

A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Luis Fernando Lopes dos Santos¹
 Cacilda Rodrigues Cavalcanti²

RESUMO

Este artigo analisa a Política de Ensino Médio Integral no contexto do capitalismo contemporâneo. Fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o estudo examina as reconfigurações do capital e do papel do Estado na educação e as reformas do ensino médio como parte deste processo. A análise evidencia que a Política de Ensino Médio Integral, particularmente após a Lei 13.415/2017, inserem-se em um contexto de reestruturação produtiva e ascensão do neoliberalismo, caracterizado pela redefinição do papel do Estado e pela introdução de princípios gerencialistas na educação. Apoiando-se em autores como Frigotto (2010), Ball (2014) e Cardozo e Lima (2018), o estudo identifica três dimensões fundamentais impactadas por estas políticas: a relação entre gerencialismo educacional e formação integral; os processos de fragmentação curricular; e a tensão entre autonomia pedagógica e controle gerencial. Conclui-se que a compreensão das Políticas de Ensino Médio Integral e suas implicações exigem uma análise que considere as múltiplas determinações e mediações que constituem este fenômeno, reconhecendo tanto os constrangimentos estruturais impostos pelas relações capitalistas quanto às possibilidades de resistência e transformação engendradas pelos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Ensino Médio Integral. Trabalho Docente. Capitalismo Contemporâneo. Políticas Educacionais. Gerencialismo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a Política de Ensino Médio Integral no contexto do capitalismo contemporâneo. Esta temática insere-se no campo dos estudos sobre as relações entre trabalho e educação, área que tem ganhado relevância diante das transformações do mundo do trabalho e seus rebatimentos no campo da educação, incidindo em reformas educacionais recentes no Brasil.

A educação, como prática social historicamente situada, não pode ser compreendida isoladamente das relações sociais que a constituem. Como afirma Frigotto (2010, p. 36), "a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, lfs.santos@discente.ufma.br

² Professora orientadora: doutora, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cacilda.rc@ufma.br



campo da disputa hegemônica". Neste sentido, as políticas educacionais expressam projetos em disputa sobre a formação das novas gerações e sua inserção no mundo do trabalho.

O ensino médio brasileiro tem sido historicamente marcado por uma profunda dualidade estrutural, que reflete as divisões de classe da sociedade. Esta dualidade, longe de ser superada, tem assumido novas configurações no contexto das reformas educacionais contemporâneas, como a Lei 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio, e a política de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Para desenvolver esta análise, o artigo está estruturado em três seções principais. Na primeira, discutimos as reconfigurações do capital e do papel do Estado na educação. Na segunda seção, analisamos as reformas do ensino médio como parte da reconfiguração do papel do Estado na educação, com ênfase na política de ensino médio integral. Na terceira seção, apresentamos uma discussão teórica sobre as implicações destas reformas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que compreende os fenômenos sociais em sua totalidade, historicidade e contradição. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, analisando a produção acadêmica sobre o tema e os documentos oficiais que orientam a política de ensino médio integral. A partir desta perspectiva, buscamos apreender as múltiplas determinações e mediações que constituem a política de ensino médio integral, reconhecendo tanto os constrangimentos estruturais impostos pelas relações capitalistas quanto às possibilidades de resistência e transformação engendradas pelos sujeitos sociais que atuam na prática dessas políticas.

2 RECONFIGURAÇÕES DO CAPITAL E DO PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO

As transformações do capitalismo nas últimas décadas têm reconfigurado profundamente as relações entre Estado, sociedade e educação. Logo, para compreender as políticas de Ensino Médio Integral implementadas no Brasil, é necessário situá-las no contexto mais amplo das mudanças estruturais do capitalismo contemporâneo e seus impactos sobre o papel do Estado na educação.

O final do século XX e início do século XXI foram marcados por uma crise estrutural do capitalismo, que não se caracteriza como uma crise conjuntural, mas como expressão das contradições inerentes ao próprio sistema. Como afirma Frigotto (2010, p. 62), "a crise está, pois, organicamente engendrada na natureza das relações sociais capitalistas e não é nada



mais do que a maneira violenta de fazer valer a unidade das fases do processo de produção". Esta crise manifestou-se de forma contundente a partir dos anos 1970, com o esgotamento do modelo fordista de acumulação e do Estado de Bem-Estar Social, que havia caracterizado o período posterior à Segunda Guerra Mundial. O padrão de acumulação que sustentou o capitalismo por aproximadamente cinco décadas entrou em colapso, exigindo uma recomposição das formas de reprodução do capital.

