas ainda não como política educacional forte.

As legislações nacionais complementares à Constituição Federal de 1988 indicam os termos educação integral ou desenvolvimento integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art. 53 fala em "associar ao desenvolvimento integral uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção" (BRASIL, 1990).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – visava ampliar a "educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de pelo menos sete horas diárias" (BRASIL, 2001). O mais recente PNE (2014-2024) aprovado prevê como meta de nº 6 (seis): "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica". Uma das estratégias (6.1) anunciadas para tal é a ampliação da jornada escolar, de modo que "[...] passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo", mediante oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, além de se fazer referência à "[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola" (BRASIL, 2014).

A Lei nº 11.494/2007, que regula a distribuição de recursos no âmbito da educação, institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – deixando claro que haja às matrículas de tempo integral uma diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos. O que, inclusive, pode ser um dos fatores envolvidos no interesse dos estados, de modo geral, em estimular o ensino integral na etapa do Ensino Médio: valor de ponderação maior, que implica mais recursos. A Resolução/MEC nº 1, de 24 de julho de 2014, por exemplo, que trata das ponderações do FUNDEB aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação

básica para vigência em 2015, por exemplo, determinou os valores de ponderação de 1,25 para o Ensino Médio urbano e 1,30 para o Ensino Médio em Tempo Integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que o Ensino Médio, como parte da educação escolar, "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, art.1º § 2º, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais acompanham tal premissa inserir o jovem no mundo produtivo, a dimensão de preparação para o trabalho. A Reforma do Ensino Médio, cuja propaganda em rede aberta nacional afirma ser aprovada por parte expressiva dos brasileiros, propõe a "flexibilização da grade curricular" (BRASIL, 2017 [on line]). Desse modo, estaria dividida ente 1.800 horas (60% da carga horária) dedicadas aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para o restante do tempo (40% da carga horária) dedicar-se-á ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou cursos técnicos.

O questionamento a ser feito é: a flexibilização do currículo impactará no ensino de que jovem? De antemão é possível afirmar que o jovem da elite continuará seguindo a organização de estudos ligada aos exames vestibulares, pois seu objetivo sempre foi o Ensino Superior.

A política e o projeto de educação vislumbrado

O campo político, entendido como um campo de força e de luta, pretende transformar a relação de forças em estrutura em dado momento histórico. O que faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura, é a desigual distribuição de elementos de produção de uma representação do mundo social explicitamente formulada, predominantemente por uma elite.

Dado que os produtos oferecidos pelo campo político oferece são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social, a distribuição das opiniões depende do estado dos instrumentos de percepção e de expressão disponíveis e do acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos. A produção de formas de percepção e de expressão da educação, por exemplo, deveria ser monopólio dos profissionais e investigadores da área, no entanto, está sujeita a constrangimentos referentes ao campo político.

Os constrangimentos do mercado pesam também sobre os membros das classes dominadas, pois os que dominam o partido respondem aos interesses dos grandes investidores (mercado), garantindo ganhos específicos, como o monopólio da produção e da imposição dos seus interesses econômicos.

Alerta-se para o fato de um Ensino Médio que incorpora a especialização laboral dentro de sua grade poder relacionar-se aos mencionados interesses, re-estabelecendo uma educação dual. Ciavatta e Ramos (2011, p.28), e perspectiva crítica, afirmam que:

> No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Segundo Bourdieu (1985), em matéria de política, o desapossamento dos que são em maior número é consecutivo da concentração dos meios de produção propriamente políticos nas mãos de profissionais, que só com uma competência específica podem entrar com sucesso no jogo político. O *habitus* político supõe, segundo o autor, uma aprendizagem específica (teorias, problemáticas, conceitos, tradições, etc.) produzida e acumulada pelo trabalho político e o domínio de certa linguagem e de certa retórica de tribuna, indispensável nas relações com os profanos, e de debatedor, necessária nas relações entre profissionais.

A automização do campo de produção ideológica é acompanhada por uma elevação do direito de entrada, isto é, um reforço das exigências em material de competência geral e específica e nada é mais exigido de modo mais absoluto pelo jogo político do que o próprio jogo (BOURDIEU, 1998).

Os agentes desse jogo são os partidos, organizações que conduzem de forma sublimada de guerra civil, mobilizando de maneira duradoura, o maior número possível de cidadãos. Assim, a lógica de produção de ideias acerca do mundo social é subordinada à lógica de conquista de poder (BOURDIEU, 1998).

Conforme Bourdieu (1998), a tendência da automização e da divisão em minúsculas seitas antagonistas é uma potencialidade, principalmente, na constituição de corpos dotados de interesses específicos e colocados em concorrência no campo político. Entretanto, a tendência à fissão encontra um limite na dependência da força mobilizadora que ele exerce e mobilizar um grupo numeroso e poderoso que se reconhece nele e nele exprime seus interesses.

