

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRACIMEIRE DE CASTRO TORRES

**A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio  
em Manaus**

MANAUS/AM  
2020

GRACIMEIRE DE CASTRO TORRES

**A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Área de concentração: Linha 2 - Educação, Políticas Pública e Desenvolvimento Regional.

Pesquisa Desenvolvida ao abrigo do convênio nº. 01/2018 pela SEDUC e financiada na modalidade de bolsa Pós-Graduação FAPEAM (14 meses).

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiane Maia Garcia**

MANAUS/AM  
2020

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T693p	<p>Torres, Gracimeire de Castro</p> <p>A política de permanência no processo de democratização do ensino médio em Manaus / Gracimeire de Castro Torres . 2020 174 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Fabiane Maia Garcia Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Democratização. 2. Permanência. 3. Ensino Médio. 4. Política Pública. I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

GRACIMEIRE DE CASTRO TORRES

**A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio  
em Manaus**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Maia Garcia – Presidente – UFAM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nádia Maciel Falcão – Membro Interno - UFAM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deuzilene Marques Salazar – Membro Externo – IFAM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Maria Catarino Huet Silva – Membro Externo – UWL

---

Prof. Dr. Diogo Casanova – Suplente - UWL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arminda Rachel Botelho Mourão – Suplente - UFAM

## DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Sandro Abreu Torres, grande companheiro e amigo, e meus filhos, Alexandre de Castro Torres e Pedro Henrique de Castro Torres, minhas inspirações;

À memória da minha mãe querida Graciete Repolho de Castro cuja humildade e caráter se refletem na pessoa que me torno a cada dia.

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento primeiro a Deus, Senhor da minha vida e sustento diário, que me possibilitou trilhar esse caminho e atravessar mais uma ponte, ora sem muito entender o porquê das experiências e obstáculos que interromperam meu trajeto em momento passado. Na verdade, hoje compreendo que sedimentava a base para quatro anos depois poder passar de forma segura. Algumas pessoas precisam fazer parte da nossa caminhada, existe um propósito em tudo, hoje resigo olhar de forma positiva.

À minha família, meu amparo, sustentáculo e fortaleza, Sandro Abreu Torres, Alexandre de Castro Torres e Pedro Henrique de Castro Torres. Juntos sonhamos e idealizamos nossos projetos profissionais, acadêmicos e de vida.

À minha orientadora Fabiane Maia Garcia que não hesitou em abraçar meu projeto, creditando valor à minha intensão de pesquisa e vislumbrando, naquela ideia inicial, um potencial de estudo, ajudando-me a crescer gradativamente com direcionamento de estudos, incentivos em palavras objetivas e de efeito, o que foi tornando tudo mais simples e executável. Cada orientação, um fortalecimento e construção de nova base para avançar. Como ela mesma diz, tudo é um processo, e realmente o é. A ela meu profundo agradecimento, respeito e gratidão.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/AM por todo apoio durante o curso.

À Secretaria Estadual de Educação do Amazonas- SEDUC/AM pelo convênio celebrado com a Universidade Federal do Amazonas, como parte da política de formação de professores com licenciamento para dedicação exclusiva ao estudo pelo prazo de dois anos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo incentivo financeiro na modalidade bolsa pós-graduação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Aos professores do Programa, em especial às professoras Nádia Maciel Falcão e Silvia Conde, sempre solícitas em responder às nossas inquietações e dirimir dúvidas na disciplina que contribuiu muito para a fundamentação de nossas pesquisas e mesmo para a compreensão de conceitos essenciais na construção do estudo, deixando um elenco de referências que foram muito bem aproveitadas.

À professora Arminda Mourão, referência do Programa, pela qual tenho grande respeito e admiração.

À banca de qualificação, a mesma que compôs a banca de defesa, pelas sugestões e pontuações, que fortaleceram a pesquisa.

Aos colegas da turma, com os quais partilhamos experiências, conhecimentos, dúvidas e indiferenças que contribuíram no processo de construção. Um coletivo misto de importância no dinamismo da aprendizagem, principalmente a turma SEDUC: Maíza, Márcia, Ione, Dorimar, Emanuela, Regina, Bruno, Nilce, Elda, Lena e Ivanilde, que me permitiram momentos e reflexões valiosos.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial à Rafaela Marinho pelo companheirismo e parceria nos momentos tensos, próprios do processo de construção da dissertação.

Aos colegas da turma mestrado 2014, Julieuza, Suelen Coelho, Suelen Maria, Valdejane, Rogério, Therêncio, Elis e Gisele, que foram parte desse processo.

À querida Rutimar que no último momento da inscrição teve papel fundamental.

À queridíssima Ellen Belmonte, sempre muito acolhedora e parceira, uma amizade construída na luta profissional.

Aos colegas da Gerência de Estudos, Pesquisas e Estatísticas pela disponibilização de dados, informações e orientação na manipulação dos dados, bem como à Coordenação de Ensino Médio e das escolas de tempo integral da Secretaria de Estado da Educação.

Desde então, os campos de batalha em que se dá o embate das contradições do capitalismo democrático ficaram cada vez mais complexos, tornando extremamente difícil para qualquer um que não pertença às elites políticas e financeiras reconhecer os interesses subjacentes e identificar seus próprios interesses. (STREECK, 2012)

## RESUMO

A pesquisa analisa o processo de democratização da educação com foco na permanência no Ensino Médio manifesta e definida como política pública na rede estadual de Manaus-Amazonas. Questiona como se manifesta e se define a permanência enquanto política pública, entendida na perspectiva da democratização da educação no Ensino Médio na rede estadual de Manaus. O estudo estruturou-se em três seções destacando-se da dimensão global para a local de forma entrelaçada. A primeira abordou a democratização da Educação Básica na dimensão global da política, trazendo os sentidos e configurações dos conceitos assumidos na pesquisa, quais sejam, democracia, educação, acesso, permanência e qualidade e ainda alguns pontos e contrapontos da educação na América Latina com seus desdobramentos para o Brasil. A segunda destacou a política na dimensão nacional, localizando a permanência no Brasil em seus textos e contextos, nos pontos das principais referências históricas de permanência e nos contrapontos assimilados e que podem ser percebidos como marco da permanência escolar, com apoio nos aspectos *normativos, políticos e emancipatórios* e por fim, merece destaque o contexto amazônico na particularidade de Manaus focando a política de permanência materializada nos programas e projetos que partiram de desenho próprio redirecionando-se posteriormente em função de critérios de qualidade vinculados a política de avaliação em larga escala. O estudo corresponde a uma pesquisa documental em que a categorização ocorreu a partir da análise da política educacional considerados os documentos das décadas da educação a partir de 1990 nas três dimensões: global, nacional e amazônica. Assim, o *corpus documental* é composto pelas Declarações de Jontiem (1990), de Dakar (2000) e Incheon (2015), Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), Planos Estaduais de Educação (2008 e 2015), decretos, portarias, resoluções do Ensino Médio e arquivos de jornais digitais que refletiam a repercussão da política implementada. Utilizou-se como fonte de dados o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) e site do MEC. Em nossos principais resultados, ficou evidente que a *permanência* foi cunhada com outras expressões e variação de sentido no contexto histórico, regido por interesses políticos; o modelo de escola de tempo integral no Ensino Médio foi pioneiro como iniciativa do Governo do Amazonas a partir de 1996 subjacente desde o Projeto Excelência Profissional. A entrada da política nacional e internacional no contexto amazônico reposicionou a política para os moldes da *qualidade* ligada a índices e a meritocracia retirando o foco no *acesso e permanência*. Por fim concluímos que a política de *permanência* do Ensino Médio em Manaus se manifesta nos modelos de escola de tempo integral, de gestão militar e civil e se define de forma subsumida aos critérios de qualidade que amparam a política educacional baseada nos indicadores internacionais, nacionais e locais relacionados a meritocracia e competição.

Palavras-chave: Democratização, Permanência, Ensino Médio, Política Pública.

## ABSTRACT

The research analyzes the process of democratization of education with a focus on permanency in high school, manifested and defined as a public policy in the state education network of Manaus-Amazonas. It questions how permanency as a public policy is manifested and defined, understood from the perspective of the democratization of high school education in Manaus' state education network. The study was structured in three sections, from the global dimension to the local one, presented in an intertwined way. The first part addressed the democratization of Basic Education in the global dimension of politics, bringing the meanings and configurations of the concepts assumed in the research, such as democracy, education, access, permanency and quality, and also some points and counterpoints of education in Latin America with their developments for Brazil. The second part highlighted the policy in its national dimension, locating permanency in Brazil in its texts and contexts, considering the main historical references of permanency and the counterpoints assimilated, and which can be perceived as milestones of school permanency, based on their normative, political and emancipatory aspects; and in the final part, it is worth mentioning the Amazonian context in the particularity of Manaus, focusing on the policy of permanency materialized in the programs and projects that started from an own design, redirecting afterwards according to quality criteria related to the large scale evaluation policy. The study corresponds to a documentary research where the categorization occurred from the analysis of the educational policy, considering educational documents of the decades from 1990 on, in the three dimensions: global, national and Amazonian. Thus, *the documentary corpus* is composed of the Declarations of Jontiem (1990), Dakar (2000) and Incheon (2015), the National Education Plans (2001 and 2014), the State Education Plans (2008 and 2015), decrees, ordinances, high school resolutions and digital newspaper archives that reflected the repercussion of the implemented policy. The Electronic System of the Citizen Information Service (e-SIC) and the MEC website were also used as a data source. In our main results, it was evident that permanency was coined with other expressions and variations of meaning in the historical context, governed by political interests; the full-time school model in high school was a pioneer initiative of the Government of Amazonas from 1996 underlying since the Project Professional Excellence. The entry of national and international politics in the Amazonian context repositioned the policy to the molds of *quality* linked to indexes and meritocracy, removing the focus on *access* and *permanency*. Finally, we conclude that the policy of *high school permanency* in Manaus is manifested in the models of full-time school, of military and civil management, and is defined in a way that is subsumed to the quality criteria that support the educational policy based on international, national and local indicators related to meritocracy and competition.

Keywords: Democratization, Permanency, High School, Public Policy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perspectiva democrática da Educação Básica 1990-2015 .....	50
Quadro 2- Permanência nos contextos normativo, político e emancipatório.....	80
Quadro 3- A permanência na política educacional recente.....	91
Quadro 4- A permanência na política educacional amazônica.....	106
Quadro 5- Principais programas nacionais e estaduais que envolvem o Ensino Médio em Manaus.....	122

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>ALEAM</b>	Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas
<b>ALC</b>	América Latina e Caribe
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
<b>APMC</b>	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
<b>APQ</b>	Acesso, Permanência e Qualidade
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CEMEAM</b>	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
<b>CEP</b>	Centro de Excelência Profissional
<b>CETAM</b>	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
<b>CETI</b>	Centro Educacional de Tempo Integral
<b>CIAC</b>	Centro Integrado de Atendimento à Criança
<b>CIB</b>	Comissão Intergestora Bipartite
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública do Rio de Janeiro
<b>CREATE</b>	Consórcio para Acesso Educacional, Transição e Equidade
<b>CONED</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>DPGF</b>	Departamento de Planejamento e Gestão Financeira
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>EETI</b>	Escola Estadual de Tempo Integral
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EMTI</b>	Programa de Fomento à Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
<b>ESIC4</b>	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão

<b>ESPII</b>	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FTP</b>	Formação Técnica Profissional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GEPES</b>	Gerência de Pesquisa e Estatística
<b>HTP</b>	Hora do Trabalho Pedagógico
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICE</b>	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
<b>ICSID</b>	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento
<b>IDA</b>	Associação Internacional de Desenvolvimento
<b>IDEAM</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFC</b>	Corporação Financeira Internacional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISCED</b>	Classificação Internacional Normalizada da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LEC</b>	Liga Eleitoral Católica
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIGA</b>	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>PCCR</b>	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
<b>PDRAE</b>	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
<b>PECIM</b>	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PISA</b>	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEM</b>	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
<b>PNTE</b>	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>ProEMI</b>	Programa Ensino Médio Inovador
<b>PROETI</b>	Programa de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>SADEAM</b>	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEA</b>	Sistema Eletrônico de Avaliação
<b>SEAS</b>	Secretaria Estadual de Assistência Social
<b>SEC</b>	Secretaria de Cultura
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
<b>SEJEL</b>	Secretaria de Estado da Juventude, Desporto e Lazer
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SIGIAM</b>	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
<b>SSP</b>	Secretaria de Segurança Pública
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Proporção da matrícula do Ensino Médio segundo a rede de ensino – Amazonas 2014.....	126
Gráfico 2- Rendimento da totalidade das escolas com Ensino Médio em Manaus – 2018.....	132
Gráfico 3- Rendimento das escolas de tempo integral de Manaus com Ensino Médio – 2018.....	132

## LISTA DE FIGURA

Figura 1- Desenho da dissertação.....	27
---------------------------------------	----

## LISTA DE TABELA

Tabela 1-	Matrícula inicial / Taxa de rendimento escolar ensino fundamental e Ensino Médio.....	60
Tabela 2-	Matrícula histórica Ensino Médio 2014 – 2018 Brasil.....	89
Tabela 3-	Matrícula / Taxa de abandono ensino fundamental e médio ano 2006.....	99
Tabela 4-	Fluxo Ensino Médio rede estadual 2012 – 2014.....	103
Tabela 5-	Estimativa populacional na faixa etária de 15 a 17 anos Amazonas e Manaus 2019.....	126
Tabela 6-	Escolas Estaduais do Amazonas com Ensino Médio / exclusivas / mistas – 2020.....	127
Tabela 7-	Escolas Ensino Médio mistas com ensino oferecido – 2020.....	129
Tabela 8-	Taxa distorção idade / ano escolar ensino fundamental e médio Manaus 2008, 2018 e 2019.....	130
Tabela 9-	Matrícula Ensino Médio por faixa etária 2008, 2018 e 2019.....	130
Tabela 10-	Matrícula histórica do Ensino Médio por série rede estadual Manaus 2008 – 2019.....	133
Tabela 11-	Metas projetadas IDEAM e IDEB Ensino Médio modalidade parcial, EET's e CETI's.....	138
Tabela 12-	IDEAM 3º. Ensino Médio – 2013.....	139
Tabela 13-	Resultado por escola ENEM 2015 rede estadual Manaus.....	140
Tabela 14-	IDEB Ensino Médio Amazonas rede estadual 2005-2017.....	141

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
SEÇÃO I.....	32
<b>1. A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL NO CONTEXTO DE DIMENSÃO GLOBAL</b> .....	32
1.1 Sentidos e configurações dos conceitos assumidos na pesquisa .....	34
1.2 A democratização da educação e a política internacional: as Declarações Mundias de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015).....	47
1.3 Pontos e contrapontos da Política Educacional para a América Latina .....	54
1.3.1 Política Pública Educacional para o Ensino Médio no Brasil: do acesso à permanência.....	58
SEÇÃO II.....	65
<b>2. POLÍTICA DE PERMANÊNCIA NO BRASIL EM SEUS TEXTOS E CONTEXTOS</b> .....	65
2.1. A <i>permanência</i> escolar no Brasil: pontos e contrapontos históricos .....	67
2.1.1. Os Planos Nacionais de Educação e a <i>permanência</i> no Ensino Médio .....	81
2.2 A <i>permanência</i> no Ensino Médio em contextos de capitalismo democrático e de contestação .....	92
SEÇÃO III.....	95
<b>3. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA EM MANAUS</b> .....	95
3.1. A <i>permanência</i> no Ensino Médio em Manaus nos Planos Estaduais de Educação .....	96
3.2. Os Programas do Ensino Médio em Manaus .....	108
3.2.1 As Escolas de Tempo Integral em Manaus .....	114
3.3. O sucesso do retrocesso presente na política educacional para a <i>permanência</i> do estudante no Ensino Médio em Manaus .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
REFERÊNCIAS.....	153

## INTRODUÇÃO

Este elemento da dissertação construído antes, durante e ao final da pesquisa mobilizou parte dos esforços em apresentar os componentes que estruturam o processo de aprendizagem, o questionamento, a compilação, a análise e a interpretação de uma questão investigativa no formato de dissertação a partir da seguinte ordem de encaminhamento textual: quadro de problematização do estudo que delinea o processo de construção da questão investigativa, a questão norteadora, o objetivo geral e os específicos, a justificativa do estudo, o desenho metodológico da pesquisa e a estruturação das seções que se organizam em um movimento pendular entre as dimensões global e localizada.

A configuração e delineamento da pesquisa ocorreu a partir da proposta inicial apresentada para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em que se pretendia analisar a permanência escolar sob o ângulo de um programa do governo federal, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Os processos de aprendizagem, questionamento e compilação da produção científica em dissertações e teses sobre a temática, os estudos direcionados no processo de orientação e a contribuição da disciplina Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, que trouxe a discussão sobre o Estado brasileiro no cenário da globalização e sobre as políticas públicas para a educação nacional e o desenvolvimento regional, configuraram o estudo que agora se apresenta com o título “A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus”.

A apropriação do conhecimento que envolve a temática possibilitou a compreensão de que o problema em estudo é parte de um contexto de abrangência no quadro da política pública e de um processo que se desenvolveu a partir do período posterior à ditadura militar, no âmbito da retomada da democracia no Brasil, que se consolida no final dos anos de 1980, com a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer direcionamentos para a reforma educacional instituída com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Nesse quadro e ambiente de mudança, inúmeras lutas sociais ganharam expressão e espaço em políticas públicas, dentre as quais o direito social a educação. Ao mesmo tempo, ocorre relevante investida do capital privado sobre a educação, com reflexos expressos na própria LDBEN, em que ganham legitimidade de atuação,

de tal modo a atender os interesses tanto da classe popular quanto do capital privado. A educação brasileira que sai de uma ditadura militar entra na ditadura do mercado (FRIGOTTO, 2003).

Nesse contexto social, duas faces tornam-se evidentes. A primeira traz os interesses oriundos da educação popular, preocupada com a democratização da educação para todos. A outra face evidencia os interesses do mercado beneficiando-se, ao reboque da mesma premissa democrática, para investir seu capital de forma agregada ou paralela ao conjunto de reivindicação por políticas públicas de garantia de acesso e permanência. A conjugação de interesses aparentemente divergentes acarretou uma realidade com uma tênue fronteira entre o público e o privado na educação. Encontra-se, nesse entendimento, a necessidade de assentar o estudo no princípio do chamado capitalismo democrático (STREECK, 2012).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, foi considerada o marco que direcionou e orientou a mudança no cenário educacional para adequar a educação à política de Estado de recorte neoliberal que se estabelecia no Brasil (CANAN, 2016). É exatamente nessa conjuntura de internacionalização da política neoliberal, convenientemente alinhada aos interesses do capital, que a proposta de sociedade e educação são orientadas pelas instituições financeiras multilaterais para países pobres, materializando-se em uma política educacional no Brasil com forte preocupação com mercado de trabalho e não com a educação integral do ser humano (CANAN, 2016), em que o governo mantém o controle ideológico da educação, terceirizando e privatizando os serviços educacionais (PERONI, 2003).

Na última década do século XX e no início do século XXI, prevaleceu a preocupação com a democratização do acesso, permanência e qualidade do ensino fundamental. Todavia, com a edição da Emenda Constitucional (EC) 59/2009 (BRASIL, 2009), os sujeitos que, embora não alijados do direito à educação, encontravam-se desprotegidos pela ausência da obrigatoriedade no dispositivo constitucional, passaram a ser protegidos com o reconhecimento da Educação Básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos, o que modificou o período etário anteriormente definido de seis a quatorze anos.

A partir dessa inclusão, para além do acesso, foram acrescentadas a preocupação com a permanência do estudante na escola e com a qualidade do ensino, que se torna fulcral. A questão do acesso, permanência e qualidade evidencia-se principalmente

em relação ao Ensino Médio, com significativa expansão na matrícula, decorrentes da Emenda, necessitando de políticas que garantam a permanência e a qualidade a todos os que tiveram esse acesso.

Na promoção do acesso, permanência e qualidade, a investida do capital privado se manifesta paralela aos interesses sociais. A presença do capital privado é visível tanto na proposta de estruturação pedagógica, técnica e material do Ensino Médio, quanto na agenda de formação de profissionais necessários aos mercados. A conjuntura atual marca um momento de novas alterações na política educacional do Ensino Médio com a Lei 13. 415/2017, de viés autoritário, cuja justificativa de melhorar a qualidade e diminuir a evasão escondem o real interesse neoliberal.

Emerge desse contexto de redemocratização da política brasileira e de políticas públicas que viabilizam o direito à educação, a partir da convergência entre demandas populares e dos interesses do chamado capitalismo democrático a questão investigativa: como se manifesta e se define a permanência enquanto política pública, entendida na perspectiva da democratização da educação no Ensino Médio na rede estadual de Manaus?

O percurso da pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de democratização da educação com foco na permanência no Ensino Médio manifesta e definida enquanto política pública na rede estadual de Manaus. Os objetivos específicos se constituem em caracterizar o processo de democratização da Educação Básica a partir da política pública instituída no Brasil em suas relações com políticas no âmbito global; abordar a permanência escolar a partir do contexto histórico e legal que a configuram enquanto política pública com base nos Planos Nacionais de Educação; e discutir como a política de permanência manifesta-se nos programas do Ensino Médio em Manaus.