Neste contexto, o neoliberalismo emergiu como resposta político-econômica à crise, propondo a redefinição do papel do Estado. Como analisa Frigotto (2010, p. 83):

A perspectiva básica dos homens de negócios no campo educativo e de formação humana face à crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho e, portanto, face às novas bases que a reconversão tecnológica e a redefinição do padrão de acumulação capitalista demandam a reprodução da força de trabalho.

O Estado, que no período do Welfare State atuava como mediador entre capital e trabalho, passa a ser redefinido sob a lógica do "Estado Mínimo" para as políticas sociais e "Estado Máximo" para os interesses do capital.

No campo da educação, esta transformação é analisada por Stephen Ball (2014) como parte de um processo global de mercantilização da educação, no qual políticas educacionais são cada vez mais influenciadas por interesses privados e corporativos. Ball (2014) identifica uma rede de relações entre organizações internacionais, empresas transnacionais e governos nacionais que promovem a adoção de políticas educacionais alinhadas aos interesses do mercado global.

No Brasil, esse processo de reconfiguração do papel do Estado na educação ganhou força a partir dos anos 1990, com a implementação de reformas educacionais alinhadas às recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A teoria do capital humano, formulada inicialmente por Theodore Schultz nos anos 1960, é retomada neste contexto com novos contornos. Como analisa Frigotto (2010, p. 41-42):

A construção sistemática desta 'teoria' deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz, nos EUA, na década de 50. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o 'germe', a 'bactéria',



o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países.

Esta teoria, que reduz a educação a um fator econômico e a concebe como investimento em capital humano, ganha nova roupagem no contexto neoliberal contemporâneo, com discursos sobre "sociedade do conhecimento", "qualidade total" e "formação por competências". No entanto, a lógica fundamental permanece a mesma: subordinar a educação aos interesses do mercado e da acumulação capitalista.

É neste cenário de reconfiguração do capital e do papel do Estado que se inserem as políticas de Ensino Médio Integral implementadas no Brasil nas últimas décadas. Estas políticas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de adequação da educação às novas demandas do capital em sua fase atual.

A ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular propostas pelas políticas de ensino médio integral respondem, em grande medida, às exigências de formação de um novo tipo de trabalhador, mais flexível e adaptável às condições instáveis do mercado de trabalho contemporâneo. Frigotto (2010, p. 156) aponta que “o que muda qualitativamente, como tendência para aqueles que o processo produtivo necessita, é a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente. Mas muda sob a lógica da exclusão.”

Esta reconfiguração do papel do Estado na educação, alinhada aos interesses do capital em sua fase atual, materializa-se em políticas educacionais específicas, como as reformas do ensino médio, que serão analisadas no próximo tópico.

3 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO COMO PARTE DA RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO

As reformas do Ensino Médio no Brasil, particularmente nas últimas décadas, constituem um capítulo específico do processo mais amplo de reconfiguração do papel do Estado na educação. Estas reformas não são iniciativas isoladas, mas se inserem em um contexto de disputas hegemônicas sobre o sentido e a função social da educação, especialmente quando se trata da formação dos jovens para o mundo do trabalho.

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro tem sido marcado por uma profunda dualidade estrutural, que reflete as divisões de classe da sociedade. Como apontam Cardozo e Lima (2018, p. 123):

A história do ensino médio no Brasil expressa as contradições entre capital e trabalho, ou seja, a luta hegemônica entre a classe dominante e a dominada pela propriedade dos meios e da riqueza produzidos coletivamente no contexto da produção capitalista. Esse aspecto da luta de classes configura na política educacional a dualidade estrutural.

Esta dualidade se manifesta na existência de trajetórias educacionais distintas: uma formação propedêutica, voltada para o prosseguimento dos estudos em nível superior, destinada às elites; e uma formação profissional, voltada para a inserção imediata no mercado de trabalho, destinada às classes trabalhadoras. Tal divisão não é meramente técnica ou pedagógica, mas expressa a divisão social do trabalho no capitalismo.

Ao longo do século XX, diversas reformas educacionais buscaram, em diferentes momentos, ora acentuar, ora atenuar esta dualidade. Cardozo e Lima (2018) traçam um panorama histórico destas reformas, desde as Leis Orgânicas do Ensino na década de 1940, passando pela Lei 5.692/71 durante o regime militar, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e suas posteriores modificações.