A força das ideias que eles propõem se mede não pelo valor de verdade, mas pela força mobilizadora, ou seja, pela força que um grupo se reconhece, nem que seja pelo

silêncio e pode manifestar recolhendo suas vozes ou reunindo-as no espaço (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu (1998) detalha que o capital político é uma força de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento nas inúmeras opções de crédito pelos quais os agentes conferem a uma pessoa. O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce.

Uma política pública que, na perspectiva de Dallabrida (2009, p.190) reforça uma posição voltada aos dominantes pode ser vista na Reforma Francisco Campos, realizada em 1931, "Tratava-se de fixar uma nova agenda para os estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, em que a tônica fosse o incitamento dos estudantes ao trabalho regular, progressivo e produtivo, *consolidando o espírito burguês na cultura ginasial e colegial*". Tal reforma[45], segundo o autor (ibid), procurou modernizar o ensino secundário brasileiro.

Dallabrida (2009, p.) considera que o aumento do número de anos do ensino secundário foi o que lhe conferiu um caráter um caráter elitista:

> Nesta direção, Nunes (1962) afirma: "O caráter enciclopédico de seus programas a tornava [a Reforma Francisco Campos] educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral. " O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal.

É interessante notarmos como a formação chamada "sólida cultura geral" é considerada um luxo, enquanto a formação curta e prática está voltada às pessoas que não pertencem à elite.

No Brasil não é nova a ideia de incorporação do ensino técnico ao Ensino Médio. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabelecia um currículo formado por uma base comum e obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, no art. 4º § 3º se afirmava que no ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixasse, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins" (BRASIL, 1971). No art. 5, § 1º dessa Lei se estabelecia que "observadas

[45] Estabeleceu-se o aumento da duração do ensino secundário, de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado "fundamental", com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o "ciclo complementar", formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior.

as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que no ensino de 2º grau predomine a parte de formação especial, que "terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau" (§ 2º, a), tal formação se dará "em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados" (BRASIL, 1971§ 2º, b).

Talvez nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio aprovada no ano de 2017 seja uma visita ao passado, pois os alunos das escolas de elite continuaram se dando ao luxo de fazer um Ensino Médio voltado para a continuidade dos estudos, enquanto os demais adaptar-se-ão às demandas de mão-de-obra do mercado de trabalho. Pode-se contra argumentar dizendo que é um desejo dos jovens ingressarem no mundo do trabalho, no entanto, seria necessário que uma discussão mais apurada fosse efetuada, para verificar o impacto desse suposto desejo, o qual mereceria uma reflexão densa sobre possibilidades no sistema capitalista conforme a classe social, enquanto política pública para a juventude pobre.

Cabe, então, a pergunta: Ensino Técnico para quem? Cunha (2000), ao promover uma análise sobre as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio no Brasil, Argentina e Chile, nos anos 1980 e 90, lembra do forte protagonismo das agências financeiras internacionais no campo educacional, sobretudo o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial:

> Com efeito, desde o início da década, o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Neste sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (Bird, 1992) contém um item destinado à separação da educação e da capacitação, no qual utiliza um tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais em cada país, ainda que busquem o mesmo objetivo (CUNHA, 2000, p.49).

A separação entre capacitação laboral e educação demanda diferentes tipos de profissionais, por isso, Cunha (2000, p.49) fala em "educadores e instrutores". No período em que eram feitas, pelo Bird, as recomendações específicas sobre concentrar a formação profissional de modo intensivo ao Ensino Médio, a nomenclatura ainda era educação secundária. Essa organização permitiria aos estudantes escolherem entre as ocupações,

com “maior conhecimento do mercado de trabalho, o que poderia melhorar a equidade educacional, a motivação discente e a flexibilidade dos trabalhadores” (ibid, p.49).

Estados pioneiros na implantação do Ensino Integral

Os estados de Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo realizaram reformas em seus sistemas educacionais, implantando as Escolas em Tempo Integral antes da aprovação da Reforma do Ensino Médio mais atual. As reflexões trazidas aqui darão suporte para pensar a origem ideológica dos projetos, pois nos projetos implantados nos estados citados, não se prevê uma articulação do Ensino Médio com a educação profissional.

No estado mineiro, tais reformas foram realizadas no âmbito do Programa “Choque de Gestão”, cuja implantação se deu nos dois mandatos do ex-governador Aécio Neves, do Partido da Social democracia Brasileira (PSDB), de 2003 a 2010, e teve continuidade na administração do “ex-governador Antônio Augusto Anastasia, também filiado ao PSDB” (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, p.77).

Já no estado pernambucano, o governador Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), à frente da gestão entre os anos de 2007 e 2014, foi o responsável pela implantação do “Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação”, que conflui com os objetivos do modelo implementado no estado de Minas Gerais.