A razão da escolha do tema pauta-se em três motivações: a primeira de cunho pessoal e profissional, a segunda acadêmica e a terceira relacionada à questão mais política e econômica que entrelaçam a educação. A primeira razão resulta da própria identificação com o tema, nutrido ao longo da atividade docente e pedagógica, precisamente na atuação enquanto técnica da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - SEDUC em ações para a prevenção e redução do abandono escolar nas escolas estaduais no período de 2013 a janeiro de 2017 no Programa de Redução do Abandono Escolar, posteriormente renomeado como Projeto Permanecer.

O trabalho em perspectiva multiprofissional era voltado para os alunos em risco de abandonar o estudo e buscava identificar os motivos da não frequência para viabilizar caminhos para permanência. A aproximação ao ambiente de convívio dos jovens e dos familiares, quase sempre localizados em locais desprovidos de infraestrutura básica de habitação, conduzia-nos à reflexão sobre o que considerávamos um paradoxo entre o ambiente escolar como um local aparentemente mais sedutor, onde os alunos preferissem estar, e a própria moradia de ambiência inóspita, que poderia ser um aspecto motivador para a superação da diversidade vivenciada. Porém, que ocorria exatamente o inverso daquilo que se esperava, e parecia ser melhor ficar longe da escola. Dessas reflexões, surgem as inquietações quanto ao entendimento das políticas públicas de permanência do Ensino Médio, pois os casos de abandono dos estudos acompanhados, em sua maioria, advinham da primeira série do Ensino Médio.

O contato com a realidade experimentada pôs em evidência a identidade com a temática que, a propósito do convênio nº 01/2018 estabelecido entre SEDUC/AM e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como parte da política de formação de professores, oportunizou o estudo que agregará o retorno para a dimensão profissional, considerando que a rede estadual de educação é a maior provedora da oferta do Ensino Médio no Amazonas.

A segunda razão diz respeito à validade do tema e à contribuição para a área acadêmica, pois as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil a partir de 1990, tanto no que confere a democratização do acesso, quanto na preocupação com a permanência e qualidade passaram a ganhar destaque. Ao buscar a expressão disso em pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período compreendido entre 1990 a 2018, foram identificados estudos que por serem do âmbito da política pública do Ensino Médio, de forma geral, têm relação com a pesquisa porque analisam nos seus vários aspectos, conforme dados coletados em outubro de 2018.

A busca foi realizada a partir da frase “Política pública de permanência no Ensino Médio”, que, inicialmente sem a seleção de filtros, apresentou uma frequência total de 1.147.329 de pesquisas, sendo 791.316 em mestrado e 270.235 em doutorado. Todavia, ao utilizar os filtros ciências humanas na grande área de conhecimento e educação nas áreas de conhecimento, de avaliação, de concentração e do programa, obtiveram-se 18.358 estudos, sendo 13.163 em nível de mestrado e 5.195 em nível

de doutorado. Após seleção pelos títulos que tinham mais relação com a política de democratização do Ensino Médio com foco na permanência, chegou-se a 148 trabalhos, sendo 125 em mestrado e 23 em doutorado.

Para análise dos resumos e títulos dividiu-se em dois grupos, os anteriores a Plataforma Sucupira e os posteriores à plataforma, ou seja, de 1990 a 2013<sup>1</sup> e de 2014 a 2018. A análise do primeiro grupo resultou em 74 pesquisas, 65 em nível de mestrado e 9 em nível de doutorado com as temáticas: Currículo do Ensino Médio (2), Ensino Médio e Evasão (5), Ensino Médio Profissionalizante (5), Democratização do Ensino Médio tanto sobre universalização, expansão e acesso quanto sobre qualidade (7), Ensino Médio noturno envolvendo acesso, jovens, reforma do ensino e trabalho (10), Identidade do Ensino Médio (13) e Políticas do Ensino Médio década de 1990 (22).

O período de 2014 a 2018 envolveu as temáticas: Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação sobre desistência e permanência (2), A identidade do Ensino Médio (2), Currículo do Ensino Médio (5), Políticas do Ensino Médio a partir de 1990 (6) e Democratização do Ensino Médio no que confere os limites e perspectivas do acesso e permanência, causas do abandono, evasão noturna, qualidade e ENEM e Direito à educação pública e de qualidade no Ensino Médio (12). Portanto, no corte de 1990 a 2018 das abordagens identificadas, encontramos apenas 19 pesquisas que abordam a democratização do Ensino Médio, as quais tem aproximação com nosso estudo, que, embora analisem o Ensino Médio no processo de democratização, não discutem a permanência como proposta de análise no entrelace da política global, nacional e local.

Já no âmbito local, existia até aquela data, cerca de 07 pesquisas sobre o Ensino Médio versando as temáticas Escolas de Tempo Integral e Ensino Médio, Ensino Médio por mediação tecnológica, Educação Integrada e pesquisas vinculadas a Componentes Curriculares, mas que não situam o Ensino Médio como parte do processo de democratização educacional e tão pouco discutem em sua centralidade a questão da permanência, justificando-se a discussão e ampliação da base teórica sobre o assunto, sobretudo para a linha de políticas públicas do programa.

A terceira razão para o estudo tem um cunho mais vinculativo ao campo político e econômico no sentido de compreender como a escola tem trabalhado a

---

<sup>1</sup>Os trabalhos compreendidos entre o período de 1990 a 2013 foram analisados somente a partir do título, pois não estão disponíveis no portal por serem anterior a Plataforma Sucupira.

permanência no Ensino Médio em decorrência dos investimentos públicos feitos, e do compromisso político com sua efetivação que se apresenta em duas vias. De um lado, a perspectiva da responsabilidade profissional com a formação dos jovens e o propósito de torná-los cidadãos emancipados, mediada pela permanência na escola e, do outro, o retorno do investimento do Estado pela via da prestação de contas refletida nos índices de permanência escolar e que se apresentam na perspectiva reducionista de responsabilização dos próprios envolvidos no processo educacional pelo sucesso ou não do ensino, com base nos conceitos de eficiência, eficácia e recompensa dos resultados alcançados pela escola. Essas motivações fundamentam a necessidade do estudo.

Nesse quadro, a questão investigativa da pesquisa que busca compreender como se manifesta e se define a política de *permanência* no Ensino Médio em Manaus articulada com as políticas nacionais e internacionais, conduz a uma análise da política educacional no contexto histórico e político, relacionada à ordem econômica e remete a uma abordagem de natureza qualitativa (BEHRING; BOSCHETTI, 2009) com fonte documental de origem primária, considerando que recorreremos à análise da política educacional (SÁ-SILVA, *et al*, 2009). Segundo essa ótica, a via qualitativa melhor se ajusta à questão investigada, que pode ser respondida a partir dos documentos, haja vista que possuem significados visíveis e latentes sobre a política educacional brasileira no período analisado (CHIZZOTTI, 2003).

Em consonância com os objetivos específicos, a pesquisa utilizou, como fontes, um conjunto de documentos oficiais que se diferenciam de outros documentos escritos de origem primária, retrospectiva e contemporânea (LAKATOS; MARCONI, 2003), pois neles há evidências do que acontece no campo da política educacional para analisar como se constitui a política de permanência.

Para tanto, definimos o seguinte *corpus* documental: em uma configuração mais global - a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990), Declaração Mundial de Educação para todos de Dakar (2000) e Declaração de Incheon (2015); em relação ao cenário nacional o Plano Decenal de Educação (1993), Planos Nacionais de Educação - PNEs de 2001 e de 2014; no contexto amazônico a análise se configura a partir dos Planos Estaduais de Educação – PEEs de 2008 e 2015, decretos e portarias da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas sobre os programas do Ensino Médio com ênfase na política de escola em tempo integral.

Outras informações, como dados de rendimento escolar e demais quadros estatísticos do Ensino Médio, foram coletados a partir do e-SIC e da própria SEDUC/AM e ainda resgatados arquivos de jornais digitais notícias que refletiam a repercussão da política implementada por meio dos projetos.

Na primeira seção, sobressai, além da análise documental, a fundamentação teórica e conceitual como predecessora para a compreensão da questão investigativa (LIMA; MIOTO, 2007) e na segunda e terceira seções a análise documental é prevalente como elemento primordial para a análise e interpretação do problema em estudo.

Com a consolidação do problema de pesquisa e objetivos, houve o processo de definição das categorias de análise que direcionaram o estudo da política educacional. O *Ensino Médio* é tomado como foco da pesquisa, pois nele se percebe o desafio de garantir que todos os jovens brasileiros na faixa etária dos 15 aos 17 anos tenham acesso ao Ensino Médio e consigam concluí-lo. Em 2016 a taxa de abandono foi de 6,6%, em 2017 e 2018, 6,1% e, pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2018, cerca de 11,8% de pessoas nessa faixa etária (equivalente a 1,1 milhão) estavam fora da escola, o que destaca o desafio da universalização do atendimento da população dessa etapa de ensino (INEP<sup>2</sup>, 2016, 2017, 2018; IBGE, 2019).

A partir da definição de que a questão investigativa centralmente é derivada do *Ensino Médio*, o trabalho debruçou-se sobre a análise dos conceitos de *educação* e *democracia* para que, nos documentos, destaque-se a questão do *acesso*, da *permanência* e da *qualidade*. As categorias de análise surgiram do movimento subsidiado pela orientadora, pelas leituras sobre as técnicas de análise, sobre o estudo das legislações brasileiras, dos documentos da política e das literaturas que visam a interpretá-las para ampliar a compreensão da política educacional e por tentativas de construção da matriz de análise.

Assim, a princípio, desenhou-se a matriz de análise na base de duas categorias centrais denominadas *democracia* e *educação*, e convertidas ao longo do estudo somente na base *democracia*, chegando ao presente desenho, formado por dois grupos: um constituído pela categoria *democracia*, da qual deriva a tríade *acesso*, *permanência* e *qualidade* (conforme quadro 1), pois embora o foco seja a

---

<sup>2</sup>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

*permanência*, a análise não ocorre de forma isolada, mas em articulação com as outras duas subcategorias - de forma a compor a perspectiva democrática da educação.

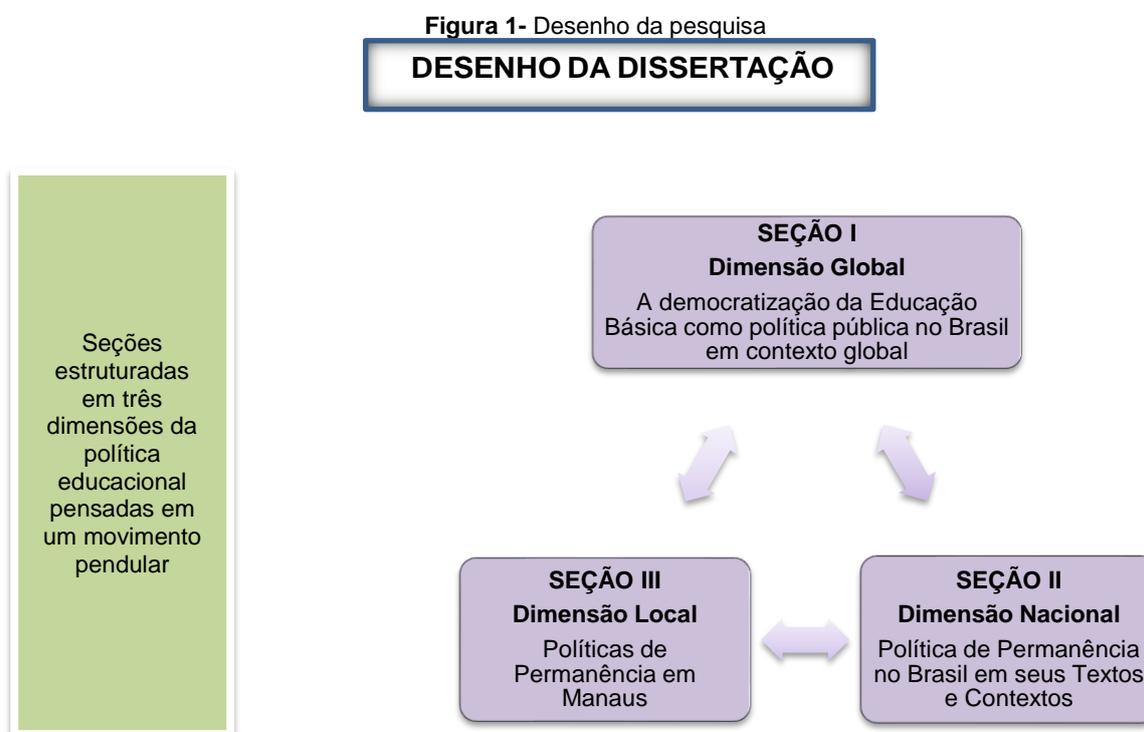
A constituição das categorias da pesquisa apresentaram-se no processo de construção sob uma dinâmica que fugiu da definição preexistente e da emergente, pois a necessidade do retorno constante aos documentos destacou o aparecimento de dúvidas na definição das categorias que ora pareciam preexistir e ora emergiam dos documentos, conduzindo para uma tipificação de categoria denominada por Garcia (2014), como composta ou mista. Nesse sentido, as categorias foram constituídas a partir da análise dos documentos que marcam as três décadas da educação em âmbito global, conforme especificado no *corpus* documental que resultou na matriz de análise incorporada na primeira seção e que serviu de base para a análise dos documentos da dimensão nacional e da amazônica.

A opção pela técnica utilizada para análise dos documentos foi definida depois da compreensão do que seria a pesquisa qualitativa com fonte documental, da definição do problema, dos objetivos da pesquisa, da escolha e pré-análise dos documentos (FRANCO, 2018). Dessa forma, dada a definição por categorias de análise e o uso predominante de fontes documentais, houve a opção pela aplicação da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), pois entende-se, segundo essa técnica, que, no conteúdo dos documentos definidos, poderiam ser encontrados o significado e o sentido do problema investigativo analisado em um encadeamento entre as três dimensões da política, conforme explicitado no *corpus* documental.

Os principais referentes que subsidiaram a definição metodológica da pesquisa foram Bardin (1977), Chizzotti (2003), Lakatos e Marconi (2003), Lima e Miotto (2007), Behring e Boshett (2009), Sá-Silva (2009) e Franco (2018). Esses autores auxiliaram na compreensão de que o problema de estudo, por recorrer a análise da política educacional, responderia à questão investigativa e estava, portanto, sobre o abrigo de uma abordagem qualitativa. Também por usar como principal fonte de informação os documentos da política educacional, compreendemos que se tratava de uma pesquisa documental com definição de categorias que partiram, por sua vez, do estudo dos documentos e, sendo assim, a análise de conteúdo era o procedimento que melhor se ajustava, pois a análise ocorre num processo com ponto inicial na mensagem em um movimento sistemático e objetivo para identificar as características específicas que permitiram construir inferências e produzir interpretações a partir do conteúdo

manifesto que se associaram a outros elementos como o nosso próprio contexto profissional e as relações histórico e políticas que influenciam a política em estudo para responder o problema investigado.

A dissertação se estruturou em três seções organizadas na perspectiva de três dimensões da política educacional que se relacionam entre si: a primeira em âmbito mais global, a segunda em uma dimensão nacional e a terceira centrada no aspecto local e amazônico. Cada uma delas correspondeu a um objetivo específico, e o conjunto respondeu ao objetivo geral. A figura 1 explicita o desenho representativo de como foi estruturada a pesquisa.



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2019

A primeira seção faz uma abordagem da política educacional em âmbito global para caracterizar a democratização da Educação Básica como política pública no Brasil, e discorre sobre o processo pelo qual o Ensino Médio passa de uma condição facultativa para se tornar uma política educacional legalmente instituída e financiada. Para isso, parte-se da análise do conceito de *democracia*, de educação, de *acesso*, de *permanência* e de *qualidade*, entendido os três últimos na pesquisa, como princípios que viabilizam o processo democrático educacional para a compreensão dos conceitos enquanto categorias de análise que se apresentam nos documentos.

Na mesma seção, posteriormente é apresentada uma visão em perspectiva global da política para a América Latina com os desdobramentos para o Brasil, à luz das três declarações citadas acima, que se constituíram em uma matriz de análise subsidiadora da discussão sobre o processo democrático na educação.

A matriz de análise derivada dos três documentos globais foi construído em um processo de repetidas tentativas. Primeiro pela análise ampla dos documentos, depois por marcações usando cores para diferenciar e destacar as frases que representavam o processo democrático no que se referia a ingresso nos estudos, continuidade e conclusão e qualidade, até alcançar a categorização, definida na base *democracia* de onde deriva o *acesso*, a *permanência* e a *qualidade*. As categorias foram retomadas na análise dos documentos da dimensão nacional e local. Portanto, essa matriz norteou o processo de estudo dos documentos da seção II e III.

Nos principais fundamentos da discussão sobre os conceitos de democracia, educação, acesso, permanência e qualidade destacam-se Bobbio (1986, 1987, 2004), Santos (1999, 2002), Weber (1982, 2004), Motta (2013), Mészáros (2008), Freire (1996), Simões (2016), Gentili (2009), Tikly e Barrett (2011), Dourado e Oliveira (2009), dentre outros; Os referentes teóricos sobre a política educacional dos organismos multilaterais e América Latina ancora-se em Gentili (2009, 2015), Tommasi (2003), Coraggio (2003), Torres (2003), Peroni (2003) e Adrião (2012), Zibas (2002) (2014), Canan (2016) dentre outros e ainda Frigotto (2002, 2017), Krawczyk (2008) e outros que discutem o Ensino Médio.

A segunda seção concentrou-se na discussão da categoria *permanência* como eixo principal da pesquisa na dimensão nacional, e partiu de um retrospecto do contexto histórico com destaque para as legislações como o Plano Decenal de Educação (1993), PNEs de 2001 e 2014. No retrospecto, desenvolve-se a compreensão de como a *permanência* vem se perfazendo na política educacional brasileira e os significados e sentidos assumidos a partir de sua implementação. Esses sentidos e significados da *permanência* no contexto histórico e nas legislações indicadas são analisados segundo os principais pontos e contrapontos e seguem uma abordagem que se apoia em três contextos: o *normativo*, o *político* e o *emancipatório*. No *contexto político* enquadra-se o entendimento da *permanência* no aspecto legal, no *contexto político* seu enquadramento na organização da sociedade e no *contexto emancipatório* entendido como elemento resultante e representativo das lutas sociais que erigiu a *permanência* no rol dos direitos sociais.

A análise desta seção resultou em duas matrizes. Uma construída no próprio processo de apropriação do conteúdo e escrita da dissertação, quando percebeu-se que a análise histórica da *permanência* abarcava os três contextos, ocorrendo a organização que materializou-se no quadro 2. A outra, que retomou a categoria *permanência* no ensino médio para destacar sua presença nos PNEs nos aspectos relacionados às metas, aos objetivos e às estratégias dos Planos, organizando a abordagem também nos três contextos. Ficou, portanto, estruturada no quadro 3.

Assim, a seção II é discutida em três pontos. O primeiro apresenta a *permanência* escolar no Brasil em seus pontos e contrapontos. Os pontos seriam as principais referências de *permanência* nas bases históricas, legais e políticas da educação e os contrapontos, seriam os aspectos que foram assimilados e que podem ser percebidos como marco da *permanência* escolar, resultando num quadro matriz que subsidiou a abordagem. O segundo discorre sobre a categoria *permanência* no Ensino Médio a partir da análise do Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), e dos PNEs 2001 e 2014. Exprime o sentido da *permanência*, nos aspectos do normativo e legal, da política pública, com realce para o caráter emancipatório que podem ser evidenciados nos Planos como resposta às lutas e demandas sociais, cuja discussão se condensa no quadro de análise construído a partir dos planos. Por fim, analisa-se como a categoria *permanência* é tomada no contexto de sociedades de capitalismo democrático que efetivam o direito à educação protegendo os que estão em ascensão no mercado capitalista.

A terceira seção aborda a categoria *permanência* no Ensino Médio centrada no contexto amazônico, especificamente, em Manaus, o *locus* privilegiado da pesquisa. A análise deriva dos Planos Estaduais de Educação – PEEs de 2008 e 2014, com marcações que os encadeiam às dimensões global, nacional e local, mapeada a partir da matriz de análise das Declarações Mundiais de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) como indutoras das políticas.

A análise desta seção concentrou-se nos PEEs materializando-se no quadro 4. Tomou-se como referência a matriz dos documentos globais e a categoria *permanência* para destacar novamente sua presença nos PEEs nos aspectos relacionados às metas, aos objetivos e às estratégias dos Planos. Nessa etapa de análise foi possível estabelecer uma relação entre as três dimensões da política educacional.

A seção está dividida em três seguimentos. O primeiro apresentando como a categoria *permanência* se vincula aos objetivos, metas e estratégias dos planos; o segundo discute a *permanência* nos principais programas do Ensino Médio emanados dos PEEs, com ênfase no projeto de escola de tempo integral, percebido como principal referência da *qualidade* educacional e, conseqüentemente, da *permanência* no Amazonas. Na sua última parte, o desafio da *permanência* evidenciado nos índices do Ensino Médio em Manaus, com uma abordagem em que a *permanência* passa se configurar como o principal indicador de uma educação com *qualidade* social, em oposição ao conjunto de parâmetros e métricas standardizados e/ou da avaliação em larga escala, que passaram a compor o cenário de efetivação das políticas públicas em educação.