A LDB de 1996, em seu texto original, apontava para uma concepção mais integrada do Ensino Médio, estabelecendo como suas finalidades tanto o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental quanto a preparação básica para o trabalho e a cidadania. No entanto, como observam Cardozo e Lima (2018, p. 127):

Segundo Frigotto e Motta (2017), o texto da LDB revela uma concepção de formação humana para atender às necessidades do mercado, ou seja: enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade.

As reformas do Ensino Médio implementadas a partir dos anos 1990 se inserem no contexto da reestruturação produtiva e das novas exigências do mercado de trabalho no capitalismo flexível. A ênfase na formação por competências, que substitui a noção de qualificação profissional, reflete as transformações no mundo do trabalho e a crescente precarização das relações laborais.



Neste cenário, a Lei 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio brasileiro, representa um marco significativo. Originada da Medida Provisória 746/2016, esta reforma introduziu mudanças substanciais na estrutura curricular do Ensino Médio, estabelecendo uma parte comum, definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e itinerários formativos que os estudantes podem escolher de acordo com seus interesses. Além disso, ampliou a carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas, incentivando a implementação do ensino em tempo integral.

A política de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pela mesma legislação, prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para estados e Distrito Federal, condicionado ao cumprimento de metas e à adesão a determinados modelos de gestão. É neste contexto que se inserem iniciativas como os Centros Educa Mais do Maranhão.

A implementação do Ensino Médio em tempo integral, neste contexto, não representa necessariamente uma ruptura com a lógica da dualidade educacional, mas pode configurar-se como uma nova forma de adaptação da educação às demandas do capital. Como observa Frigotto (2010, p. 172) quando diz que “a lógica de se buscar criar para cada novo problema uma nova disciplina ou deter-se na particularidade de cada situação, de cada dialeto, é instaurar um processo de dispersão e de indisciplina intelectual. A ampliação do tempo escolar, sem uma transformação substantiva na concepção de formação, pode resultar apenas em "mais do mesmo", sem contribuir efetivamente para uma formação integral no sentido da omnilateralidade proposta pela tradição crítica da educação.

Além disso, as reformas recentes do Ensino Médio se inserem em um contexto de crescente influência do setor privado na definição das políticas educacionais. Como analisa Ball (2014), as fronteiras entre o público e o privado na educação têm se tornado cada vez mais constantes, com a entrada de novos atores, empresas, fundações e institutos, que passam a influenciar diretamente a formulação e implementação de políticas educacionais.

No caso específico do Ensino Médio em tempo integral, esta influência se manifesta na adoção de modelos de gestão inspirados no setor empresarial, na ênfase em resultados mensuráveis e na parceria com organizações privadas para a implementação de programas e projetos. Os Centros Educa Mais do Maranhão, por exemplo, adotam metodologias e práticas de gestão desenvolvidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma



organização privada que tem atuado em diversos estados brasileiros na implementação do Ensino Médio em tempo integral.

Esta parceria entre o setor público e organizações privadas na implementação de políticas educacionais reflete o que Ball (2014) denomina de "nova filantropia", caracterizada pela atuação de empresários e organizações do terceiro setor que, sob o discurso da responsabilidade social, passam a influenciar diretamente as políticas públicas de educação.

No entanto, como alertam diversos autores críticos, esta influência não é neutra, mas carrega consigo determinadas concepções de educação, formação e sociedade. Como observa Frigotto (2010, p. 140):

A educação, de prática social constituída e constituinte da sociedade e, portanto, atividade humana inscrita na luta hegemônica, fica circunscrita ao papel de mudanças de valores [...] instrumento de interação social na relação intercomunicativa ou processo de requalificação e adaptabilidade face à mudança da natureza do trabalho sob uma nova base tecnológica e pelo deslocamento do âmbito primário e secundário para o campo dos serviços.

Neste sentido, as reformas do Ensino Médio, incluindo a implementação do tempo integral, podem ser compreendidas como parte de um projeto mais amplo de adequação da educação às novas demandas do capital em sua fase atual, caracterizada pela flexibilização, precarização e intensificação do trabalho.

As reformas educacionais implementadas no contexto do capitalismo contemporâneo não afetam apenas a estrutura curricular e a organização do tempo escolar, mas têm profundas implicações para o trabalho docente. A implementação do Ensino Médio em tempo integral, em particular, introduz novas dinâmicas e exigências que reconfiguram as condições objetivas e subjetivas do trabalho dos professores. No contexto da reestruturação produtiva e da adoção de modelos gerenciais na educação, o trabalho docente passa por um processo de intensificação e precarização. Como observa Frigotto (2010, p. 44):

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como 'negócio'; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam."