Em estudo sobre os processos de *accountability* no Programa de Educação Integral (PEI), implementado, a partir de 2008, nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, Silva e Silva (2014, p.120/121) revelam que, mais do que um interesse na qualidade nesta etapa de ensino, a hipótese é a de que esteja em curso em Pernambuco uma “[...] política de ‘correção de fluxo’, pautada em um sistema de bonificação integrado à política de responsabilização adotada, como forma de superar a péssima colocação do Estado no cenário educacional brasileiro”.

Os autores fundamentam sua hipótese considerando que das 259 escolas que oferecem Ensino Médio em uma proposta de Educação Integral com jornada ampliada, as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), às quais são garantidas condições especiais de valorização profissional, 138 funcionam na Modalidade Semi-Integral (com ampliação da jornada diária em apenas dois dias na semana), além da grande maioria oferecer, concomitantemente, outros níveis e modalidades de ensino, o que implica em um dualismo dentro das próprias escolas chamadas “de referência”, com

a oferta de serviços que não recebem os benefícios atribuídos ao Ensino Médio Integral (SILVA e SILVA, 2014). O que os leva a: "[...] problematizar o PEI do Governo de Pernambuco, partindo da compreensão de que se trata de uma Política de Accountability, sobretudo como uma ferramenta de intensificação do trabalho docente" (SILVA e SILVA, 2014, p. 121).

No âmbito legislativo, ambos estados (tanto o de Minas Gerais quanto o de Pernambuco) afirmam buscar a valorização da profissão docente ao lado do estabelecimento de "[...] metas para a melhoria dos *indicadores educacionais* estabelecidos pelos governos estaduais" (DUARTE e OLIVEIRA, 2014, p.86, grifo nosso).

De fato, evidencia-se uma preocupação grande com o avanço dos citados indicadores. Nas redes estaduais expostas, o estímulo às reformas nos sistemas educacionais, com a alteração no modo gestão, ligado às alterações propostas em contexto de globalização econômica, supremacia dos valores do setor privado e de crise de *eficiência* da administração pública, tem em última instância o objetivo de tornar o aprendizado mais atrativo para o jovem no "Choque de gestão" ou no "Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação".

No estado de São Paulo, o projeto foi idealizado e implantado na gestão do governador Geraldo Alckmin, também do Partido da Social democracia Brasileira (PSDB), a partir do ano de 2012, iniciando com 16 escolas, como parte do "Programa Educação: Compromisso de São Paulo" (2011), que "[...] pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais" (SÃO PAULO, 2017a [on line]). Em 6 anos houve uma expansão na adoção desse modelo de escola, pois a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo contabiliza o atendimento a 537 escolas em tempo integral no ano de 2017 (SÃO PAULO, 2017b [on line]).

A pesquisa de doutorado intitulada "Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio" (CASAGRANDE e ADAM, 2017), que realizou uma investigação junto a uma EPI do interior do estado de São Paulo, identificou alguns entraves para a consecução da culminância das Disciplinas Eletivas, que acontecem no final do semestre, nas quais os professores usaram recursos próprios para as viabilizar as apresentações. Outro aspecto a ser considerado são as lousas digitais, prometidas no início do projeto, que dariam suporte a uma educação mais moderna, e não foram instaladas.

Considerações Finais

Nota-se que retornamos à discussão sobre o Ensino Médio e a possibilidade de estabelecimento de um sistema dual de formação escolar. Isso significa que não é novidade a configuração polarizada entre o ensino geral-propedêutico e o ensino técnico-profissional. Uma política de profissionalização não teve sucesso desde a Lei n. 5.692/71 por razões previstas: falta de recursos financeiros, carência de pessoal qualificado para a iniciação para o trabalho e não adesão das escolas privadas, cuja função propedêutica era (e continua sendo) o objetivo principal.

Se é um fato que o estudante da escola pública tem menos (ou pouco) acesso à universidade, assinalamos o risco da Reforma do Ensino Médio aprovada no ano de 2017 reiterar a realidade formalmente com uma política pública.

Para a elite o Ensino Superior é um caminho óbvio, o que não é verdadeiro para os jovens não privilegiados. Dessa maneira, acredita-se que o estabelecimento da flexibilização da grade curricular, por meio da parte diversificada, que volta a atrelar a opção de cursos técnicos desde a Educação Básica não seja a opção mais adequada para a superação dos problemas apresentados no Ensino Médio no Brasil, pelo menos não na perspectiva da formação educacional voltada para a emancipação humana. Provavelmente para o outro pólo do que se chama aqui de disputa ideológica, seja a solução mais acertada.

Referências

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Bertrand, Rio de Janeiro, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971. Brasília, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14/1996. Brasília, de 12 de setembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996b.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – dúvidas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acesso em 02 de set. 2017.

CASAGRANDE, A. L; ADAM, J. M. Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, dezembro/2000, p.47-70.

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p.67-97, jul. /dez. 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: Notas Estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 19 de dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). A educação paulista entre as melhores do mundo: iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo. 2017a.. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp. Acesso em 18 de dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Um dos focos da Educação paulista, ensino integral está presente em mais de 500 unidades escolares. 2017b. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral. Acesso em 18 de dez. 2017.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014.