São principais resultados da pesquisa: o reconhecimento da permanência cunhada com outras expressões e variação de sentido regidas pelos interesses políticos do período colonial a promulgação da Constituição de 1988, que a partir de seu texto galgou importância sendo qualificada no plano legislativo como primeiro dos treze<sup>3</sup> princípios do ensino na LDBEN 9.394/1996 (artigo 3º, I); a proposta do modelo de escola de tempo integral pioneiro como iniciativa do Governo do Amazonas para o Ensino Médio a partir de 1996; a entrada da política nacional e internacional no contexto amazônico reposicionando a política para os moldes da qualidade ligada a índices e meritocracia retirando o foco do acesso e da permanência; a existência de 53.551 estudante na faixa etária de 15 a 17<sup>4</sup> anos fora da matrícula do Ensino Médio em Manaus no ano de 2019; persistência da distorção entre idade e ano escolar; preocupação minimizada com a ampliação de escola exclusiva para o Ensino Médio em Manaus; a manifestação da permanência nos projetos e programas de forma subsumida a qualidade baseada em índices.

Assim, nas considerações finais são apresentados os principais pontos abordados na pesquisa, os desafios pertinentes no Ensino Médio em Manaus observados na reprovação, distorção idade/ano e abandono escolares, que impedem a democratização da Educação Básica a partir da *permanência* e conclusão do Ensino

---

<sup>3</sup>Os incisos XII e XIII, respectivamente, consideração com a diversidade étnico-racial e garantia do Direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida foram incluídos pelas Leis nº 12.796, de 2013 e nº 13.632, de 2018.

<sup>4</sup>A população estimada de Manaus em 2019 na faixa etária de 15 a 17 somava 130.566 e, neste mesmo ano, a matrícula nessa faixa etária foi de 77.015, logo, subtraindo da população estimada o quantitativo de matrícula na idade recomendada, cerca de 53.551 não estavam compreendidos no registro.

Médio. Retoma, as principais contribuições da pesquisa para o programa e para os estudos sobre o Ensino Médio no aspecto da *permanência* e demonstra que a universalização do Ensino Médio depende de um conceito de *permanência* associado ao conceito de *qualidade* desvinculados de indicadores avaliativos usados como forma de ocultar a qualidade social da educação, como direito proclamado e efetivado no processo de emancipação do indivíduo.

## SEÇÃO I

### 1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL NO CONTEXTO DE DIMENSÃO GLOBAL

A seção tem a finalidade de caracterizar o processo de democratização da Educação Básica como implemento da política pública instituída no Brasil, fazendo uma abordagem do percurso pelo qual o *Ensino Médio* passou de caráter facultativo para o obrigatório como decisão política fundamental da Constituição de 1988, consubstanciando-se segundo as diretrizes das agências internacionais de educação para todos em uma política pública ofertada com fundamentos políticos e apoio financeiro.

Para tanto, inicia-se com uma análise sobre as concepções de democracia com base em Weber (2004), Bobbio (1986,1987, 2004), Santos (1999, 2002), Mouffe (2003, 2005) e Motta (2013). Enquanto categoria de análise, *Democracia* abriga, para esse estudo, os conceitos de educação, *acesso*, *permanência* e *qualidade*, em que os três últimos são tomados no processo de constituição das subcategorias de análise, entendidas como viabilizadoras do processo de democratização da educação. Na perspectiva democrática da educação do *Ensino Médio*, a *permanência*, principal foco da pesquisa, sucede o *acesso* enquanto a categoria *qualidade*, aparentemente, tornou-se item essencial para manutenção do estudante no *Ensino Médio*. Nessa linha de compreensão da pesquisa, a *permanência* não é apreendida de forma isolada, e sim analisada em relação com *acesso* e *qualidade*.

As categorias apresentadas consolidaram-se em um movimento dinâmico de construção que se processou ao longo das disciplinas, nas discussões com a orientação, análise dos documentos para formulação da matriz de análise que permeia toda a discussão, somados à reflexão de uma vivência e envolvimento profissional com a questão investigada. Dessa forma, as categorias foram definidas em um processo que se agrega a uma modalidade que não se enquadra somente como preexistente, nem unicamente como emergente dos documentos, possui uma outra identidade, segundo Garcia (2014, p.244) “essa lógica de construção das categorias representa uma mistura entre o pré-existente e o emergente, isto é, uma construção composta ou mista”.

O delineamento da democratização da Educação Básica, enquanto política pública no Brasil, parte do estudo das orientações advindas da UNESCO, Banco

Mundial e OCDE com enfoque nos documentos marcos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien -1990 (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 1998) Educação para todos: o compromisso de Dakar – 2000 (EDUCAÇÃO PARA TODOS..., 2001) e Declaração de Incheon - 2015 (EDUCAÇÃO 2030..., 2016), principais norteadores da política educacional, doravante tratados Declaração de Jomtien, Declaração de Dakar e Declaração de Incheon.

Ainda discorre-se de forma panorâmica sobre a educação da América Latina, tomando o exemplo do Chile por ser atualmente o país dessa região com melhor índice de qualidade da educação na ótica da OCDE, pela classificação do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA (2015), ainda que este modelo de qualidade venha sendo contestado pelos movimentos estudantis, como foi em 2006, na “revolta dos pinguins”<sup>5</sup> (ZIBAS, 2008), e na atual conjuntura, nas manifestações de levante popular<sup>6</sup>.

Importante destacar que a escolha dos documentos foi definida a partir do movimento de compreensão da política educacional que envolve o processo democrático da educação conforme delineado na introdução. Dessa compreensão, concluímos que deveríamos partir dos documentos de origem global, citados acima, os principais influenciadores das políticas educacionais nos seus contornos nacionais e locais para, nesses documentos, entender como ocorre a perspectiva democrática da Educação Básica na etapa do Ensino Médio.

Nesse sentido, o processo de construção da análise procedeu com a organização e o planejamento do estudo que envolveu desde o movimento de escolha dos documentos com a pré-análise, quando definimos os documentos relevantes que responderiam o problema de pesquisa, até a categorização que resultou na elaboração da matriz de análise que possibilitou interpretar as informações para compreender a perspectiva democrática educacional.

O processo de categorização dos documentos foi exaustivamente desafiador e dinâmico, como dito, e exigiu esforço e concentração para encontrar o melhor caminho

---

<sup>5</sup>Revolta dos “Pinguins” em referência aos uniformes usados pelos estudantes.

<sup>6</sup>A BBC NEWS BRASIL apresentou em 23 de outubro de 2019 matéria com título “4 pontos para entender os protestos do Chile”, mostrando que, por trás das manifestações, está a desigualdade social e as reclamações do movimento liderado pelos estudantes de escolas emblemáticas, principalmente do Instituto Nacional, tem a ver com a falta de recursos para as escolas chilenas e precariedade nas salas de aula.

para a sua definição, pois, segundo Franco (2018), não existem “fórmulas mágicas”, o pesquisador constrói seu próprio percurso de análise no exercício de ensaios.

Em nosso caso, foram feitas várias imersões nos documentos procurando, em suas mensagens manifestas, os conteúdos que expressavam a ideia do processo democrático. Fizemos várias marcações e reagrupamentos por frequência utilizando cores diferentes para destacar as expressões e frases que representavam o ingresso na escola, as que expressavam a preocupação com a manutenção dos estudantes no contexto escolar e as que exprimiam um sentido de *qualidade* do processo de aprendizagem. Esses reagrupamentos foram categorizados respectivamente, em *acesso*, *permanência* e *qualidade*.

Os inúmeros retornos aos documentos originaram vários desenhos da matriz que, na versão primária, foi definida em duas bases: educação e democracia. Depois, percebemos a existência de uma relação intrínseca entre elas, na medida que educação compreende processos democráticos não podendo ser tratadas de forma separada. Esses inúmeros retornos aos documentos produziram incertezas quanto às categorias que, em momentos se apresentavam como emergentes e, em outros, já pareciam preexistir, de maneira que, no diálogo com a orientadora, concluímos que as categorias se tipificavam como compostas. Assim chegamos à matriz consolidada na categoria base *democracia* e nas subcategorias formada pela tríade: *acesso*, *permanência* e *qualidade* que representa a perspectiva democrática da educação neste estudo.

Os fundamentos teóricos são embasados em Tommasi (2003), Peroni (2003), Adrião (2012), Canan (2016), Coraggio (2003), Torres (2003), Saviani (2017), Zibas (2002, 2008), dentre outros que tecem análise das reformas educacionais ocorridas da década de 1990 em diante, segundo a configuração dos organismos internacionais.

### **1.1 Sentidos e configurações dos conceitos assumidos na pesquisa**

A abordagem sobre os conceitos de educação, democracia e da tríade erigida é realizada para compreensão de como elas se manifestam no âmbito da Educação Básica, em especial no Ensino Médio, e como são entendidos enquanto categorias de análise. Assim, toma-se como base os princípios democráticos que permeiam o espaço escolar, trazendo a lume conceitos de democracia teorizados pelos autores

supramencionados para uma compreensão de como as perspectivas de democracia, segundo esses autores, aplicam-se ao cenário da política educacional.

Nessas concepções de democracia, estão subjacentes princípios que se coadunam com o sistema capitalista como maneira de servir a própria manutenção ou como sustentáculo a estrutura, com formas de integração ao modelo econômico do capital na perspectiva do capitalismo democrático (STREECK, 2012) e da contestação (GARCIA, 2014) ou ainda como proposta radical de sociedade que comporta um contexto plural e divergente denominada democracia agonista (MOUFFE, 2006).

A palavra democracia é um termo polissêmico e histórico que, enquanto prática e acepção, admite-se que “tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares” (DAHL, 2001, p.13). As concepções de democracia são variáveis de acordo com cada povo e com a cultura de cada nação e configura-se em cada momento e contexto vigente na História. A compreensão da ideia de democracia neste estudo é apresentada a partir de quatro perspectivas de acordo com os autores referidos no início da seção.

Weber (1982) destaca a relação da democracia com a burocracia. Para ele, um resultado característico da burocracia é “a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de ‘igualdade perante a lei’ no sentido pessoal e funcional – e, daí, do horror ao ‘privilégio’, e a rejeição ao tratamento dos casos ‘individualmente’ ” (WEBER, 1982, p.260). Portanto, admite a igualdade como princípio democrático e compreende que a viabilização desse princípio é possível por meio de processos burocráticos para a minoração dos privilégios. Mas, deixa evidente também que a democracia de massa é perigosa no sentido de que as pessoas “sempre estão expostas, conforme ensina toda experiência, à influência atual, puramente emocional e irracional” (WEBER, 2004, p. 579).

Segundo Garcia (2014, p. 23), a ideia de democracia abstraída dos escritos de Marx Weber é:

[...] perspectivada como patamar das normas de organização do poder, em que, pela burocracia, o cidadão estaria organizadamente representado. Por esse prisma, a democracia de massas, em medida, representaria um perigo político para o Estado, fruto dos elementos emocionais que afetam a tomada de decisões, comprometendo projetos futuros do seu Estado burocrático.

De acordo com Lopes (2011, p.65) para Weber “A democracia [...] concretiza a base fundamental para a expansão burocrática, embora aquela não seja condição determinante para esta. Nos escritos de Weber, a burocracia e a democracia nas

sociedades modernas são fenômenos paralelos”. Entretanto, em determinado momento, se contrapõem à medida que o cargo de burocrata requer especialistas e o sufrágio eleitoral representaria uma escolha irracional pela emoção (LOPES, 2011).

Nesse sentido, para Valente (2004), Weber concebia o sufrágio eleitoral como um ato instrumental de cunho meramente episódico para eleger representantes, de modo que a participação popular se limita ao plano eleitoral sendo tomada, de certa forma, como danosa para o Estado burocrático.

Pela racionalidade weberiana, os governos deveriam ser fiéis ao cumprimento da política como um instrumento de dimensão democrática e não como mecanismo de dimensão eleitoral para o atendimento dos próprios interesses, portanto, visando à implementação da política para a coletividade em que o não cumprimento restringe o conteúdo essencial da democracia. Segundo essa percepção, pode-se compreender que a política pública é uma materialização da racionalidade burocrática proposta por Weber (1982).

Os princípios burocráticos que pautam a democracia pontuada nos escritos de Weber (1982; 2004), por um lado, estão presentes nas instâncias da vida pública e nos procedimentos escolares enquanto práticas relacionadas “às rotinas típicas da burocracia” como garantia da organização institucional (GARCIA,2014, p. 136). Nesse horizonte, a racionalidade burocrática poderia promover a democracia se assim fosse cumprida pelas pessoas. Por outro lado, a concepção burocrática weberiana se alinha a uma ótica capitalista de educação, que prima pela burocratização racional no sentido da formação de especialistas e técnicos para a sociedade do conhecimento e da globalização que tem como horizonte atender as necessidades do capitalismo e faz da educação um instrumento da dominação de um grupo sobre o outro evidenciado nas práticas de premiação, de certificação, de classificação e no dualismo da educação que predestina o futuro dos pobres, prática presente nas políticas educacionais (LOPES,2012). Por esse prisma, “a educação é fator de seleção e de estratificação sociais” (LOPES, 2012, p. 111).

Enquanto Weber (1982) creditava à racionalidade burocrática a viabilização da democracia, Bobbio (1986) pensava a democracia como exercício das pessoas conduzidas por um conjunto de regras que legalizam e organizam as tomadas de decisões coletivas, por meio do voto para escolha de representantes políticos, a chamada democracia de massa. Segundo Bobbio (1986, p.12):

Por regime democrático entende-se, primariamente um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. Sei bem que tal definição procedimental, ou formal, ou, em sentido pejorativo, formalística, parece muito pobre para os movimentos que se proclamam de esquerda. Porém, a verdade é que não existe outra definição igualmente clara e esta é a única capaz de nos oferecer um critério infalível para introduzir uma primeira grande distinção (independente de qualquer juízo de valor) entre dois tipos ideais opostos de formas de governo.

Na ponderação do autor, um conceito essencial de democracia é o mais apropriado para designar um regime de governo que se opõe a um regime autocrático governado sob a ótica de um ditador e que enxerga o jogo político no interesse de uma minoria em detrimento dos demais e considera ainda, que existem divergentes interpretações, classificações e formas que a democracia pode admitir no campo teórico. O exercício da democracia para Bobbio (1986) está condicionado ao conjunto de regras e procedimentos que regulam a tomada de decisões coletivas para garantir a ampliação dos direitos a um maior número de indivíduos.

A concepção de Bobbio (2004) reflete o modelo de democracia representativa em que diante de uma sociedade que se tornou ampla e complexa não comportando mais a participação direta de cada um, surgem os partidos políticos para servir de elo entre os indivíduos e o governo, no entendimento de uma democracia melhor adequada como soberania dos cidadãos enquanto indivíduos singulares, que tomam suas decisões por meio do voto depositado nas urnas.

Segundo essa compreensão, não faz sentido falar em soberania do povo, dado que se trata de uma categoria abstrata, e nas decisões “o poder dos indivíduos” são tomados um a um, resultando na regra da maioria composta pela “soma aritmética” dos votos. Assim, por esse prisma, melhor se aplica a categoria soberania do cidadão (BOBBIO, 2004, p. 51-52).

É pertinente, na ideia do autor, que existe uma distância entre a democracia em seu propósito ideal, ou seja, aquilo que teoricamente se tinha como promessa e que não se concretizou devido aos obstáculos oriundos da dimensão da sociedade, e a democracia no plano real, tomado como o possível de se efetivar. As promessas não cumpridas sinalizadas dentre elas: o nascimento do pluralismo, o fim das oligarquias e do poder invisível e a educação para a cidadania, na observação de Garcia (2014), atualmente pressupõe uma antecipação dos conflitos e das necessidades emergentes, entendidas não como deformações da democracia, mas como forma de adaptação à realidade e de assegurar o predomínio do capitalismo.

Uma outra concepção democrática é manifesta por Santos (2002) que propõe a democracia participativa numa interpretação que não anula a democracia representativa, admitindo que a participação não deve se limitar ao voto, deve ser constituída pela combinação de elementos das duas formas de democracia. A democracia participativa busca a inclusão e ampliação da participação social, conforme o autor demonstra dentre os estudos em vários países que

[...] no caso brasileiro, a motivação pela participação é parte de uma herança comum de democratização que levou atores sociais democráticos, especialmente aqueles oriundos do movimento comunitário, a disputarem o significado do termo participação [...] com a abertura de espaços reais de participação pela sociedade política, em particular pelo partido dos trabalhadores. Com isso, surgem formas efetivas de combinação entre elementos da democracia participativa e da representativa, através da intenção das administrações do partido dos trabalhadores de articular o mandato representativo com formas efetivas de deliberação em nível local (SANTOS, 2002, p. 65).

Na perspectiva democrática de Santos (2002), a participação dos diversos atores sociais democráticos representa a resistência e a luta pela diminuição das desigualdades assegurando garantia de ampliação de direitos. Essa concepção se enquadra nas denominadas teorias da contestação que, segundo Garcia (2014, p. 40), “são as que apontam a perspectiva inclusiva como a única maneira de fazer avançar o modelo da democracia [...] ecoa como uma ideia renovada de combate às velhas práticas”. Nesse sentido, as práticas de participação devem construir a compatibilização entre democracia e capitalismo em que “o grau máximo da legitimidade do Estado” converte a “[...] tensão entre democracia e capitalismo num círculo virtuoso em que cada um deles prospera aparentemente na medida em que os dois prosperam conjuntamente” (SANTOS, 1999, p. 89).

Mouffe (2005), adepta de uma democracia radical, propõe uma abordagem para a sociedade contemporânea que se contrapõe à democracia liberal. Seria uma concepção que admite o conflito e o dissenso como imprescindíveis para a democracia, um novo modelo denominado de “pluralismo agonístico” que em seu entendimento, trata-se de “[...] uma sociedade com uma esfera pública vibrante onde muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos legítimos” (MOUFFE, 2003, p.11).

Na interpretação de Salazar (2017, p.119), no modelo do “pluralismo agonístico” “o objetivo da política democrática não é a eliminação das paixões, mas

assegurar a existência do conflito e a busca pela transformação dos inimigos em adversários dentro de regras estabelecidas pelo jogo democrático”.

Para Motta (2013), na perspectiva marxista, a democracia não se define como forma de governo. Sua problemática tem em tela a questão do Estado na particularidade capitalista e no período de transição pós-revolução. Para o autor,

O grande mérito do marxismo revolucionário em relação a esse conceito é a sua crítica ao significado da democracia moderna (ou capitalista) já que ela não contém (tal qual a democracia antiga) uma prática (e não um “valor”) universal. Ela é democrática para alguns segmentos da sociedade, mas não para a sua grande maioria. Isso é visível em termos de decisão que é confiada a uma minoria, ao corpo parlamentar que representa em sua grande maioria os interesses do grande capital e do conservadorismo (que conseguem bancar campanhas milionárias), e o monopólio da grande mídia (controlada praticamente por pequenos grupos que divulgam e distorcem os fatos noticiados). Não há democracia plena em termos reais, já que há a existência de práticas coativas, autoritárias sobre uma grande massa desinformada dos seus direitos básicos (MOTTA, 2013, p. 46).

Segundo essa perspectiva de democracia, acreditamos na ideia de prática com valor universal a serviço da maioria e não como instrumento de dominação de um grupo que detém a direção do capital. Por essa ótica, entende-se que a democratização real da educação se efetivará ao garantir o atendimento escolar universal sem privilégios, com acesso e permanência de todos.

Das abordagens expostas, há uma compreensão de que o conceito de democracia não é homogêneo ou único, pois, como dito acima, é histórico e se recria em contextos diferentes. As teorias da democracia auxiliam na compreensão histórica de como essas concepções democráticas se perfazem na dinâmica dos processos educacionais como justificativa ou consolidação de modelos capitalistas e ainda como possibilidade para a construção da emancipação do cidadão por meio da educação.

Ao explicar a relação entre democracia e educação, é necessária a discussão sobre o conceito de educação que esta pesquisa adota. Nesse conceito, ressalta-se uma das possibilidades da educação, aquilo que se espera dela: contribuir para o processo de democratização. Quando a democracia é instituída no advento da sociedade burguesa, a educação surge com a possibilidade de ser “o grande instrumento de construção da ordem democrática” a fim de preparar o indivíduo para exercer sua cidadania de forma consciente e autônoma. Todavia, esse mesmo raciocínio, que respalda a formação do indivíduo emancipado, crítico e ativo, paradoxalmente pode ser a consolidação do projeto capitalista formando cidadãos

conformados e submissos com características próprias do poder que vige e regula a sociedade (SAVIANI, 2017, p.654). Portanto, nesse contexto, espera-se que, na educação, sobressaia a possibilidade de contribuir para democratizar o processo educacional.