Este processo de proletarização do magistério, identificado por Frigotto já no contexto das reformas educacionais do regime militar, ganha novos contornos no contexto atual. A implementação do Ensino Médio em tempo integral, sob a lógica gerencial, introduz mecanismos de controle e avaliação do trabalho docente que limitam sua autonomia e intensificam suas atribuições.

Esta intensificação do trabalho docente se manifesta tanto na ampliação da jornada de trabalho quanto na diversificação das atribuições. Os professores não apenas ministram aulas, mas também participam de reuniões de planejamento, acompanham projetos de vida dos estudantes, desenvolvem atividades complementares e são responsabilizados pelos resultados obtidos pela escola em avaliações externas.

Como analisa Ball (2005), este processo de intensificação está associado à introdução de uma "cultura da performatividade" na educação, caracterizada pela ênfase em desempenhos, resultados e indicadores mensuráveis. Neste contexto, os professores são constantemente avaliados e responsabilizados individualmente pelos resultados obtidos, em um processo que Ball denomina de "terror da performatividade".

Além da intensificação, o trabalho docente também passa por um processo de precarização, manifestado nas formas de contratação, nas condições de trabalho e na remuneração. Nos Centros Educa Mais do Maranhão, assim como em outras experiências de Ensino Médio em tempo integral, é comum a contratação de professores em regime temporário, sem garantias trabalhistas e com remuneração inferior à dos professores efetivos.

Esta precarização está associada à lógica do Estado Mínimo e à redução de investimentos em políticas sociais, incluindo a educação. Como observa Frigotto (2010, p. 163):

As posturas político-práticas anteriormente exemplificadas encontram sua expressão mais geral na tese do Estado mínimo e na descentralização (autoritária). Na realidade [...] a idéia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. Postula-se que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de formação (formar trabalhadores polivalentes, com capacidade de abstração para tomar decisões complexas e rápidas), o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público.

Esta contradição entre as exigências de formação de um novo tipo de trabalhador e a redução de investimentos em educação se reflete diretamente nas condições de trabalho dos professores. Exige-se mais, em termos de qualificação, dedicação e resultados, ao mesmo



tempo em que se oferece menos, em termos de condições objetivas de trabalho, remuneração e valorização profissional.

Outro aspecto fundamental das implicações das reformas neoliberais para o trabalho docente é a perda de autonomia pedagógica. A adoção de modelos padronizados de gestão, currículos pré-definidos e metodologias prescritivas reduz o espaço de criação e autonomia dos professores. Como observa Frigotto (2010, p. 144), “a estratégia mais geral de subordinação dá-se mediante, como vimos, o mecanismo de exclusão social, materializado no desemprego estrutural crescente e no emprego precário, também crescente, na contratação de serviços e enfraquecimento do poder sindical.”

No contexto específico do Ensino Médio em tempo integral, esta subordinação se manifesta na adoção de metodologias e práticas pedagógicas definidas por organizações externas à escola. Os professores são treinados para aplicar estas metodologias, muitas vezes sem participar de sua elaboração ou adaptação às realidades locais.

Diante deste cenário de intensificação, precarização e perda de autonomia, os professores desenvolvem diferentes estratégias de resistência. Estas resistências podem ser individuais, como adaptações e reinterpretações das políticas no cotidiano escolar, ou coletivas, por meio de sindicatos e associações profissionais. Os professores, de forma individual e coletivamente, constroem formas de resistência às imposições das reformas neoliberais. Estas resistências não são apenas reações defensivas, mas também construções de alternativas pedagógicas e políticas que apontam para outras possibilidades de organização da educação e do trabalho docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise teórica desenvolvida nos tópicos anteriores nos permite discutir as implicações da Política de Ensino Médio Integral. As políticas de ensino médio integral inserem-se em um contexto de transformações mais amplas na gestão educacional, marcadas pela introdução de princípios gerencialistas oriundos do setor privado. Como analisa Ball (2014), este processo representa uma nova forma de governança educacional, caracterizada pela adoção de mecanismos de mercado, performatividade e responsabilização.

No plano teórico, esta tendência pode ser compreendida como parte do que Frigotto (2010) identifica como o rejuvenescimento da teoria do capital humano. Sob novas roupagens, como "sociedade do conhecimento", "pedagogia das competências" e "qualidade



total", esta perspectiva subordina a educação aos interesses do mercado e à lógica da acumulação capitalista.