Lopes (2012) colabora na discussão, com base em Marx (1978), de que a escola, como espaço institucional de educação, faz parte da superestrutura da sociedade, sendo instrumento de manutenção da hierarquia social, no entanto pode ser espaço de desvelamento da realidade. Nesse prisma,

A educação tem por missão (histórica) a emancipação do homem, a sua libertação (práxis libertadora) que levará à construção de uma nova ordem social. O processo educativo deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos produzem a sua existência (homem-cidadão, sujeito produtor do seu próprio processo histórico), numa perspectiva abrangente (em vários sentidos) e como meio de combate a uma alienação crescente, típica das sociedades capitalistas (LOPES, 2012, p. 4).

A educação, para Mészáros (2008, p. 68), é um processo contínuo que consiste na construção, libertação e emancipação do indivíduo e que possibilita a tomada de consciência quanto ao determinismo neoliberal no sentido de uma “educação para além do capital”. Para tanto, seria necessário romper com a lógica do capitalismo.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Como advoga Freire (1996, p. 38), “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deva ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades. [...], a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista pela metade, conquanto a conjuntura exija”. Contrariamente, a educação pode assumir o ponto de vista de uma prática pela estratégia consciente para o rompimento do controle exercido pelo capital, conforme Mészáros (2008) propõe.

Enquanto conceito, entende-se de acordo com Freire que “[...] a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, [...] nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta” (FREIRE, 1996, p.43), mas pode ser demonstração de que a mudança é possível por meio da prática consciente do educador que entende “ a educação, especificidade humana, como um

ato de intervenção no mundo” na formação de indivíduos autônomos e emancipados (FREIRE, 1996, p. 42).

Conforme dito, a educação pode contribuir para a concretização da *democracia* que, na pesquisa, é vislumbrada a partir das categorias *acesso*, *permanência* e *qualidade*. As referidas categorias possuem entendimento teórico-conceitual no contexto da política educacional e foram analisadas por vários teóricos, dos quais alguns serão base da discussão.

Recorrendo à análise de Simões (2016), a visão histórica sobre o significado de *acesso* mostra que, da segunda metade do século XX, o conceito de acesso à educação no Brasil foi predominantemente caracterizado como “porta de entrada” e para avaliar o alcance da universalização do ingresso escolar, são utilizados os indicadores de acesso: taxa de escolarização para mensuração do percentual de quem frequenta a Educação Básica com base na faixa etária obrigatória e taxa líquida de matrícula para verificação do percentual de estudante por etapa da Educação Básica de acordo com a faixa etária recomendada.

De acordo com Simões (2016, p. 11), o *acesso* à matrícula obrigatória é uma condicionalidade estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. No Brasil, o *acesso* escolar obrigatório passou por três fases, segundo as legislações de ensino: a primeira a partir dos 7 anos no ensino primário, depois chamado de 1º grau e, em seguida, de ensino fundamental; a segunda fase do *acesso* a começar dos 6 anos no ensino fundamental; e a terceira fase dos 4 anos na educação infantil até os 17 anos, com a conclusão da Educação Básica.

A primeira fase se consolidou com a LDBEN 4.024/61 (BRASIL, 1961) que instituiu o *acesso* obrigatório à matrícula a partir dos 7 anos de idade no ensino primário (artigo 27) com duração mínima de 4 séries; depois a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) também fixou a obrigatoriedade no 1º grau dos 7 aos 14 anos (artigo 20); em seguida, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) igualmente definiu a idade escolar obrigatória a partir dos 7 anos no ensino fundamental (artigo 6º).

A segunda fase de *acesso* foi disciplinada pela Lei 11.114/2005 (BRASIL, 2005) que alterou o artigo 6º. da LDBEN 9.394/96 e estabeleceu o indicador de *acesso* para 6 anos. Posteriormente, sob alteração da Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006), o ensino fundamental passa a ter 9 anos. Em 2013, processou-se a terceira fase de *acesso* quando a LDBEN 9.394/96 passou a vigorar sob efeito da Lei 12.796/2013 (resultado

da EC. 59/2009), que trouxe, no artigo 6º., a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade na educação infantil até os 17 anos, com a finalização da Educação Básica.

Para Lewin (2007), o acesso admitido apenas como entrada não tem significado se não levar em conta a visão ampla adotada pelo Consórcio para Acesso Educacional, Transição e Equidade – CREATE<sup>7</sup> que contempla:

1. Secure enrolment and regular attendance;
2. Progression through grades at appropriate ages;
3. Meaningful learning which has utility;
4. Reasonable chances of transition to lower secondary grades, especially where these are within the basic education cycle
5. More rather than less equitable opportunities to learn for children from poorer households, especially girls, with less variation in quality between schools (LEWIN, 2007, p.21)<sup>8</sup>.

Nesse sentido, Simões (2016, p. 9) discorre sobre as limitações do conceito de acesso como “porta de entrada” que é insuficiente para avaliar e acompanhar o que ocorre no processo educacional e de assegurar o direito universal à educação. Propõe como indicador complementar, as curvas de acesso, que podem contemplar tanto os níveis de acesso quanto de desigualdades e sua evolução, com base em uma concepção de acesso integral e universal “possibilitando que se alcancem todos os anos escolares da Educação Básica com aprendizagem satisfatória. [...] independente do nível socioeconômico de sua família, das condições de raça/cor, gênero ou qualquer outra característica demográfica” (SIMÕES, 2016, p.21).

Conforme alerta Jinkings (2008, p.11), “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Nesse contexto, em uma visão ampliada, Carvalho (2007, p. 309) também destaca o conceito de acesso para além da entrada física na escola. Seria ainda, o “acesso aos bens

---

<sup>7</sup>CREATE é um Programa de Pesquisa Consórcio apoiado pelo Departamento de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (DFID) com o objetivo de realizar pesquisas destinadas a melhorar o acesso à educação básica nos países em desenvolvimento. Disponível em: [http://www.create-rpc.Org/pdf.org/pdf\\_documents/PTA1.pdf](http://www.create-rpc.Org/pdf.org/pdf_documents/PTA1.pdf)

<sup>8</sup>Tradução livre da autora.

1. Matrícula segura e frequência regular;
2. Progressão através de notas em idades apropriadas;
3. Aprendizagem significativa que tenha utilidade;
4. Oportunidades razoáveis de transição para a primeira etapa das series secundárias, especialmente onde elas estão dentro do ciclo da Educação Básica;
5. Oportunidades mais e não menos equitativas de aprender para crianças de famílias mais pobres, principalmente meninas, com menor variação de qualidade entre as escolas.

culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar”.

Conforme Bourdieu e Champagne (2001), antes a desigualdade escolar ocorria no acesso, com os exames de admissão. Hoje o processo de exclusão educacional foi deslocado para o interior da escola. Está em jogo não apenas “a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (JINKINGS, 2008, p. 11). Para Gentili (2009, p. 1064), isso consagra uma “universalização sem direitos”, posto que o sistema escolar não reúne condições e oportunidades iguais e necessárias para que todo o estudante com acesso conclua a Educação Básica, pois

[...] os sistemas nacionais de educação tenderam a crescer no contexto de uma intensa dinâmica de segmentação e diferenciação institucionais, que concede aos sujeitos que transitam pelos circuitos que constituem esses sistemas um *status* e um conjunto de oportunidades altamente desiguais.

O acesso, enquanto categoria, apresenta-se no sentido integral e universal (SIMÕES, 2016) que contempla a entrada de todos os sujeitos, em faixa etária obrigatória, no espaço escolar, com segura conclusão do estudo, sem distinção de nível socioeconômico e de outras condições, posto que o direito à educação é um direito humano fundamental e deve ser sustentado por um “projeto de sociedade igualitária e emancipada de poderes arbitrários e totalitários” (GENTILI, 2009, p. 1075), pautado em um contexto plural e inclusivo.

Dessa forma, a universalização do acesso para se firmar depende da *permanência* do estudante na escola com a finalização da Educação Básica. Uma *permanência* que, sendo garantida pela legislação, não tropece no “aparelho institucional” que, ao incluir a todos, fá-lo de forma desigual em contexto de exclusão interna mantendo alijados do direito de aprendizagem estudantes que por dificuldade de aprender levam mais tempo para concluir a Educação Básica (GENTILI, 2009), pois os problemas sociais como pobreza, discriminação e preconceitos de todas as ordens afetam o direito à educação dentro do próprio sistema educacional.

Nesse sentido, a *permanência* escolar agrega sentido e importância no processo de democratização da Educação Básica ao atender a condicionalidade de término aos 17 anos de idade com a conclusão do Ensino Médio, conforme a LDBEN

9.394/96 (BRASIL, 1996). Todavia, os processos de exclusão como o abandono dos estudos e a reprovação ocorridos ao longo da vida escolar dos estudantes provocam a distorção entre a idade e o ano escolar e demandam políticas educacionais de correção do fluxo escolar (BRASIL, 9.9394/96, artigo 24, V). A idade desalinhada do ano escolar é uma questão potencial para o afastamento do aluno da escola e põe em questionamento o sentido da *permanência*.

Na CF de 1988 a igualdade de condições de *acesso* e *permanência* foi erigida ao plano de primeiro princípio do ensino estipulado pelo artigo 206, inciso I, caminho posteriormente seguido pelo artigo 3º, I da LDBEN 9.394/1996 que regulamentou o dispositivo constitucional, igualmente elencando como primeiro dos princípios que regem o ensino. Em vista da concretização deste princípio, a constância no âmbito das políticas públicas de programas como os tratados na Lei 10.836/2004, que implementou o Bolsa Família, artigo 3º. e estipulou condicionalidades para a concessão do benefício a famílias, dentre elas, a frequência escolar de 85%; o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) artigo 2º, II trouxe a finalidade de “contribuir com a redução do abandono, reprovação e distorção idade-série, mediante a implementação e ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” e o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), da mesma forma no Artigo 2º., II trouxe a mesma finalidade que por fim se desdobram na preocupação com a *permanência*.

A categoria *permanência*, nesta pesquisa, pressupõe uma instituição escolar que inclua a pluralidade dos sujeitos da sociedade, com suas diferenças e com oportunidades iguais de aprendizagem na faixa etária recomendada da Educação Básica sem que ocorra a exclusão no processo educacional, que, do contrário, promove uma educação como bem exclusivo ou como privilégio de poucos (GENTILI, 1996). Contudo, a política educacional para a *permanência* tem se constituído e democratizado em consonância com os interesses do mercado, de forma a soar como se fosse um bem para todos, mas que, na verdade, fortalece o capital.

A *permanência* desejada não é a simples integração do estudante ao sistema educacional sem que ele faça parte, pertença e tenha *acesso* ao conhecimento de forma equitativa como um bem público de promoção da emancipação. Ou seja, a *permanência* enseja também ensino de *qualidade* igual para todos, contraposto a perspectiva do capital que, ao eleger critérios relacionados aos parâmetros do

mercado, fortalece a exclusão, entretanto usa o discurso da qualidade como fator e condição para a permanência .

Portanto, no processo de democratização do direito à educação, a *qualidade* do ensino tornou-se fundamental e foi incorporada pela CF de 1988 e afirmada na LDBEN/1996, no artigo 3º., como um dos princípios do ensino e, no artigo 4º., IX, como dever do Estado com a educação escolar pública: padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

Na ótica teórico-conceitual de Oliveira e Araújo (2005), *qualidade* é mais uma palavra de conceito polissêmico, que comporta diversos sentidos e pode ser utilizada em vários contextos da sociedade. Estêvão (2013), em uma perspectiva de origem do conceito, indica que a primeira noção de *qualidade* sobressai no Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Com o passar do tempo, os sentidos foram se manifestando e se sobrepondo, sendo compreendida primeiramente como ideia de inspeção e transferida também para o campo educacional. Para Estêvão (2019, p. 227) o conceito carrega sempre uma intencionalidade oculta por trás de uma “ideologia de conveniência”, conforme anuncia no destaque:

Assim, é possível afirmar que a questão da qualidade é uma questão de opção (política) por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas. Ou seja, ela transmuta-se consoante o apelo se faça à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano; à lógica do mundo cívico para salientar a promoção da igualdade, da solidariedade e da justiça diante do ensino; à lógica do mundo doméstico em nome da maior proximidade relacional, do cuidado a dispensar aos actores escolares, favorecendo a aprendizagem; à lógica do mundo mercantil, tendo em vista o incremento dos padrões de produtividade e competitividade (ESTEVÃO, 2013, p.23).

Nesse sentido, na educação, a *qualidade* tem gerado extenso debate em torno do seu sentido e dos critérios que qualificam o ensino. Com base em Torres (2003), o Banco Mundial elenca a qualidade no pacote de medidas, como um dos maiores desafios para os países em desenvolvimento. Nesse caso, qualidade implica garantia de maior número de estudantes na escola tendo como parâmetro os resultados verificados no rendimento e mediados pelos insumos, tais como biblioteca, aumento do tempo escolar, tarefas de casa, etc. Em suma, a qualidade está subsumida na ideia da lógica econômica do modelo empresarial, cuja proposta pelo Banco Mundial foi

pensada por profissionais da área econômica ou com vínculo à educação, mas sob a ótica econômica. Oliveira e Araújo (2005, p.7) explicam que a *qualidade*, mesmo em contexto específico, possui distintos significados. Dessa forma,

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Nos três casos o conceito de qualidade esteve relacionado a quantidade. Portanto, no contexto atual da educação, identificado pela terceira ideia, o conceito de qualidade está relacionado e caracterizado pela mensuração dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA<sup>9</sup> e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, aferidos por meio de avaliação externa, noção relacionada a rendimento escolar (PACIEVITCH, 2011) que são critérios de qualidade definidos pela OCDE.

Tikly e Barrett (2011) argumentam que as abordagens que dominam o debate sobre a qualidade da educação são as de capital humano e direitos humanos. As abordagens de capital humano que tendem a confundir a qualidade com o sentido da produtividade, da eficiência e do mercado e as abordagens de direitos humanos que sobrepõe a execução do direito a mera legalidade para apresentar avanços no acesso e na igualdade, camuflando a insuficiência de recursos pelo Estado, sem considerar os direitos morais e éticos que compreendem as realidades socioculturais.

Para Tikly e Barrett (2011) a qualidade da educação em países pobres pode ser entendida a partir do ponto de vista da justiça social segundo a dimensão da inclusão, da relevância e da participação democrática. Ou seja, a qualidade compreende o acesso à educação com oportunidades para o desenvolvimento das capacidades significativas e relevantes dos diferentes grupos de desfavorecidos, cuja participação dos pares é indispensável para outras conquistas sociais. Nessa perspectiva o maior desafio é definir parâmetros de avaliação que dê conta de

---

<sup>9</sup>O PISA é um dos instrumentos da OCDE para avaliar o desempenho de estudantes de 15 anos de todo o mundo em leitura, matemática e ciências para saber quão bem os alunos dominam os assuntos para se prepararem para situações da vida real no mundo adulto. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>

mensurar o desenvolvimento das diferentes capacidades e do sucesso das escolas que não são passíveis de medição por meio de teste (TIKLY; BARRETT, 2011).

Na categoria *qualidade*, o conceito que melhor se ajusta à perspectiva dessa pesquisa compreende, segundo Dourado e Oliveira (2009), que a *qualidade* da educação não se limita a médias, mas “configura-se como processo complexo e dinâmico margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207). A compreensão teórico-conceitual desses valores contempla as dimensões intraescolares e extraescolares: intraescolares, que abrangem condições de oferta de ensino, gestão democrática da organização do trabalho escolar, valorização profissional e foco no desempenho do estudante, que possibilite sua permanência; e extraescolares, que envolvem os espaços sociais na dimensão socioeconômica e cultural dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com políticas públicas para fazer frente aos problemas sociais de diversas ordens e as obrigações do Estado para fazer cumprir os direitos dos cidadãos a qualidade de ensino com igualdade de condições para acesso e permanência (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Assim, na relação entre educação e democracia, nesta pesquisa, depreende-se que o processo democrático pode ocorrer pela tríade *acesso*, *permanência* e *qualidade* no movimento de correlação entre as três categorias. De acordo com essa percepção, o *acesso* não é condição apenas de entrada. É percebido como universal, integral e assegurador da conclusão da Educação Básica e, para tanto, abarca os sujeitos nas suas pluralidades para que todos tenham oportunidades iguais de *permanência*, com direito a uma *qualidade* de ensino que seja referenciada no contexto social para uma educação focada no ser humano e não no caráter apenas quantitativo e de mercado. Definidos os sentidos do *acesso*, *permanência* e *qualidade*, importa compreendê-los em uma perspectiva que não se apresenta isolada, mas integrada, direcionada e emanada a partir de múltiplos contextos e dimensões. Dessa forma, no próximo ponto, será discutida a tríade com base nos documentos tomados como orientadores da educação no contexto global.

## **1.2 A democratização da educação e a política internacional: as Declarações Mundiais de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015)**

A discussão configura-se baseada na análise dos documentos oriundos das Conferências Mundiais de Educação denominados Declaração de Jomtien, 1990; Declaração de Dakar- 2000; Declaração de Incheon-2015. Esses documentos exercem influência e norteiam a política educacional no âmbito dos países periféricos, como é o caso do Brasil. Com base na matriz de análise, que será explicitada na discussão, é realizado o mapeamento da perspectiva democrática educacional segundo as categorias *acesso*, *permanência* e *qualidade* em uma dimensão global do processo para a compreensão da nacional.

O restabelecimento da democracia no Brasil, iniciado no final da década de 1980 e completado com a introdução na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), conduziu modificações expressas na educação após 21 anos de um regime ditatorial. A reforma educacional ocorrida nos anos de 1990 iniciada com a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi editada com referência em diretrizes internacionais da UNESCO<sup>10</sup> e do Banco Mundial<sup>11</sup>, que vislumbraram a educação como um dos instrumentos viabilizadores do projeto de mundialização da economia, com apego no argumento de que o alcance do desenvolvimento poderia ocorrer passando também pela reforma da educação.

Na verdade, o encaminhamento das reformas nos sistemas de ensino era a introdução “de um novo modelo de conhecimento, base para a nova fase hegemônica do capitalismo” (GARCIA, 2014, p. 216). Nesse prisma, o norte das reformas da educação passa a ser dado pelos documentos referidos acima, sendo a UNESCO, agência da ONU especializada em educação, responsável por liderar e coordenar a implementação das ações e o Banco Mundial, principal financiador e também

---

<sup>10</sup>A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, é uma agência do sistema ONU, criada em 16 de novembro de 1945, posterior a Segunda Guerra Mundial com a finalidade de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os Estados Membros nas soluções de problemas por intermédio da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da informação. É sediada em Paris e possui mais de 50 escritórios ao redor do mundo, dentre eles o Brasil, desde 1964, mas com efetiva atividade desde 1972 tendo como principal diretriz auxiliar os países membros no atingimento das metas de educação para todos envolvendo a universalização do acesso e da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, inclusive a educação de jovens e adultos, prevendo o desenvolvimento social e econômico dos países (ONU BRASIL, 2019).

<sup>11</sup>O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) (SOARES, 2003, p. 15).

influenciador da própria legislação dos países em desenvolvimento (SOARES, 2003), a partir das últimas três décadas a contar de 1990.

Para caracterizar o aspecto democrático da educação no Brasil, com enfoque no Ensino Médio, foram eleitos os três documentos já citados por serem influentes na formação da política pública educacional brasileira. Eles estão inseridos em um contexto de nível mundial de encaminhamentos à adesão de projeto de reestruturação do Estado capitalista para superação da crise dos anos de 1980.

No Brasil, a reforma do Estado foi fundada com a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995 no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998) com a pretensão de reorganizar o Estado brasileiro em uma perspectiva de Estado regulador do desenvolvimento pautado na descentralização da gestão pública, baseada na concepção da eficiência pela introdução de mecanismos privados (ADRIÃO 2012). Portanto, os documentos foram escolhidos, com base no entendimento desse contexto de que a política educacional é pensada em adequação com a reforma Estatal e a política educacional no Brasil sofre influência da política global, pois tem interesse em aderir ao modelo.

A análise para evidenciar a perspectiva democrática na dimensão global foi realizada, conforme descrito no início da seção, pela categorização dos documentos em um processo somado a experiência profissional com estudo das fontes escolhidas, composição de palavras, frases, identificação de categorias por cores distintas para verificar a frequência que cada uma aparecia nos documentos e com três tentativas de construção da matriz para chegar a definição das categorias tipificadas como compostas ou mistas. As categorias se consolidaram na matriz de análise do quadro 1 que ficou dividida em um grupo e um subgrupo: o grupo constituído pela categoria *democracia* e o subgrupo pelas subcategorias *acesso*, *permanência* e *qualidade*. A partir da matriz foi feita a análise do mapeamento do processo de democratização da Educação Básica que se define nas três subcategorias.

A Educação Básica nos documentos de Jomtien -1990 e Dakar - 2000 está posta de forma ampla e subentende o conjunto que corresponde, no Brasil, às três etapas de ensino (pré-escola, ensino fundamental e Ensino Médio) incluindo a educação de jovens e adultos como um direito universal. Entretanto, a Declaração de Incheon -2015 é mais específica e aponta a Educação Básica compreendendo a “pré-primária, primária e primeiro nível da educação secundária”, que no Brasil é identificada pelas três etapas como denominadas acima, e ainda, jovens e adultos

tanto no documento como na realidade brasileira (EDUCAÇÃO 2030, 2016, p. 7). Quanto à perspectiva democrática, segundo as subcategorias, na década de 1990, o acesso era uma prioridade central. A *qualidade* do ensino já era evidenciada nos documentos. A partir do século XXI, a *permanência* é percebida com maior preocupação, e relacionada à *qualidade* e subentendida no *acesso*, conforme representado no quadro 1.

**Quadro 1- Perspectiva democrática da Educação Básica 1990 - 2015**

DOCS	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS		
		Acesso	Permanência	Qualidade
Jomtien (1990)	Democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Básica para todos: crianças, jovens e adultos.</li> <li>- A educação fundamental deve ser universal e garantir a satisfação das necessidades básicas.</li> <li>- Ampliação e definição do alcance da Educação Básica.</li> <li>- Articulação de alianças entre os setores e formas de educação (fortalecimento de parcerias).</li> <li>- Mobilização de recursos atuais e novos recursos para expansão da educação. (ampliação de recursos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Garantir o acesso e a conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Básica universalizada e com melhor qualidade;</li> <li>- Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem:</li> <li>. Domínio da leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas e conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.</li> <li>(Foco na aprendizagem e nos resultados)</li> </ul>
Dakar (2000)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso à Educação Básica.</li> <li>- Vontade política nacional e internacional para o acesso.</li> <li>- Políticas educacionais inclusivas e projeção de modalidades e currículos diversificados para atendimento da população excluída por razões individuais, de gênero, linguísticas ou culturais.</li> <li>- Igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioridade em políticas para diminuição da repetência e desercção.</li> <li>- A qualidade educacional como fator para atrair e assegurar a permanência.</li> <li>-Política intersetorial de superação da pobreza para os grupos vulneráveis.</li> <li>- Reforma curricular.</li> <li>- Eliminação até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação.</li> <li>-Formulação de políticas educacionais inclusivas e projeção de modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída por razões individuais, de gênero, linguísticas ou culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na aprendizagem e nos resultados.</li> <li>-Recursos adequados e equitativos para a oferta da qualidade do ensino.</li> <li>-Professores atores essenciais na promoção da qualidade da aprendizagem.</li> </ul>
Incheon (2015)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Básica (educação primária, secundária) gratuita e equitativa com financiamento de 12 anos e pelo menos 9 compulsórios).</li> <li>-Igualdade de gênero no acesso à educação.</li> <li>-Igualdade e inclusão no acesso.</li> <li>- Educação à distância para os grupos vulneráveis e marginalizados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade de gênero para alcançar a educação para todos.</li> <li>- Igualdade e inclusão na educação e ao longo dela.</li> <li>- Educação à distância para os grupos vulneráveis e marginalizados.</li> <li>- Sistema de mensuração da qualidade como fator de inclusão e permanência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relevância da aprendizagem - habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para aprendizagem ao longo da vida (ênfase na aprendizagem e nos resultados).</li> <li>- Investimento em insumos.</li> <li>-Habilidades e competências para o trabalho.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000) e Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação (2015)

Segundo Azzi e Bock (2008), a propositura de Jomtiem (DECLARAÇÃO MUNDIAL...1998) e Dakar (EDUCAÇÃO PARA TODOS..., 2001) são abrangentes, abordam o conjunto da Educação Básica incluindo a educação de jovens e adultos, mas a prioridade foi dada ao ensino primário que corresponde no Brasil ao ensino fundamental. Recorrendo a Coraggio (2003), isso se explica pela lógica do Banco Mundial em estabelecer a correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, na qual a variação econômica e de adequação à demanda de trabalho refletem a condução da educação necessária a ser ofertada, por isso, a estratégica orientação a universalização da Educação Básica com primazia no ensino primário que responde ao ensino fundamental do Brasil, pois:

Essa incerteza com relação ao curso da economia, somada à previsão de que um novo modelo de desenvolvimento “informacional” (em oposição ao industrial que funcionou nas décadas passadas) demandará uma força de trabalho flexível, facilmente reciclável, tanto na esfera individual como na macrosocial, sustenta-se a ideia de que é mais seguro investir na Educação Básica. “Básica” refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimento (leitura, escrita, matemática, solução de problema) como à sua identificação com os primeiros anos da educação, nos quais não é preciso ainda definir orientações mais específicas (CORAGGIO, 2003, p. 105).

Nesse sentido, Kuenzer (2020) colabora ao aludir que a política do Banco Mundial para os países pobres, na década de 1990, recomendava a Educação Básica fundamental, no sentido de que uma formação básica flexível para um trabalhador que transitará por inúmeras ocupações é suficiente para o mundo do trabalho transitório e que possibilita a chamada aprendizagem ao longo da vida, o objetivo central da Declaração de Incheon (2015), além do que a formação especializada demandava maiores recursos, não sendo uma alternativa recomendada para aquela década.

Nesse mesmo raciocínio de lógica de mercado, Incheon (2015) prevê a Educação Básica envolvendo todos os níveis da educação e adota a Agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030<sup>12</sup> da Organização das Nações Unidas (ONU), objetivo 4, que é: “Assegurar educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU BRASIL, 2015), assegurando na meta 4.1

---

<sup>12</sup>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS fazem parte do Plano de Ação da ONU, “Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” que busca fortalecer a paz universal e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Equilibra três dimensões: econômica, social e ambiental, sendo composto por 17 objetivos, o 4 é o da educação (ONU BRASIL, 2015).

A oferta de 12 anos de educação primária e secundária gratuita, financiada pelo governo, inclusiva, equitativa e de qualidade – dos quais pelo menos nove anos<sup>13</sup> sejam compulsórios e gerem resultados relevantes de aprendizagem – deveria ser garantida para todos, sem discriminação. A oferta de educação gratuita inclui a remoção de barreiras relacionadas a custos na educação primária e secundária. É necessária ação imediata, direcionada e continuada para a oferta de oportunidades relevantes de educação e formação para a enorme população de crianças e adolescentes fora da escola (EDUCAÇÃO 2030..., 2016).

Na composição dessa meta definida pela Declaração Incheon (EDUCAÇÃO 2030..., 2016), está posta a afirmação da Educação Básica gratuita com garantia de recursos, mas a obrigatoriedade fica restrita ao que corresponde ao ensino fundamental no Brasil (no documento, denominada educação primária) e quanto ao Ensino Médio (no documento, correspondente a educação secundária) o documento deixa a abertura para que os próprios países estendam a obrigatoriedade a toda Educação Básica, conforme afirma as estratégias indicativas dessa meta.

Os países deveriam aumentar o número de anos de educação gratuita e compulsória para alcançar os padrões de excelência globais, levando em consideração realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento nacionais diversos, bem como o respeito a políticas e prioridades nacionais” (UNESCO, 2015, p. 14).

Segundo Torres (2003), embora as propostas de reformas educativas partam de uma orientação homogênea, os projetos financiados e assessorados pelo Banco Mundial, nos países em desenvolvimento, podem, na prática, sofrer diferença de um para outro país “porque, de fato, existem margens na sua definição e negociação [...] utilizadas em algumas contrapartidas nacionais [...] e não utilizadas em outras, na medida em que alguns países têm a capacidade de contrapor alternativas próprias e outros não” (TORRES, 2003, p. 127). Nesse sentido, segundo Trojan (2009), as diferenças existentes em cada região, no que compete à condição política, econômica e social, induzem necessária adequação quando comparadas ao parâmetro global das propostas dos organismos multilaterais.

Por exemplo, o que nos documentos de Jomtien (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 1998), Dakar (EDUCAÇÃO PARA TODOS..., 2001) e Incheon (EDUCAÇÃO 2030...,2016) é tratado como ensino primário pode ser compreendido no Brasil como

---

<sup>13</sup>Os nove primeiros anos da educação formal, isto é, a duração cumulativa do ISCED 1 e 2: o ISCED 1 corresponde ao nível primário, com duração típica de seis anos (com variações de quatro a sete anos entre países), já o ISCED 2 é o primeiro nível da educação secundária, com duração típica de três anos (novamente com variações).

ensino fundamental, com duração de nove anos e o que é denominado ensino secundário nos documentos, no caso brasileiro pode ser conhecido como Ensino Médio, com duração de três anos (os documentos seguem o padrão de classificação do ISCED<sup>14</sup>), de maneira que a quantidade de ano de ensino varia em cada país. Disso resulta que “um ano a mais ou a menos de estudo implica diferença em termos de gastos” e financiamento (TROJAN, 2009, p.8). Entre os países da própria América Latina, existem questões que não se equiparam e agregam uma diferenciação estrutural no sistema educacional, mas, para a lógica do Banco Mundial o que prevalece é o fator econômico e não as peculiaridades dos países.

O documento de Incheon (2015) ressalta o progresso da educação conquistado desde o ano 2000, todavia apresenta uma estimativa de 59 milhões de crianças com idade de estar frequentando a educação primária (no Brasil, ensino fundamental) e 65 milhões de adolescentes que deveriam estar na educação secundária (no Brasil, Ensino Médio) ainda se encontravam fora da escola em 2013 e, dos que a frequentavam muitos “não estavam adquirindo conhecimentos e habilidades básicas” (de leitura, escrita e matemática) – *qualidade* (EDUCAÇÃO 2030..., 2016, p. 13).

Pode ser compreendido nesses documentos que o *acesso*, a *permanência* e a *qualidade*, no eixo das reformas educacionais, conforme as estratégias do Banco Mundial para a universalização da educação, no contexto em que a desigualdade social é obstáculo para o usufruto das oportunidades ofertadas pelo sistema educacional, que “o direito à educação torna-se assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais” (GENTILI, 2009, p. 1070) e se vê polarizado entre o direito de todos e “o princípio mercantilizador e privatizador da educação como direito individual, que somente adquire relevância na medida que é capaz de criar valores no mercado” (GENTILI, 2009, p. 1075).

A democratização da Educação Básica, entendida no âmbito dos documentos analisados, afirma-se dando prioridade ao ensino primário, que confere no Brasil ao ensino fundamental. Embora a Declaração de Incheon reconheça a Educação Básica gratuita da etapa pré-primária (no Brasil é chamada de pré-escola) a secundária (no Brasil Ensino Médio), a ampliação da obrigatoriedade até a etapa secundária é

---

<sup>14</sup>ISCED – Classificação Internacional Padrão é uma classificação adotada pela UNESCO que serve Para compilar e apresentar estatísticas da educação, tanto em nível nacional quanto internacional. É ocasionalmente atualizada para melhor capturar novos desenvolvimentos em sistemas educacionais do mundo (UNESCO INSTITUT FOR STATISTICS, 2012).

atribuída à responsabilidade de cada país. Resumindo, a obrigatoriedade nos três documentos alcança até o ensino fundamental brasileiro composto de nove anos. Portanto, a categoria *acesso*, no primeiro documento, fica subentendida no conceito de matrícula e a *permanência* e a *qualidade*, mesmo que se apresentem nos três documentos, passam a ter mais relevância nos dois últimos, consequência da expansão da matrícula da década de 1990.

Dessa forma, entendendo que os documentos em análise norteiam principalmente a educação dos países periféricos, faz sentido entender a configuração da política educacional na América Latina na relação com as diretrizes globais como parte da ordem econômica mundial que influencia os rumos da educação. Nesse horizonte, a manifestação da política educacional localizada emana da ordem econômica mundial disseminada. Esta marcou o processo de democratização da educação como parte do próprio processo de consolidação do que denominamos de democracia do capital, que estrutura condições básicas para produção e consumo de bens e serviços. Portanto, a educação é uma das vias para a materialização do projeto capitalista em toda a América Latina com peculiaridades que nos identificam e nos aproximam como brasileiros e como amazônidas.

### **1.3 Pontos e contrapontos da Política Educacional para a América Latina**

O ponto apresenta uma discussão sobre a política educacional a partir do implemento das orientações internacionais voltadas para países em desenvolvimento como os da América Latina e Caribe (ALC), com especificidade no processo de democratização da educação no aspecto de *acesso*, *permanência* e *qualidade*. Tendo em vista que a política econômica do capital é pensada e espelhada de maneira global, mas materializada de forma local, a educação torna-se instrumento de concretização do modelo econômico na formação de mão de obra para o mercado. A formulação das políticas educacionais passa a ser diretamente afetadas pela ordem econômica como elemento do mundo dos negócios.

Segundo Saviani (2018) e Soares (2003), as reformas consideradas necessárias para a América Latina nasceram de uma reunião que ficou denominada de Consenso de Washington, ocorrida em 1989 e publicada em 1990. Dessa reunião, saíram as recomendações consensuais dos vários organismos internacionais e dos economistas atuantes nos institutos de economia. Para Saviani (2018, p.292), “essa

constatação reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra e de Ronald Reagan nos Estados Unidos” sendo o estabelecimento do neoliberalismo o novo modelo hegemônico fundado no conceito de Estado mínimo com medidas rigorosas de equilíbrio fiscal com incentivo à privatização dos serviços públicos, sob a regência das leis do mercado (SAVIANI, 2018). A ideia era retirar a sobrecarga do Estado para que a economia deslanchasse.

O Estado deveria interferir minimamente na efetivação dos direitos sociais para maximizar a manutenção do capital (PERONI, 2003). Essa dimensão global passa a ser absorvida assentidamente pelas elites econômicas e manifestas no conjunto de políticas cada vez menos sociais, na América Latina.

Nesse cenário, as políticas educacionais passam a ser marcadas por essa nova ordem e definidas com base nos documentos originados das Conferências mundiais de educação promovidas pelos organismos multilaterais como a UNESCO, Banco Mundial e OCDE<sup>15</sup>, que estabelecem diretrizes para a educação mundial. Segundo Canan (2016), foi a partir da década de 1990 que o Banco Mundial passou atuar conjuntamente com a UNESCO, tanto no planejamento como no financiamento das reformas educacionais, ao ganhar visibilidade e destaque na organização da Conferência Mundial de Educação de Jomtien.

A indução das reformas educacionais indicadas, apegava-se à justificativa de que o aumento da produtividade dos pobres era a solução para diminuir a pobreza e a “educação surge como o eixo das ações de redução da pobreza, através do desenvolvimento do capital humano” (CANAN, 2016, p.73). Nesse sentido, países com maior carência econômica, como os da América Latina, passam a aderir às condições e proposições do Banco Mundial para o financiamento das reformas educacionais. Ou seja, os países assumem um tipo de autonomia política pactuada em que “há uma livre adesão aos pactos e aos acordos, sejam no âmbito local, nacional e/ou global” para implementar suas reformas (GARCIA, 2014, p.405).

Nesse prisma, as três políticas globais constituídas pelas agências internacionais (Declaração de Educação para Todos Jomtien -1990, reiterada em Dakar 2000 e afirmada em Incheon -2015) definiram medidas educacionais que

---

<sup>15</sup>A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) trabalha há mais de 20 anos em estreita colaboração com os países da América Latina e Caribe (ALC) para facilitar o diálogo sobre políticas e a disseminação de boas práticas em áreas como investimento, educação, inclusão, concorrência, boa governança etc. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/>

seriam necessárias para que os países, principalmente, da América Latina e Caribe, buscassem o desenvolvimento. Na década de 1990 a Educação Básica foi definida por essas agências como prioridade “e a educação de primeiro grau como o passaporte para o alcance da referida Educação Básica” (CANAN, 2016, p.64), ainda que em alguns países o acesso à educação primária, conhecida no Brasil como ensino fundamental, já estivesse em 95%, argumentava-se que, em razão dos altos índices de repetência e evasão, o sistema era ineficiente (CORAGGIO, 2003), respaldando a indicação de melhoria da *qualidade* do ensino nas propostas.

Como resultado da implementação das orientações globais, a expansão do acesso ao ensino fundamental, como conhecido no Brasil, ocorreu em muitos países, sobretudo na América Latina, com a criação de turnos triplos nas escolas públicas e consequente diminuição de horas, contrastando com escolas privadas que ofereciam maior tempo de ensino. Isso intensificou a desvantagem das famílias de baixo poder aquisitivo e, ainda, com o surgimento, em países mais pobres, de escolas privadas com fins lucrativos cobrando valores baixos, compatíveis com o poder aquisitivo das famílias de menor renda (STROMQUIST, 2012). Nesse contexto, ocorre o aumento do acesso à educação, mas com uma oferta de ensino desigual e assimétrica que terminou por reforçar a dualidade do ensino e a reprodução da desigualdade social (STROMQUIST, 2012).

Coraggio (2003) explica que o êxito da expansão de acesso em contexto de marginalização cultural e exclusão econômica acarreta evasão e baixo nível de aprendizagem que terminam sendo percebidos como problema da sala de aula e não como parte da conjuntura social.

Segundo Torres (2003, p.183),

Na ótica do BM, a formulação de políticas consiste na identificação e aplicação das políticas tecnicamente “corretas”, o que leva à diminuição da importância das condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação, guiando-se apenas pelas condições econômicas, neste caso as únicas realmente levadas em consideração. Nessa medida, no eixo êxito/fracasso, o “fracasso” de determinada política ou programa é invariavelmente atribuído à execução (falta de vontade e incapacidade, geralmente dos professores) em vez de considerar o diagnóstico e a proposta (erros de concepção, de pesquisa, de diagnóstico, de técnicos e organismos nacionais e internacionais).

Na abordagem de Torres (2003), a universalização da educação referenciada na Declaração de Jomtien não deve se aplicar unicamente à matrícula - acesso, mas

ao ingresso com desdobramento na *permanência* de todos até completarem e adquirirem os conhecimentos previstos, no tempo determinado, de acordo com o que é definido no currículo de cada nível de ensino - *qualidade*.

Stromquist (2012) explica, com base em dados da UNESCO de 2011, que, em decorrência da implementação das políticas, houve relativa expansão do acesso à educação fundamental e média em países pobres: de 1990 para 2008 houve um aumento de 44% para 63% no ingresso ao ensino fundamental e a taxa de conclusão do ensino secundário (médio no Brasil) subiu de 7% para 18%. Porém, ao fazer desmembramento por populações rurais e étnicas existiam dentre aqueles, expressiva maioria sem acesso e ainda sem concluir o ensino básico, sobretudo das regiões da África subsaariana e do Sul / Oeste da Ásia.

Para Gentili (2015)<sup>16</sup>, na América Latina a escolarização da população infantil quase atingiu a totalidade. Contudo, as oportunidades educativas são desiguais e o sentido do direito à educação transforma-se em consumo acessível apenas na capacidade aquisitiva dos que almejam tal benefício. Quanto à promessa de que a educação resolveria o problema da pobreza, “milhões de latino-americanos e latino-americanas (sic) viram ampliar suas oportunidades educativas, enquanto suas condições de vida se deterioravam dramaticamente” (GENTILI, 2015, sp).

De acordo com Zibas (2002), o Chile foi o pioneiro na implantação das reformas na América Latina. Iniciou com processo de descentralização e privatização, antes mesmo do acontecimento da reunião que resultou no Consenso de Washington. Nesse modelo, o sistema fundamental e médio sai da vinculação federal e passa para as provinciais e municípios ainda nos anos de 1980, enquanto a privatização concretiza-se com a transferência de fundos públicos para toda a rede privada de ensino. Tudo isso no atendimento de implementação de ideias do governo autoritário que assumia o poder, cujo mote era a relocação de serviços que estavam com o governo central, como educação e saúde, transferindo-os para os municípios, sem, todavia, fazer acompanhar os recursos necessários para provê-los com o objetivo de estimular a privatização.

No início da década de 1990, o modelo chileno passa ser divulgado no Brasil como exemplo e resolução para a má qualidade do ensino, reconhecendo o programa de privatização como benéfico principalmente para o Ensino Médio, ideia que passou

---

<sup>16</sup>Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/e/educacao>.

a ressoar na retórica dos empresários. Entretanto, desde a implementação das reformas no Chile, começaram a eclodir no país movimentos estudantis questionadores da privatização da educação, merecendo um aprofundamento futuro sobre como o acesso, permanência e qualidade tem se efetivado em um contexto de privatização conflitante com o princípio da inclusão.

Atualmente, segundo o *ranking* da OCDE, dos países dessa região, o Chile figura como primeiro em qualidade da educação no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA. De acordo com o Portal Desafios da Educação, o país investiu em políticas diferenciadas, tais como modelo *voucher* (conhecido no Brasil como Fundo de Financiamento Estudantil – FIES para o ensino superior) e ampliação de jornada escolar. Ainda assim, continua longe de atingir a qualidade de ensino esperada, segundo os parâmetros da OCDE, em comparação aos primeiros colocados em escala mundial (OCDE, 2019).

No Brasil, em se tratando de Ensino Médio, como corolário da influência da política internacional na afirmação de Krawczyk (2008), ocorreu a expansão da matrícula – acesso, que não pode ser considerada como processo de universalização da etapa de ensino, pois há 11,4% dos homens e 5,0% das mulheres com idade entre 15 e 17 anos e 56,3% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos ainda fora da escola<sup>17</sup>. O cenário brasileiro atual aponta, cada vez mais, para a retórica da simbiose público/privado que teve como exemplo o Chile, como parte de um processo de significação do Ensino Médio, melhoria da *qualidade* e garantia da *permanência* que perpassa por políticas denominadas de fortalecimento do Ensino Médio como será discutido em seguida.