A adoção de modelos de gestão inspirados no setor empresarial representa uma materialização desta tendência. Conceitualmente, esta abordagem tensiona a própria natureza do trabalho docente, tradicionalmente compreendido como uma atividade intelectual, criativa e relativamente autônoma.

Como principais resultados dessa discussão, identificamos uma continuidade histórica nas políticas educacionais brasileiras, onde a lógica instrumentalista persiste desde a criação das escolas técnicas nos anos 1940 até as atuais políticas de ensino médio integral, apenas revestida de novos discursos e terminologias. Constatase, ainda, que as reformas do ensino médio, particularmente a Lei 13.415/2017, longe de superar a dualidade histórica da educação brasileira, tendem a acentuá-la sob novas configurações, reproduzindo a divisão entre formação propedêutica para as elites e formação para o trabalho para as classes populares.

A partir das análises teóricas, evidencia-se que a Políticas de Ensino Médio Integral se inserem em um contexto de reconfiguração do papel do Estado na educação, marcado pela crescente influência do setor privado e pela adoção de princípios gerencialistas oriundos do mercado. Percebe-se que as "tecnologias políticas" (Ball, 2005) implementadas nas escolas de tempo integral, como programas de ação e avaliação por resultados, não são neutras, mas representam mecanismos de controle que transformam tanto as práticas organizacionais quanto as subjetividades dos profissionais.

Compreende-se que, apesar dos constrangimentos estruturais impostos pelas políticas neoliberais, existem possibilidades de resistência e transformação engendradas pelos sujeitos sociais, que podem reinterpretar e ressignificar as políticas educacionais no contexto da prática. Estes resultados apontam para a necessidade de uma abordagem crítica e multidimensional na análise da Política de Ensino Médio Integral, que reconheça suas contradições e tensões, bem como as possibilidades de construção de alternativas mais democráticas e emancipatórias.

O que observamos nas políticas contemporâneas de Ensino Médio Integral é uma atualização desta lógica instrumentalista, agora sob novas roupagens e discursos, mas mantendo a essência de subordinação do trabalho docente aos interesses do mercado e à racionalidade gerencial.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo buscou compreender a política de Ensino Médio Integral no contexto do capitalismo contemporâneo, com ênfase nas implicações das reformas do Ensino Médio como parte da reconfiguração do papel do Estado na Educação. O percurso teórico realizado permitiu identificar as conexões entre as transformações do capitalismo e as reformas educacionais e suas reconfigurações.

As reformas do ensino médio, particularmente a implementação de modelos em tempo integral, inserem-se neste contexto de reconfiguração do papel do Estado na educação. A análise da Lei 13.415/2017 evidenciou como esta política, longe de superar a dualidade histórica da educação brasileira, pode acentuá-la, criando novos mecanismos de diferenciação e exclusão.

No que se refere ao trabalho docente, identificamos três dimensões fundamentais impactadas pelas políticas de ensino médio integral: a relação entre gerencialismo educacional e trabalho docente; os processos de intensificação e precarização; e a tensão entre autonomia e controle. A introdução de princípios gerencialistas tensiona a natureza do trabalho docente, enquanto os processos de intensificação e precarização reproduzem no campo educacional tendências mais amplas do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Concluímos que a compreensão das políticas de ensino médio integral e seus impactos exige uma análise que considere as múltiplas determinações e mediações que constituem este fenômeno. Como afirma Frigotto (2010, p. 205), "o processo de recomposição do capitalismo em face da crise deste final de século engendra, ao mesmo tempo, um crescente grau de violência, destruição e exclusão e uma explicitação da necessidade de sua superação".

A construção de alternativas às políticas educacionais neoliberais passa necessariamente pela democratização dos processos de formulação e implementação das políticas públicas, pelo fortalecimento da esfera pública e pela garantia de condições adequadas para práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o pensamento crítico. A luta por uma educação integral emancipatória é indissociável da luta mais ampla por uma sociedade justa e igualitária, que supere as relações de exploração e exclusão características do capitalismo contemporâneo.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- _____. **Reforma educacional como barbárie social**: economismo e o fim da autenticidade. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- _____. Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A contrarreforma do ensino médio**: retrocessos e intencionalidades. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 38, p. 122-142, jan./jul. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LARSON, Sarfatti Magali. **Proletarianization and educated labor**. Theory and Society, v. 9, n. 1, p. 131-175, 1980.
- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