### **1.3.1 Política Pública Educacional para o Ensino Médio no Brasil: do acesso à permanência**

A questão investigativa desta pesquisa deriva do Ensino Médio. Centralmente, a discussão tem como *locus* essa etapa de ensino. Justifica-se assim o recorte que pretende dar relevo à configuração da política do Ensino Médio no Brasil, que se consolidou gradativamente como etapa obrigatória da Educação Básica e com recursos garantidos.

---

<sup>17</sup>Os dados foram retirados pela autora Krawczyk (2008) do IPEA “Educação, Juventude, Raça/cor” de 14 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/default.jsp>

A reforma da educação brasileira anunciada nos documentos em análise se consolidou na LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), e, respectivamente, nos Planos Nacionais de Educação- PNEs 2001 e 2014, respaldados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no contexto da redemocratização do Estado Brasileiro. Segundo Peroni (2003), o Plano Decenal de Educação antecipou-se à LDBEN 9.394/1996 para cumprir o acordo com a UNESCO enquanto a LDBEN tramitava.

O processo de reforma educacional no Brasil se deu com a elaboração da LDBEN (BRASIL, 1996), que contou com a participação principal do Fórum de Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito, iniciado no final de 1988 e promulgado em dezembro de 1996 após várias versões e movimento de correlação de forças, para prevalecer a proposta que ia ao encontro da nova política educacional de plano internacional, cujo eixo seria a lógica da produtividade protagonizada pelos organismos internacionais (PERONI, 2003).

Foi assim que a regulamentação da LDBEN 9.394/1996 ocorreu, precedida de um processo de luta constituída pelos movimentos de educadores que não atendeu plenamente aos interesses da classe. Assim, a lei educacional foi pensada pelos movimentos de uma forma e promulgada nos moldes do capital, que colocou em prática seu projeto político pela mesma via das reivindicações dos movimentos sociais (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2012). Desse modo, a educação ocorre com a participação da iniciativa privada na oferta de materiais e serviços educacionais e na preparação para o mercado de trabalho e faz valer o que chamamos de a democracia do capital.

Segundo Frigotto (2002, p. 58), as propostas oriundas da organização dos educadores “não eram compatíveis com a ideologia e as políticas do ajuste e, por isso, foram duramente combatidas e rejeitadas” ainda que coordenadas e negociadas pelos relatores do bloco governamental. Apesar dos desencontros, considera-se o caráter de avanço em vista das limitações que acometeram a educação nos vinte e um anos da Ditadura. Nesse sentido, a LDBEN estabeleceu os fundamentos democráticos, tais como os princípios do ensino no artigo 206, dentre os quais se destacam a “igualdade de condições para o acesso e permanência” e a “garantia de padrão de qualidade” nos incisos respectivos I e IX (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, a legislação educacional priorizou a Educação Básica como direito fundamental estruturada em educação infantil, ensino fundamental e médio. Contudo, na efetivação do direito, a garantia da obrigatoriedade foi restrita ao

ensino fundamental e confirmada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF (BRASIL, 1996), com previsão de recursos para provimento da demanda dessa etapa de ensino. Houve ainda a ampliação na faixa etária de acesso de 7 para 6 anos (BRASIL, 2005) o que resultou na ampliação dos anos escolares de 8 para 9 anos nesse nível de ensino (BRASIL, 2006).

A partir da década de 1990, as políticas no âmbito do ensino fundamental se constituíram como campos de possibilidades para assegurar o *acesso*, *permanência* e *qualidade* da Educação Básica com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (1990), o estabelecimento do fluxo regular de verbas para aquisição do livro didático (BRASIL, 1993), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNTE (BRASIL, 1994), o FUNDEF (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1997) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (BRASIL, 1998).

Na década de 1991 a 2000, da vigência da Declaração de Jomtien, que pautava a universalização da educação para todos, ocorreu no Brasil expansão do acesso ao Ensino Médio que passou de 3.772.698 no ano de 1991 para 8.192.948 no ano 2000, ou seja, mais que dobrou. A mesma proporção de aumento de matrícula não aconteceu no ensino fundamental, que nesta década contava com gratuidade ativa e aporte subvindicado de recursos financeiros exclusivos (CURY, 2005).

Porém, o percentual de abandono e reprovação tanto do ensino fundamental quanto do médio são elevados e se relacionam diretamente às questões da *permanência* e *qualidade*. Depreende-se nos dados que houve ampliação do *acesso*, sobretudo no Ensino Médio. Contudo, também expressiva quantidade de exclusão educacional promovida pelo abandono, ainda que com progressiva diminuição nos dois níveis de ensino (tabela 1). O comparativo apresentado reflete alguns dados das reformas educacionais absorvidas pelo Brasil, que priorizaram o ensino fundamental.

**Tabela 01: Matrícula Inicial/ Taxa de Rendimento Escolar Ensino Fundamental e Médio**

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO			
	Matrícula	Aprov. %	Reprov. %	Aband. %	Matrícula	Aprov. %	Reprov. %	Aband. %
1991	29.203.724	63,6	18,1	18,3	3.772.698	66,5	11,6	21,9
2000	35.717.948	77,3	10,7	12	8.192.948	75,9	7,5	16,6
Difer.	6.514.224	13,7	7,4	6,3	4.420.250	9,4	4,1	5,3

Elaborado pela autora a partir de documento INEP/MEC 2003 (2020)

Segundo Tommasi (2003, p.197), em meados da década de 1990, “o diagnóstico do Banco sobre o sistema de educação brasileiro ressalta que o maior problema é a baixa qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão”. Diante da afirmativa, observa-se que, na década de 2000, inicia-se um processo de preocupação com o *Ensino Médio* que pode ser percebida em relação à promoção do caráter obrigatório e gratuito legalizado com a Emenda Constitucional (EC) 59/2009 que estabeleceu a implementação progressiva do dispositivo constitucional até o ano 2016 (artigo 6º), e ampliou o já contemplado e previsto em 2007 com a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Assim, a política educacional começa a se delinear dando relevo à qualidade do ensino com a reformulação de currículos atrativos para o retorno e *permanência* dos alunos no *Ensino Médio* e fortalecedores do processo ensino aprendizagem. Ou seja, o sentido de *qualidade* se amplia sem ficar restrita ao *acesso* à escola, e confirma o ponto de vista histórico de mudança do sentido da *qualidade* da educação dito por Oliveira e Araújo (2005).

De acordo com a LDBEN/9.394 (BRASIL, 1996) o *Ensino Médio* consolidou-se passando pelo seguinte processo: iniciou com “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade”, artigo 4º, II (BRASIL, 1996), depois foi garantida a “universalização do Ensino Médio gratuito” para todos os que quisessem *acesso*, artigo 4º, II (BRASIL, 2009) e, finalmente, a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade” abrangendo o Ensino Médio, artigo 4º, I (BRASIL, 2013). As políticas educacionais que caracterizaram a reforma do Ensino Médio, a partir de 1990, como estratégias tanto para universalização do *acesso* quanto para a *permanência* e melhoria da *qualidade* do ensino são: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999); Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (BRASIL, 2013), Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (BRASIL, 2016, 2017) e o chamado “novo” Ensino Médio (BRASIL, 2017).

O ProEMI (BRASIL, 2009) passou a fazer parte das estratégias do PNEM como uma política de flexibilização dos currículos, com práticas inovadoras no intuito de

melhorar a qualidade do ensino e atrair o interesse dos alunos. O ProEMI, nesse sentido, foi um programa

instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL,2013).

Do conjunto das estratégias reconhecidas no fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013) fazem parte o redesenho curricular, escola em tempo integral, Pronatec e educação digital, que inclui disponibilização de *tablets* e lousas eletrônicas para as escolas de Ensino Médio (MERCADANTE, 2012).

A Lei 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017), que ficou identificada pelo Ministério da Educação como a lei do “novo” Ensino Médio, é a mais recente reforma promovida nesse nível. Estabeleceu mudanças na estrutura do ensino e ampliou o número de horas anuais de 800 para 1.000 horas a fim de se concretizarem até 2022, organização curricular flexível que ofereça possibilidade de escolha pelos estudantes de acordo com os itinerários que focam nas áreas de conhecimento e na Formação Técnica Profissional – FTP (BRASIL, 2017), concepção que está relacionada com a meta 4.4 da Declaração de Incheon que define “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo” (EDUCAÇÃO 2030 INCHEON, 2016, p. 17).

Como parte da atual política educacional do Governo Federal, foi lançado, em setembro de 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, criado pelo Decreto 10.004/2019, (BRASIL, 2019), com a finalidade também de promover a melhoria da qualidade (qualidade entendida nos moldes da OCDE) da Educação Básica.

De acordo com Gonçalves (2017), o “novo” Ensino Médio na verdade não tem nada de novo, trata-se de um retrocesso, pois resgata a mesma visão de projetos educacionais de outros momentos históricos. A organização curricular por opções formativas retoma o modelo adotado no período da Ditadura Militar com a Lei 5.692/1971 (BRASIL,1971) e afasta os esforços concentrados em “pensar a educação profissional em uma concepção que articule a formação propedêutica à formação

profissional, de modo a romper com a visão tecnicista e pragmática, cujo auge se deu na década de 1970” (GONÇALVES, 2017, p. 140).

A recente reforma do Ensino Médio, segundo Motta e Frigotto (2017, p.361), na “visão dos reformuladores” teve o objetivo de enxugar o currículo de disciplinas sem importância que contribuíam para não *permanência* dos estudantes. Contudo, de acordo com André (2018), os princípios flexibilização curricular, ensino à distância e formação técnica e profissional preconizados na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) , ameaçam a obrigatoriedade da Educação Básica conquistada, pois habilita o Estado a oferecer educação obrigatória por meio da educação à distância e de parcerias empresariais, desobrigando o Estado da oferta do Ensino Médio. Por outro lado, o incentivo ao Ensino Médio para a qualificação para o trabalho e investimento em capital humano como “motor para o desenvolvimento econômico e social” é uma falsa ideia, pois contrasta com um mercado de trabalho saturado de mão de obra (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Segundo Silva (2015), faz muita diferença pensar a preparação para o trabalho fora da lógica neoliberal e dos critérios do capital. Para ele:

Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos – sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas – e não as especificações e exigências do capital (SILVA, 2015, p. 25).

Pensar a preparação para o trabalho não em função da visão empresarial é uma possibilidade para o rasgar da camisa de forças da lógica do capital, como Mézáros (2008) propõe, pois, as políticas educacionais são amarradas de acordo com as necessidades econômicas e políticas do mercado global.

O cenário marcado a partir do governo Temer, no contexto que ficou conhecido por alguns autores como Saviani (2018) e Dourado (2017) como “golpe parlamentar” de 2016, representou um retrocesso de décadas, quando se almejavam avanços significativos na educação. Esse cenário segundo Saviani (2018) representou a retomada do “espírito autoritário” expresso principalmente na referida reforma do Ensino Médio decretada, por medida provisória, sem a participação dos responsáveis pela oferta dessa etapa de ensino, mas com forte motivação de favorecimento ao mercado empresarial para destinar os serviços educacionais pela via das parcerias público – privadas que no atual mandato presidencial encontra espaço de efetivação

com contornos autoritários mais evidentes e que buscam reprimir a força dos movimentos de luta por direitos.

Apesar das investidas do governo para limitar a participação dos movimentos que lutam pela manutenção e ampliação dos direitos assegurados e em processo constante de ameaças, deve prevalecer, no seio coletivo, o sentimento de resistência para que a participação desses movimentos não cesse.

As políticas de *acesso*, *permanência* e *qualidade* têm gerado o crescimento de demandas de insumos educacionais. Isso coloca “no centro do debate as relações entre esferas público e privadas na educação” que, por sua vez, tomam formas distintas no processo de reformas educacionais, transformando paulatinamente “a educação pública entendida como direito” em serviço com preço no mercado (ADRIÃO, ET AL, 2012, p.2).

A democratização da Educação Básica no Brasil reconhecida nesta pesquisa pela tríade *acesso*, *permanência* e *qualidade*, discutida no âmbito da política internacional pelos três documentos, indica que, na América Latina, o aumento do acesso à matrícula no nível primário (no Brasil entendido como ensino fundamental) acentuou a preocupação com a *qualidade* do ensino e *permanência*, tornando uma condição para a outra.

A Educação Básica no Brasil, como reflexo da política global, consolida-se em um gradativo processo de reconhecimento da obrigatoriedade legal do *Ensino Médio* após quase 20 anos decorridos da primeira declaração mundial. Nesse sentido, a partir do panorama geral discutido com base nos documentos analisados, as próximas seções se desenvolvem com foco no plano nacional e local em relação com o plano global para responder à questão investigativa de como se manifesta a *permanência* no Ensino Médio enquanto política pública no contexto amazônico, em Manaus.

## SEÇÃO II

### 2 POLÍTICA DE PERMANÊNCIA NO BRASIL EM SEUS TEXTOS E CONTEXTOS

Tecidas as considerações acerca das categorias *acesso*, *permanência* e *qualidade* definidas no trabalho na perspectiva democrática da política educacional, busca-se abordar, nesta seção, o entendimento sobre a categoria *permanência*, como o eixo central da pesquisa.

Na seção, retomamos a categoria *permanência* para discussão com foco no caráter nacional, sem, contudo, perder de vista o âmbito global, partindo de um retrospecto do contexto histórico com destaque para as legislações como o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), PNE 2001 (BRASIL, 2001) e PNE 2014 (BRASIL, 2014). O recorte sustenta o processo de compreensão de como a *permanência* vem se perfazendo na política pública educacional brasileira e os significados assumidos a partir de sua implementação. Por fim, a *permanência* é tomada no contexto do capitalismo democrático como expressão capitalista.

A análise dos contextos erigidos tem como centralidade os principais pontos e contrapontos que caracterizam os sentidos da *permanência*, seguindo uma abordagem em cada parte constituinte da seção contemplando três contextos: *normativo*, *político* e *emancipatório*. No *contexto normativo*, busca-se entender historicamente como a *permanência* enquadra-se no aspecto legal, enquanto um direito constituído na política pública como política de Estado. No *contexto político*, seu enquadramento na organização da sociedade e; no *contexto emancipatório* entendido como elemento fruto do estabelecimento de lutas sociais que incluem a *permanência* no rol do direito à educação.

Cabe destacar que, no primeiro momento desta seção, a análise resultou na representação de um quadro matriz denominado “permanência nos contextos *normativo*, *político* e *emancipatório*. A construção da análise, resumida no quadro 2, ocorreu durante o próprio processo de apropriação do conteúdo e da construção da escrita do texto, cujo movimento, despertou a percepção de que a política educacional (contexto normativo), desde os seus primórdios no Brasil, constituiu-se de acordo com os interesses políticos vigentes (contexto político), mas sempre com investidas de resistências e lutas representando os anseios sociais de busca por direitos (contextos emancipatórios). Dessa forma, observamos que a análise da categoria *permanência* poderia ser construída ancorada nos três contextos explicitados, evidenciando melhor

os sentidos e significados que precederam seu posicionamento no ordenamento nacional de contexto mais democrático, destacado nos principais documentos nacionais de foco da análise.

Assim, ao retomar a categoria *permanência* definida na seção I, escolhemos para análise o PNE, documento basilar da política nacional, onde devem constar as principais diretrizes e metas da educação a serem implementadas em todo território brasileiro e, cuja essência é caracterizada como política de Estado, ainda que os interesses dominantes desvirtuem esse sentido.

Desta forma, buscamos organizar a análise a partir do Plano Decenal e dos dois PNEs. A construção da análise ocorreu primeiro pelo estudo integral dos Planos e reconhecimento da estrutura dos documentos. Depois pelo destaque da parte que trata do Ensino Médio e identificação dos diagnósticos, das diretrizes gerais, dos objetivos, das metas e estratégias, foram feitas marcações dos pontos e expressões que se relacionavam ou estavam associados a categoria *permanência*. Esses pontos, por sua vez, ficaram compreendidos no *contexto emancipatório*. O contexto normativo representou os Planos e o *político* identificou o momento político que cada documento se inseriu. Pela frequência que a categoria *permanência* apareceu em cada documento, foi possível perceber o seu significado e importância nas décadas dos PNEs. A materialização da análise consolidou-se no quadro matriz (3) denominado “A permanência na política educacional nacional recente”. Esse quadro ficou estruturado na categoria base *permanência* agrupando os três contextos assumidos.

Dito isso, importa considerar que a seção dividiu-se em três pontos. O primeiro, apresenta os pontos e contrapontos da *permanência* escolar no Brasil: assim se retomam as principais referências de *permanência* nas bases históricas, legais e políticas da educação e os contrapontos, como aspectos assimilados que podem ser percebidos como marcos na questão *permanência* escolar.

O segundo ponto faz a discussão da categoria *permanência* no Ensino Médio a partir dos Planos Decenal de Educação (BRASIL, 1993), e Nacionais de Educação (BRASIL, 2001, 2014), e apresenta como se afigurou o sentido da *permanência* nos aspectos do normativo e legal, da política pública, com realce para o caráter emancipatório que podem ser evidenciados nos Planos, como resposta às lutas e demandas sociais. A terceira discute a *permanência* e retoma os pontos tratados na seção, relacionados ao contexto da sociedade capitalista segundo a tendência do capitalismo democrático, ancorada em Streeck (2012, 2013) e na teoria da

contestação, embasada em Garcia (2014). Assim, o texto analisa como a *permanência* é concebida e efetivada em uma sociedade de capitalismo democrático, que executa os direitos sociais protegendo os interesses dos que tem ascensão no mercado buscando manter o equilíbrio da sociedade.

## 2.1 A *permanência* escolar no Brasil: pontos e contrapontos históricos

A abordagem sobre a *permanência* se faz a partir do conjunto das legislações brasileiras que sustentam a política educacional. Analisa os principais pontos e seus contrapontos em torno das questões consideradas como marcos da *permanência*. Os elementos ancoram a busca de construir uma compreensão de como ocorre a constituição no processo histórico e no contexto legal da política para que a *permanência* se torne uma questão central. Para tanto, parte-se do processo introdutório da educação nas instituições formalmente organizada, construindo a discussão em torno dos contextos: *normativo*, *político* e *emancipatório*.

A trajetória do estudo remonta à chegada dos jesuítas no Brasil (1549) com papel de conduzir a educação para consolidação do modelo colonizador português. Nesse sentido, a retomada do contexto histórico, político e social se faz necessária na perspectiva de retratar como a *permanência* passa a se configurar como elemento da política pública educacional e sua relação com os interesses econômicos e políticos de uma educação que iniciou “nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português” (SAVIANI, 2019, p. 7) e que, apesar de adquirir independência política, em um momento da História, segue dependente de uma ordem econômica mundial que influencia a própria formação da política nacional.

A partir dos estudos de Leite (1937), Ribeiro (1992), Ribeiro Paulo (1993), Cury (2005) Saviani (2019), dentre outros, sobre a trajetória da educação no Brasil foi possível pinçar, de seus estudos, fundamentos sobre o funcionamento e organização da frequência e da *permanência* dos estudantes nos seus períodos históricos que serão elencados. Com base nesses pontos, destacamos como se configurou a preocupação com a *permanência* dos estudantes na educação pública e como se apresenta na atualidade.

A educação formal no Brasil inicia no período colonial (1500-1822) protagonizada pelos jesuítas, a partir de 1549, como parte da política de expansão mercantilista da coroa portuguesa que, reconhecendo a abundância de recursos

materiais e humanos nas terras brasileiras, materializa o projeto colonizador em estreita relação da educação com a catequese, ensinando os nativos a ler e escrever pela via da imposição religiosa (SAVIANI, 2019) para torná-los dóceis, submissos e aptos à mão de obra (RIBEIRO PAULO, 1993). Nesse sentido, o grande desafio do projeto colonizador era possibilitar o acesso à educação aos indígenas, dada a resistência que ofereciam, além da necessidade de *permanência* nos estudos após serem inseridos na escola, pois acabavam sendo absorvidos como mão de obra dos colonos donatários de terras, passando o trabalho a ser barreira para a *permanência* nos estudos.

No período colonial, não havia uma política educacional estruturada e a questão do acesso inicial à educação ocorreu em um processo de conquista e sedução, nem sempre amistoso, com visitas itinerantes utilizando os meninos órfãos pertencentes à Companhia de Jesus<sup>18</sup> para serem “os agentes de ligação com os meninos índios do Brasil” (LEITE, 1937, p. 16) conforme os trechos do texto de Leite (1937):

Cada qual aprendia a língua dos outros: os índios, a portuguesa; os portugueses, a brasílica. Também cantavam. E os seus cantares iam por vezes bem longe, atingindo a alma dos pais, amantes de cantorias e músicas. Para captar os corações destes gentios, permitiram os Padres que os meninos de casa (índios e órfãos) juntassem às suas canções à moda de Portugal, as cantigas indígenas; enterrassem os mortos com música; e cortassem o cabelo conforme os costumes da terra. Era adaptação consciente; era a ponte que os Jesuítas lançavam entre a vida americana e o Cristianismo: adaptação ao secundário, para a conquista essencial do espírito (LEITE, 1937, p. 16).

A aproximação dos meninos da Companhia com os meninos índios, segundo Leite (1937), possibilitou compreender que com a música e a dança conquistariam os pais, que não negariam a seus filhos a instrução dos jesuítas. Nesse momento, a ausência às aulas era administrada com a busca realizada pelos próprios meninos da turma. Havia casos em que a fuga era permanente, o que atualmente poderia ser entendido como evasão. Para os índios, poderia ser entendido como resistência. Também o acesso à instrução era negado ao sexo feminino que tinha direito apenas à doutrina cristã e às artes domésticas.

---

<sup>18</sup>A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola e criada por bula papal em 1540 por D. João III, rei de Portugal. Depois de nove anos de sua criação, foi trazida para o Brasil por Tomé de Souza, primeiro governador geral. Eram seis jesuítas, liderados por Manoel da Nóbrega para atuar no campo educacional no Brasil, tornando-se dominantes na área da educação (RIBEIRO, 1992).

A esse respeito, conforme relata Leite (1937), havia o plano de Manoel da Nóbrega de oferecer instrução também para as mulheres por pedido dos próprios índios, sendo negado, entretanto pela metrópole. Acontecimento que pode ser registrado nesse tempo remoto, como um marco de luta pelo direito ao acesso à educação com igualdade de gênero, mesmo que isso não estivesse no plano manifesto dos gentios.

Segundo Ferreira Junior e Bittar (2005), à medida que os índios foram sendo exterminados ou convertidos à fé cristã e o projeto colonizador consolidava-se, as escolas de ler e escrever dos jesuítas se transformavam os colégios para os filhos dos colonos, pois dessa forma estariam garantidos os lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes para dar continuidade ao projeto educacional, o que não era assegurado na proposta inicial de Portugal (RIBEIRO PAULO, 1993).

Assim, a educação passou a priorizar o ensino de humanidades ou estudos inferiores (correspondente ao Ensino Médio) para os filhos dos colonos. Prosseguindo com os cursos de filosofia e teologia ou estudos superiores que na prática destinava-se somente para formação dos padres catequistas. Com isso, as escolas iniciais de ler e escrever foram suplantadas pela incorporação definitiva da organização do ensino jesuítico consubstanciado no *Ratio Studiorum* (1599)<sup>19</sup>, plano de ensino “universalista e elitista com caráter humanista” (SAVIANI, 2019, p. 56), para garantir a formação de dirigentes sacerdotes dando continuidade ao projeto educacional, que passou a beneficiar a própria ordem religiosa.

Nesse projeto de educação estavam incluídos apenas os descendentes dos colonizadores, de modo que aos índios restava a catequese, que era fundamental e suficiente para o ponto de vista da expansão religiosa e para o aspecto econômico que necessitava de mão de obra (RIBEIRO, 1992).

Segundo Saviani (2019), analistas da história da educação, tal como Luiz Alves de Mattos (1958), chegaram a considerar a organização do ensino dos jesuítas consolidado no *Ratio Studiorum*, como o “esboço de um sistema educacional”. As regras contidas no Plano *Ratio Studiorum* regulam atribuições das funções acadêmicas como a do supervisor na figura do prefeito de estudos que são indícios,

---

<sup>19</sup>*Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu* - Plano de estudo composto “por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino” (SAVIANI, 2019, p.55) com a finalidade de regular o funcionamento de todas as instituições educativas da Companhia de Jesus. O *Ratio Studiorum* foi inspirado no *modus parisiense* por influência dos padres formados na Universidade de Paris, tornando-se legal com sua promulgação em 1599 (SAVIANI, 2019).

“ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito” (SAVIANI, 2019, p. 56).

Nas atribuições destacamos as regras do prefeito da academia, que seria uma espécie de auxiliar do Reitor (a pessoa a frente da academia) e as regras dos escolásticos que comportam normas sobre frequência nos estudos associadas a virtudes religiosas, que entendemos estarem relacionadas com a *permanência* dos estudantes, conforme destacado:

Observância das regras. - Procure que se observem com rigor as regras da Academia, sobretudo nos exercícios quotidiano dos acadêmicos exija freqüência e diligência.

Aliança das virtudes sólidas com o estudo. - Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância; e como se devem acautelar para que o fervor dos estudos não arrefeça o amor das virtudes sólidas e da vida religiosa, assim também se devem persuadir que, nos colégios, não poderão fazer cousa mais agradável a Deus do que, com a intenção que se disse acima, aplicar-se diligentemente aos estudos; e ainda que não cheguem nunca a exercitar o que aprenderam, tenham por certo que o trabalho de estudar, empreendido, como é de razão, por obediência e caridade, é de grande merecimento na presença da divina e soberana majestade (*RATIO STUDIORUM*, 1599)

Nas regras do *Ratio* em destaque, nos termos constância nos estudos e frequência, reconhecemos estratégias para o fortalecimento da *permanência* nos estudos nos tempos da colonização e de expansão do acesso, dado que conforme Saviani (2019), em 1750 somaram aproximadamente 728 escolas (SAVIANI, 2019).

No período posterior à expulsão dos jesuítas, a partir de 1759, a educação foi marcada pela condução do Marquês de Pombal (1759 – 1777) influenciado pelas ideias do Iluminismo<sup>20</sup> para promover a reforma da instrução pública, tornando-a financiada e a serviço da Metrópole com caráter laico, ou seja, era o nascimento da ideia de educação pública da atualidade, “cujos influxos se estenderam, no Brasil, de 1759 a 1834” (SAVIANI, 2019, p. 113). Segundo Saviani (2019, p. 107), as reformas “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquelas que serviam aos interesses eclesiásticos”.

O plano de ensino dos jesuítas reconhecido no *Ratio Studiorum* foi substituído por aulas régias, que consistiam em “aulas avulsas, não-seriadas, sem um currículo

---

<sup>20</sup>O Iluminismo – também conhecido como Ilustração e Época das Luzes – foi um movimento intelectual cuja maior expressão se deu na França do século XVIII. O movimento expressou-se através do pensamento de filósofos burgueses, cujas críticas às instituições existentes prepararam o caminho à onda revolucionária que destruiu o Antigo Regime” (AQUINO, et al, 1993, p.120,121). As ideias de Pombal para a educação tinham bases iluministas no intuito de libertá-la do monopólio jesuítico centrado no teocentrismo em contraposição ao racionalismo iluminista.

que as ordenasse e as articulasse” (ROCHA, 2010, p. 41). Sem a uniformidade da ação pedagógica, as aulas eram frequentadas de forma aleatória não sequenciadas, pois eram isoladas e geralmente na casa dos próprios professores.

As aulas avulsas acabaram tornando-se uma das primeiras estratégias pedagógicas para assegurar a *permanência* do estudante, pois ao sair de um sistema continuado para o isolado, as aulas adaptavam-se as necessidades dos estudantes. Ao mesmo tempo que resolvia a questão da sua falta de frequência na escola, de forma que uma ou duas ausências não configuravam descontinuidade, nem perda de conteúdo já que prosseguia de onde parou, garantindo também a comprovação da frequência para obtenção dos vencimentos dos professores.

A ação de Pombal na educação demarca a concepção de educação pública, ofertada e financiada pelo Estado, logo um ato de fortalecimento a *permanência*, pois com a criação da figura do diretor-geral dos estudos (Alvará de 28 de junho de 1759) todas as atividades pedagógicas passam a ser controladas, inclusive com encaminhamento da frequência e do desempenho dos alunos que na atualidade seria adjetivado como *permanência e qualidade*.

A figura do Diretor-Geral de estudos, equivalente ao que hoje conhecemos como Ministério da Educação<sup>21</sup>, concebia que tanto o acesso, quanto a frequência eram uma responsabilidade dos professores que para manterem suas escolas funcionando e garantir seus salários deveriam enviar o mapa de matrícula e de frequência trimestral ao Diretor-Geral (DIÓGENES; PAUFERRO, 2017). Segundo esses autores, a prioridade não era o processo ensino e aprendizagem como direito de todos, mas o cumprimento das regras que determinavam a quantidade de alunos matriculados para que a escola continuasse funcionando, e nesse sentido uma evidente exigência da *permanência*. Por outro lado, segundo Diógenes e Pauferro (2017) era possível que os dados informados não gozassem de total fidedignidade. Também pode ser percebido na exigência quantitativa de estudantes que a *qualidade* tinha a ver com quantidade de alunos matriculados.

Apesar do avanço considerado na concepção de educação em seu sentido de política pública, consta que nesse período o acesso à educação foi, na prática, ainda mais restrito em decorrência do fechamento das escolas jesuíticas, escassez de mestres (a maioria existente era formada pelos jesuítas), insuficiência de recursos

---

<sup>21</sup>O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado logo após a ascensão de Getúlio ao poder em 1930 e teve como ministro Francisco Campos (BITTAR e BITTAR, 2012).

(SAVIANI, 2019) o que fundamenta aduzir que a escassez de recursos na educação é uma questão histórica.

O ensino secundário, equivalente ao atual *Ensino Médio*, era restrito à elite abastada, ou seja, mesmo a educação tendo saído da condução dos jesuítas, que era segregadora e primava pelo ensino de humanidades (médio) somente para a elite colonial, na prática, a educação estruturada por Pombal terminou também promovendo a exclusão educacional com acesso à escolarização limitada sem assegurar a *permanência*, mesmo com a responsabilização e a exigência para que os docentes informassem dados sobre os pretensos estudantes.

A emancipação política do Brasil em 1822 enseja o início do ordenamento jurídico brasileiro com a Constituição Política do Império do Brasil (BRASIL, 1824). A Constituição tratou sobre educação apenas no artigo 179 na forma dos incisos XXII e XXXIII<sup>22</sup>. Entretanto, ocorreu nesse contexto a criação da primeira lei de educação do Brasil (BRASIL, 1827) conhecida como “Lei das Escolas de Primeiras Letras”.

A Lei das Primeiras Letras (BRASIL, 1827) não trouxe em seu teor a obrigatoriedade do ensino, dado que no artigo 1º estabelecia a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares em que fossem necessários. Na prática, a adoção do ensino mútuo<sup>23</sup> (artigo 4º) possibilitou atender maior quantidade de estudantes em poucas escolas, de modo que não se expandiu as escolas por todas vilas e cidades.

Na verdade, o ensino mútuo pode ser percebido como medida compatível com a insuficiência de recursos, pois a primazia não estava na eficácia qualitativa do método e sim no aspecto quantitativo (SAVIANI, 2019), ou seja, subentendendo a *qualidade* na quantidade de estudantes alcançados e que, dada a dificuldade de assegurar a *permanência*, não chegavam em sua totalidade até ao final de um ano letivo.

Dada a própria estrutura de sociedade escravocrata vigente na época da Constituição Imperial / 1824 (BRASIL, 1824), não havia legalmente a presença de compromisso com a instrução pública como direito de todos, pois segundo Cury (2005) o escravo negro, mesmo abolido dos açoites e penas cruéis conforme artigo

---

<sup>22</sup>XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).

<sup>23</sup>O método mútuo, chamado de monitorial ou lancasteriano foi proposto e disseminado pelos ingleses Andrew Bell, que era pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, pertencente à seita dos Quakers, “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2019, p. 128).

174, XIX “não passava de propriedade material do senhor. Ele não era considerado brasileiro nem estrangeiro” (CURY, 2005, p. 20), permanecia à mercê do senhor na senzala. Nesse sentido, a *permanência* era uma preocupação estendida apenas entre os não escravos.

Na Reforma Couto Ferraz (1854), que regulamentou a reforma no ensino primário e secundário, já aparece o princípio da obrigatoriedade do ensino, mas atribuía aos pais a responsabilidade da matrícula dos filhos a partir dos 7 anos de idade, com frequência obrigatória pelo menos no ensino de primeiro grau, sob pena de multa pelo descumprimento, conforme previsto no artigo 64 do decreto que instituiu a reforma (SAVIANI, 2019). A condicionalidade de multa pela não frequência pode ser entendida como outro indicativo de busca pela *permanência*.

Entretanto, esse princípio de obrigatoriedade condicionado a multa estendia-se a todos os indivíduos “livres”, excluindo os escravos, inclusive a Constituição de 1824 no artigo 170 apontava “a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), mas “não é cidadão o escravo. Aliás, a Constituição é muda a esse respeito” (CURY, 2005, p.20).

O princípio da obrigatoriedade também teve seus reflexos irradiados na Amazônia, mais especificamente no Amazonas e Pará, quando, a partir de 1875, os governos intensificaram a mobilização em favor da instrução pública, com exigência de registros para composição dos dados estatísticos que refletissem a expansão da matrícula e de escolas. A norma autorizava o funcionamento de uma escola com pelo menos 10 a 15 estudantes, segundo Rizzini (2011), com isso, os relatórios escolares nem sempre refletiam as reais frequências, atinham-se à matrícula inicial como forma de garantir o funcionamento das escolas.

Em contraponto, os registros cobrados pelos governos podem ser apontados como um mecanismo para o fortalecimento e incentivo a *permanência*. Na questão do atraso ao desenvolvimento da instrução pública na região, Rizzini (2011) explica que as atividades extrativistas praticadas pelas famílias conduziam o afastamento dos estudantes da escola, pois acompanhavam seus pais nos deslocamentos exigidos pelo trabalho.

Igualmente como a Reforma Couto Ferraz (1854), a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) também manteve a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos. Desse contexto de reformas empreendidas no período imperial:

Pode-se dizer que a ideia de sistema nacional de ensino se fez presente em todos os projetos de reforma apresentados desde o final da década de 1860 assim como nos textos preparados para o Congresso de Instrução que deveria ser realizado em 1883, mas que por falta de verbas (o Senado negou a concessão dos recursos) não se realizou (SAVIANI, 2019, p. 164).

Assim, a iniciativa mais próxima a um sistema organizado de educação deu-se com a origem dos grupos escolares em São Paulo, por volta de 1892, e que se expandiu pelo Brasil e inspirou o modelo seriado do atual ensino fundamental. Foi com esse modelo que emergiu o problema da repetência derivada do rígido padrão de exigência escolar, que acarretava a descontinuidade do processo educacional (SAVIANI, 2019).

A situação é que, “no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (SAVIANI, 2019, p. 175). Todavia, esse é o início de uma preocupação com as massas de analfabetos e estudantes na faixa etária obrigatória fora da escola, mesmo que ainda não se fale em *permanência*, fica implícito na repetência um percalço para a continuidade dos estudos no início do período republicano que se estabeleceu com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1891).

Essa primeira Constituição Republicana (BRASIL, 1891) não apresentou maior destaque para a educação e tal como a Constituição Imperial deixou de trazer a intenção da gratuidade e obrigatoriedade como princípio nacional, positivando apenas no artigo 72, § 6º a garantia de laicidade nos estabelecimentos públicos de ensino, bem como a presença da iniciativa privada na oferta da educação nos § 12º, 24º e 17º desse mesmo artigo (CURY, 2005). A inserção da iniciativa privada na educação pública representa as diretrizes que formavam o regime econômico e político da época assentado no Estado liberal. Essas restrições de benefícios para a educação na constituição são motivadoras para o aparecimento das lutas por escolas com direito a *permanência*.

A título de complementação, o Estado liberal tem como pressuposto alcançar o máximo do bem estar comum com sua menor presença possível, tendo como princípio a regulação pelo livre mercado favorecendo as bases do regime capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2009). Este modelo nasce como sucessão do Antigo Regime, o Estado absolutista, que concentrava em seu entorno poder pleno e autoritário, gerador de conflito social. Posteriormente, observamos o nascimento de

um estado mais ativo no campo econômico, social e educacional, cedendo a feição clássica do Estado liberal, ao espaço social que assume um papel mais ativo nos seguimentos sociais (BEHRING; BOSCHETTI,2009).

Feita a complementação, prosseguimos argumentando que, em contraponto as restrições de benefícios, surge em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE) um espaço de discussão ampla sobre políticas educacionais, com a participação de professores e pessoas de outras áreas interessados também na questão educacional. A fundação da ABE se consubstanciou, assim, em deliberações importantes no debate sobre os problemas da educação nacional. Com isso, é possível dizer que essas primeiras manifestações organizadas marcam o surgimento de um novo ideário social caracterizado por lutas pelo direito a educação abrangendo o *acesso* e a *permanência*.

Um passo importante para a educação deu-se com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, que teve como ministro Francisco Campos. Com essa medida, a educação passou ser tratada como questão nacional e passou centralizar todas as regulamentações educacionais (SAVIANI, 2019).

A partir da ABE, surge o movimento Escola Nova, que ficou reconhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação, vindo a público em 1932, com a proposta de reconstrução da educação na ideia “de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2019, p.253). Era a proposta de um sistema em defesa da escola pública, laica, obrigatória e da coeducação entre os gêneros que, por conseguinte são princípios que evocam a presença da *permanência* no ensino.

A proposta do Manifesto causou divisão na ABE e resultou na saída dos católicos da associação e na fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação, que passou também a lutar para garantir que o novo texto constitucional consolidasse os seus interesses criando a Liga Eleitoral Católica – LEC para elaborar o “programa” mínimo que contemplasse os tais interesses (SAVIANI 2019). A LEC, conforme Saviani (2019), convertia-se em um instrumento de pressão para garantir as teses dos católicos pelos constituintes e, como troca, a indicação do eleitorado para o escrutínio vindouro.

Desse conflito de ideias e correlação de forças, a consolidação da segunda Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1934) reuniu os

interesses dos dois grupos, facultando o ensino religioso nas escolas públicas com oferta obrigatória. Assim, atendeu também aos propósitos políticos de Getúlio Vargas de manter-se no poder, pois sabia da expressiva existência de massas adeptas do catolicismo e do entendimento dos benefícios que esse grupo poderia contribuir para seus interesses eleitorais e políticos (RIBEIRO PAULO, 1993).

De acordo com Cury (2005), a Constituição de 1934 acontece no período pós Revolução de 1930 com o fim da República Velha (1889 – 1930) e início da era Vargas, marcada pela reorganização da estrutura política do Brasil. Nesse sentido, o texto constitucional traz um capítulo sobre a educação tornando-a direito de todos e responsabilidade dos Poderes Públicos.

O princípio da obrigatoriedade e da frequência aparecem no ensino primário, admitindo a progressiva gratuidade para além do ensino primário. Prevê ainda a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e do PNE, formação de fundos para a educação garantindo a gratuidade, com bolsa de estudos para os alunos e reconhecimento também do ensino privado (CURY, 2005). Esses princípios assistenciais podem ser vistos como preocupação com a *permanência* dos estudantes, embora não claramente afirmada na lei a finalidade.

Na instauração da ditadura do Estado Novo, ocorrida pelo golpe de 10 de novembro de 1937, é outorgada a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) oriunda de um regime ditatorial que se desenvolvia no contexto do desenvolvimento de uma sociedade industrial.

A educação ganhou novos contornos no Ensino Médio em função das necessidades que emergiam do mercado industrial, agrícola e comercial. Ocasão que foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em janeiro de 1946 (RIBEIRO PAULO, 1993). As reformas ocorridas nesse período foram marcadas pelo dualismo na educação: de um lado o ensino secundário para as elites e de outro o ensino profissional “destinado ao povo conduzido” (SAVIANI, 2019, p. 270). No ensino primário ficou reconhecida a obrigatoriedade e gratuidade, logo a *permanência* ficava assim subentendida.

Após a derrubada de Getúlio Vargas do poder e com a promulgação da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), são retomados em parte os princípios da Constituição de 1934, tal como, a vinculação de recursos para a educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, inclusive a aprovação da primeira

LDBEN ocorreu sobre a vigência dessa Constituição. Segundo Cury (2005), essa Constituição sofreu várias alterações depois do golpe de 1964 para se adequar ao regime da Ditadura.

A primeira LDBEN 4.024/ 1961 (BRASIL, 1961) contempla tanto as tendências religiosas quanto as exigências dos pioneiros da educação, conforme o previsto na Constituição de 1946. A obrigatoriedade ao ensino primário a partir dos 7 anos de idade, artigo 27, e a frequência obrigatória no Ensino Médio, no artigo 38, VI, aparecem na Lei, mas com barreiras para a progressão com a prática de exame de admissão para mudança de etapa. Já aparece também na LDBEN 4.024/1961 o princípio da qualidade da educação nos artigos 6º e 96º.

A frequência obrigatória, embora não extensiva ao Ensino Médio oferece novo indício de responsabilidade com a *permanência* dos estudantes que ingressavam na etapa de ensino.

Importante destacar que a vigência da LDBEN 4.024/1961 (BRASIL, 1961) foi marcada por um contexto político de restrições ou mesmo exclusão de direitos em que a educação se limitou a ser instrumento ideológico para confirmação do regime ditatorial, atendendo aos pactos firmados com os organismos internacionais, reconhecido no acordo MEC/USAID<sup>24</sup>, para a formação de força de trabalho para o mercado numa articulação da educação com o trabalho (SANTOS, 2010).

De acordo com Palma Filho (2010), a LDBEN 4.024/1961 (BRASIL, 1961) levou treze anos para sua aprovação chegando tardiamente e não acompanhando as transformações pelas quais o país passava. “O Brasil dos anos 60 é urbano e em acelerado processo de industrialização” (PALMA FILHO, 2010, p.113), ensejando futuras adequações, e naquele momento demandando também atender os propósitos da política vigente de teor autoritário. Por isso, sofreu precocemente a reforma referente ao ensino superior pela Lei 5. 540/1968 (BRASIL, 1968) e outra nos ensinos de 1º. e 2º. graus pela Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971) como afirmação dos pactos

---

<sup>24</sup>Foi um acordo realizado pelo Governo brasileiro com o Governo dos Estados Unidos. USAID era um organismo dos Estados Unidos, que, a partir de 1964 passou a prestar assessoria ao regime militar, sobretudo na área de educação. “A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento, o que significa formação de profissionais para atender às demandas de mão-de-obra pelo mercado de trabalho, suposto em expansão; 2) educação e segurança, que visa formar o cidadão consciente que, no caso brasileiro, consubstancia-se no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (está no ensino superior); e 3) educação e comunidade, que procura estabelecer relações entre a escola e a comunidade” (PALMA FILHO, 2010, p. 114).

internacionais no ordenamento legal da educação, expressando a nova ordem política e econômica.

A reforma do ensino de 1º. e 2º. graus ocorreu posterior à CF de 1967 (BRASIL, 1967), sobre a vigência da EC de 1969 (BRASIL, 1969). Em que pese seu caráter ideológico, que subordinava a educação aos interesses produtivistas próprios da sociedade capitalista, apresentou um avanço em relação a expansão da obrigatoriedade escolar vinculada a faixa etária (7 aos 14 anos) e ao tempo (oito anos) eliminando a barreira do exame de admissão na passagem do ensino primário para o ginásial, unificando-o e consubstanciando-o no ensino de 1º. grau de oito anos (CURY, 2005). Desse contexto, de avanço em relação a eliminação da barreira do exame de admissão, depreende-se que ocorre um marco para o fortalecimento do sentido da *permanência* nos estudos.

Entretanto, o ensino de 2º grau, atual Ensino Médio, não pode ser analisado da mesma forma, pois se configurou como uma estratégia política para conter o ingresso crescente de alunos no ensino superior, com a criação do Ensino Médio profissionalizante obrigatório para encaminhar o aluno direto para o mercado de trabalho (SANTOS, 2010), aparecendo o caráter de terminalidade e continuidade do Ensino Médio.

Também a Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971) apresenta no artigo 14 o tema assiduidade às aulas como parte do processo de avaliação do aproveitamento escolar condicionando a obrigatoriedade da frequência igual ou inferior a 75% por disciplina, impondo recuperação no caso em que ultrapasse o limite de faltas quando demonstrado aproveitamento satisfatório nos estudos. É com essa lei que surge também o ensino supletivo.

No entanto, dada a falta de efetividade, essa Lei foi alterada pela Lei 7.044/1982 (BRASIL 1982) e deu fim à obrigatoriedade do ensino técnico, pois o currículo profissionalizante não dava conta nem de preparar para o ingresso no ensino superior, com a pouca ênfase dada ao conteúdo propedêutico, e nem para o mercado de trabalho, uma vez que não havia estrutura compatível para a formação técnica, nem profissionais habilitados para atuar nos cursos técnicos (PALMA FILHO, 2010). Nesse caso, quem se beneficiou foi a escola privada ao insistir na oferta do ensino propedêutico em detrimento do ensino técnico.

De acordo com Ribeiro (1992), é preciso compreender a política educacional no contexto econômico em que se coloca e os fundamentos que articulam as reformas

empreendidas. Nesse caso, a concepção tecnicista da chamada teoria do capital humano, que inspirou a reforma do Ensino Médio e a ampliação da obrigatoriedade para oito anos que atingiu o 1º. grau com a reforma de 1971 (BRASIL, 1971), estava inscrita no discurso de que para transformar o Brasil em grande potência em um processo de submissão do capitalismo internacional, precisava superar o obstáculo do analfabetismo e elevar a média de permanência na escola ou pelo menos demonstrar o interesse do governo para isso.

Com base nesse raciocínio, compreende-se que a educação se desenvolve subentendida nos contextos das reformas para causar o efeito desejado na política econômica, sem atender o objetivo real que deveria contemplar os interesses das demandas populares, conforme Ribeiro (1992) interpreta Saviani (1980).

Na busca de outros contrapontos para o entendimento de como se constitui a *permanência* no contexto das legislações que compõe a política pública educacional, recorreremos, mais uma vez, à análise de Ribeiro (1992) ao explicitar que é com o advento da República, que começa a pressão por escolarização em razão de inúmeras mudanças no contexto social e econômico, trazidos com a nova forma de governo, em especial pela crescente urbanização e migração populacional da área rural para as cidades, transformação do modo de produção escravista para o assalariado e busca de novos mercados com incremento das indústrias com objetivo de atender as novas massas para o consumo, terreno fértil que somente pode alcançar resultados positivos com a promoção da escola.

Conquanto a partir da Constituição de 1934 a educação tenha sido tratada como direito de todos, foi somente com a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) que o dispositivo educacional foi regulamentado pela LDBEN a 4024/1961 (BRASIL, 1961). Mas, apesar do relevo dado a educação, com relação a questão da *permanência*, é na CF de 1988, que a *permanência* é admitida e regulamentada na segunda LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996).

As Constituições anteriores se limitaram a tratar da frequência como quesito obrigatório, por vezes vinculando-a à condição de aprovação ou reprovação, o que não deixa de ser um embrião para o surgimento da política de *permanência*. É na CF de 1988 e na LDBEN 9394/1996 que a *permanência* passa a ser tomada como princípio do ensino, reconhecida no inciso I do artigo 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Segundo Cury (2005), é nessa Constituição

que aparece também, entre os princípios do ensino, a “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” em qualquer etapa de ensino.

Em síntese, abaixo apresentamos um quadro que melhor explica como os sentidos da *permanência* foram sendo assumidos nos marcos históricos, constitucionais e educacionais com base nos contextos *normativo*, *político* e *emancipatório*. Uma estruturação edificada no processo de apropriação do conteúdo e construção do texto, conforme explicitado no início da seção.

**Quadro 2- Permanência nos contextos normativo, político e emancipatório**

	Contextos		
	Normativo	Político	Emancipatório
<b>PERMANÊNCIA</b>	<b>Educação Jesuítica 1549 - 1759</b> <b>Ratio Studiorum (Bula papal 1599)</b>	*Expansão colonial mercantilista portuguesa com interesse em conquista de terras, riquezas e exploração da mão de obra nativa pelo <i>acesso</i> à educação articulada a catequese. *Priorização do ensino de humanidades (médio) e filosofia e teologia para formação de sacerdote (somente descendentes dos colonos).	* <b>Expansão de casas de ensino</b> , cerca de 728 até em 1750. *A Regulamentação do Plano de Ensino representando um progresso para a época com a organização e sistematização de todo o ensino em uma ideia de sistema de educação, fortalecendo a <i>permanência</i> pelas regras da <b>frequência</b> e da <b>constância nos estudos</b> , em que pese seu caráter elitista e universal. *Pedido de escola para as mulheres pelos índios.
	<b>Reforma Educacional de Pombal (Alvará Régio, 1759)</b>	*Criação da concepção de Estado novo para os fins da coroa, vinculando a igreja ao Estado e retirando a educação da condução dos jesuítas. *Restrição de recursos.	*Criação da concepção de política pública educacional. *Início da luta pela escola pública, laica e financiada pelo Estado. *Reconhecimento da <b>matrícula (acesso)</b> e <b>frequência condicionadas</b> ao salário dos professores pela quantidade de alunos.
	<b>Constituição Imperial (1824)</b> <b>Lei Escolas de Primeiras Letras (1827)</b> <b>Reforma Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1879)</b>	*Emancipação política do Brasil. *Estrutura de sociedade escravocrata. *Ênfase no método de ensino mútuo como estratégia para expansão da oferta da educação primária (política de racionalização de gastos).	*Legalização da primeira lei educacional de primeiras letras. *Aparece o <b>princípio da obrigatoriedade</b> e da <b>frequência</b> no ensino (aos livres) de primeiro grau <b>condicionada</b> a aplicabilidade de <b>multa</b> aos pais nas reformas Couto e Leôncio. *Origem dos grupos escolares em 1892 X <b>repetência</b> – início da preocupação com os sem <b>acesso</b> e com a <b>retenção</b> .
	<b>Constituição de 1891</b>	*Regência de política econômica de Estado liberal e positivista. *Política de intromissão da iniciativa privada na educação.	* Laicidade e <b>gratuidade</b> na educação, sem presença da obrigatoriedade. Criação da ABE em 1924. Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 importante movimento em defesa da educação pública, laica, <b>obrigatória</b> e da <b>coeducação entre gêneros</b> com base em um Sistema Nacional de Educação.
	<b>Constituição de 1934</b>	*Fortalecimento do Estado intervencionista no social. A educação ganha um capítulo na constituição.	*Responsabilização dos poderes públicos pela educação. *Previsão para criação do CFE e do PNE e formação de fundos para a educação (princípios assistências como bolsa de estudo). * <b>Gratuidade e obrigatoriedade</b> no ensino primário e progressivamente no ulterior ao primário.
	<b>Constituição Outorgada de 1937</b>	*Instauração do Estado novo de fundo autoritário e de movimentos de esquerda com destaque aos socialistas, comunistas e sindicais. *Expansão do capitalismo com a industrialização. *Exclusão de financiamento para a educação.	* <b>Obrigatoriedade e gratuidade</b> do ensino primário. *Fundação do ensino profissional em função das necessidades do mercado industrial provocando dualismo na educação. *Criação do SENAI e SENAC.
	<b>Constituição de 1946</b> <b>LDBEN 4.024/1961</b>	*Redemocratização em repúdio ao Estado totalitário vigente desde 1930. *Inspirada na ideias liberais da Constituição de 1891 e nas ideais sociais	*Obrigatoriedade e <b>frequência</b> no ensino primário e frequência no médio. *Princípio da <b>qualidade</b> do ensino. *Retomada da vinculação de <b>recursos para a educação</b> .

		de 1934, harmonizando o princípio da livre iniciativa com o da justiça social.	
<b>Constituição de 1967 e EC de 1969 Lei 5.692/1971 de reforma do ensino de 1º e 2º grau Lei 7.044/1982</b>		*Contexto político revestido de caráter autoritário com exagerado possibilidade de cerceamento dos direitos políticos.	*Avanço em relação a <b>expansão da obrigatoriedade escolar vinculada a faixa etária</b> (7 aos 14 anos) e ao tempo (oito anos) eliminando a barreira do <b>exame de admissão</b> unificando o ensino de 1º grau de oito anos. Vinculação da <b>assiduidade</b> como parte da <b>avaliação</b> . *Retirada da <b>obrigatoriedade da profissionalização</b> no 2º grau pela lei 7.044/1991.
<b>Constituição de 1988 LDBEN 9.394/1996</b>		*Restituição do Estado democrático com ampliação do rol dos direitos dentre os quais a educação	*Consolidação do princípio da <b>permanência</b> no inciso I do artigo 206, e o princípio da <b>gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais</b> em qualquer etapa de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas leis constitucionais e educacionais.

O enquadramento da *permanência* nos contextos *normativo*, do *contexto político* e das lutas *emancipatórias* permite afirmar que, dos tempos coloniais (1549) até o período de instauração da Ditadura Militar (1964), a *permanência* nem sequer foi citada nos ordenamentos da política educacional. Por outro lado, podemos perceber que a *permanência*, embora sem ter sido citada, assumiu outros sentidos nas legislações ficando subjacente em inúmeras expressões e situações como: aumento de casas de ensino, frequência, constância nos estudos, matrícula e salário dos professores condicionado à frequência dos alunos, princípio da obrigatoriedade e da frequência no ensino condicionada a multa aos pais, repetência e retenção, gratuidade na educação e obrigatoriedade da coeducação entre gêneros, gratuidade e obrigatoriedade com progressividade para o secundário, obrigatoriedade e frequência no ensino primário e frequência no médio, qualidade do ensino, expansão da obrigatoriedade escolar vinculada a faixa etária (7 aos 14 anos) e fim do exame de admissão, assiduidade vinculada a avaliação, obrigatoriedade da profissionalização.

Finalmente, a partir do processo de redemocratização da educação com a atual Constituição da República Federativa do Brasil/1988 e LDBEN 9394/1996, a *permanência* assume uma posição central, correspondente da ordem econômica que entende a perspectiva da inclusão e permanência de todos na educação como forma de proporcionar o desenvolvimento do capitalismo amparado na dinâmica do capitalismo democrático (STREECK, 2012) e da teoria da contestação (GARCIA, 2014). Nesse contexto, surgem com amparo legal o Plano Decenal (1993) e os Planos Nacionais de Educação - PNEs (2001, 2014) como política pública do Estado nacional, como possibilidade de viabilizar uma educação na perspectiva democrática.

### 2.1.1 Os Planos Nacionais de Educação e a *permanência* no Ensino Médio

O Plano Nacional de Educação - PNE é a afirmação do dispositivo constitucional de 1988 e da LDBEN 9394/1996. Deve abranger as diretrizes da educação nacional traçando objetivos, metas e estratégias para ratificar o dever do Estado para com a educação. Nessa perspectiva, os Planos Nacionais são a materialização da política educacional em que deve contemplar a resolução dos principais problemas emergentes no sistema educacional brasileiro e que, enquanto uma política de Estado (como se pretende que seja), assegure, dentre outros princípios, a *permanência* do estudante.

Por ser uma política de âmbito nacional, justifica-se assim, a escolha dos Planos analisados nesse momento na seção que aborda a categoria *permanência* como questão central da pesquisa voltada para o Ensino Médio. Sendo a *permanência* um princípio agora reconhecido constitucionalmente (BRASIL, 1988) e regulamentado na LDBEN (BRASIL, 1996), busca-se entender os significados assumidos a partir de sua implementação em uma abordagem que se explica nos contextos *normativo, político e emancipatório*.

Os contextos explicitados no item anterior constituíram-se no processo de estudo das leis e no movimento da própria construção do texto. A abordagem da *permanência* nos Planos Nacionais de Educação – PNEs sintetiza-se em um quadro no final do texto que abarcam os três contextos.

Dessa forma, a análise no âmbito nacional se compõe do encadeamento da política traçada pelos organismos internacionais, sem perder de vista “a existência de limites estruturais resultantes da lógica e legalidade capitalista” (DOURADO, 2010, p. 690), no contexto de criação dos PNEs. Nesse sentido, a instituição do primeiro PNE se estruturou permeada de lutas entre dois projetos: a proposta da sociedade brasileira, aprovada no II Conselho Nacional de Educação - CONED de 1997, e a do Governo (SAVIANI, 2016), para se consolidar no PNE de 2001, eivado dos interesses políticos do governo, em detrimento da ideia de política de Estado e com base em um Sistema Nacional de Educação, como pensaram os pioneiros da educação em 1932 (DOURADO, 2018).

No percurso foram analisados o Plano Decenal de Educação de 1993 - 2003, e os Planos Nacionais de Educação da década de 2001 - 2011 e o atual correspondendo a década de 2014 - 2024. Esses documentos formulados a partir da década de 1990, relacionaram-se, respectivamente, com as Declarações Mundiais de

Jontiem (1990), de Dakar (2000) e Incheon (2015) abordadas na seção I, e que nortearam a educação das últimas três décadas no Brasil.

O Plano Decenal de Educação foi o primeiro documento originado a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1998) como resposta aos organismos multilaterais e à própria CF de 1988 que previa, no artigo 60, “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” no prazo de dez anos decorridos da Constituição (BRASIL, 1988). Segundo o próprio documento, o Plano Decenal de Educação “não se confunde com o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1993, p.14), que está previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, colabora Saviani (2016) aduzindo que, conquanto tenha sido idealizado com o propósito de enfrentar os problemas da educação, o Plano Decenal de Educação não chegou a ser plenamente efetivado, “[...] foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 2016, p. 192).

Esse primeiro documento apresenta ênfase na universalização do ensino fundamental, na redução do analfabetismo e da subescolarização presentes entre os jovens com idade superior a 15 anos, que deveriam estar no Ensino Médio.

Segundo o diagnóstico do Plano Decenal, a situação encontrada no início da década de 1990 era composta de 18,3% analfabetos e 18,8 milhões de subescolarizados entre a população de jovens superior a 15 anos. Em resumo, o documento afirmava que o sistema educacional mostrava incapacidade de associar o *acesso*, a *permanência* com *qualidade* e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. Portanto, o desafio era promover a *permanência* com sucesso para elevar o índice de produtividade escolar e o impacto no *acesso* (BRASIL, 1993).

Dessa forma, a previsão do Plano Decenal centrava na promoção do fluxo escolar no ensino fundamental para regularizar a faixa etária obrigatória de ingresso nessa etapa, com ênfase na melhoria da *qualidade* do ensino, indicando a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para acompanhar o progresso da educação. Enfim, conforme Saviani (2019) o foco principal do Plano era o ensino fundamental, assim como previa a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990), e não passava, portanto, de uma política focalizada que não considerou a Educação Básica como um todo.

O PNE instituído pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) foi estruturado em seis partes: a introdução com a síntese dos objetivos e prioridades do Plano; os níveis de ensino; as modalidades de ensino; o magistério da Educação Básica; o financiamento e gestão e; o acompanhamento e avaliação do Plano. Cada parte compreendeu diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Para esta pesquisa, a análise se concentrou na etapa do Ensino Médio, em específico, nos pontos que remetem ou estão associados a categoria *permanência*.

Nesse sentido, dentre os objetivos centrais do Plano (BRASIL, 2001), os que subentendem a *permanência* no Ensino Médio são a melhoria da *qualidade* do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e na permanência com sucesso na educação pública. Como prioridade, a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino e, no Ensino Médio, a gradual extensão do acesso para os que concluíam a etapa anterior e para os jovens e adultos.

O diagnóstico apresenta o reduzido acesso ao Ensino Médio em comparação com os países latino-americanos em desenvolvimento, demonstrando que, em 1997, havia um total de 16.580.383 de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, e, matriculados somente 5.933.401. O Plano (BRASIL, 2001) justifica que o quadro reduzido de matrícula seria devido ao baixo índice de egressos do ensino fundamental ocasionado pela repetência e pela evasão que, por sua vez, são fruto da baixa qualidade do ensino fundamental. Nesse sentido, o próprio Plano (BRASIL, 2001) sinaliza que caso o fluxo fosse normal a rede de ensino não comportaria metade desses alunos do Ensino Médio.

Segundo o Plano (BRASIL, 2001) o baixo rendimento no ensino fundamental acarreta a evasão no Ensino Médio em consequência da chegada dos estudantes com idade superior à recomendada para a etapa de ensino que, além do reduzido atendimento, também apresentava problema de seletividade e indefinição de objetivos e de organização do ensino, que será discutido como parte da terceira seção.

As diretrizes do PNE (BRASIL, 2001) encaminham para ampliação de escola de qualidade para um Ensino Médio que atenda toda a demanda com definição pedagógica, administrativa e recursos de pelo menos 10% para etapa, associadas a correção do fluxo e estabelecimento de sistema de avaliação para a promoção da eficiência e igualdade no ensino. Os objetivos e metas nesse sentido, preveem a organização das instalações físicas próprias para a etapa, redução em 5% ao ano da

repetência e evasão e ampliação da oferta diurna e noturna para atender os alunos que trabalham e, em 10 anos a demanda de 15 a 17 anos.

No fim da década de vigência do Plano (BRASIL, 2001), os dados comparados (INEP/MEC) referentes aos anos de 2000 e 2011 para a matrícula, o abandono e a distorção idade/série (conforme denomina o PNE/2001) no Ensino Médio apresentaram o seguinte quadro: a matrícula de 8.192.948 passou para 8.401.829 numa condição de quase estabilização. O abandono diminuiu de 16,6% para 9,5% e a distorção idade/ ano escolar regrediu de 54,9%, para 32,8%, porém, não foi o ideal para a correção do fluxo e nem para a promoção da *qualidade* e igualdade do ensino como previsto pelo Plano em 2001.

A regularização do fluxo escolar, a redução da repetência e da evasão não atendidas como previsto no PNE (BRASIL, 2001), evidenciam que

a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã (DOURADO, 2007, p.940).

Nesse sentido, a *qualidade* é entendida em “uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva” (DOURADO, 2007, p. 940), que é o maior desafio para o país, que tem como modelo político vigente a tendência à subordinação das políticas sociais ao mercado econômico (SAVIANI, 2016).

Em que pese os avanços conquistados, segundo Dourado (2010), o PNE (BRASIL, 2001) apresentou limites porquanto não se consolidou como política de Estado, pois “não foi considerado a base e diretriz política central, no planejamento e na implementação das ações educacionais” (DOURADO, 2010, p. 687), ou seja, as ações não tinham como referência as propostas do PNE e sim as prioridades políticas dos governos, sobretudo do Governo Federal.

Ademais, segundo Dourado (2010), o Plano (BRASIL, 2001) não previa recursos suficientes para prover a realização das metas que “ para serem atingidas, dependem da organização, implantação e consolidação do sistema de educação” (SAVIANI, 2016, p.268) que é uma luta histórica iniciada pelo Manifesto do Pioneiros da Educação em 1932 que pretendeu imprimir à educação brasileira o caráter de sistema unificado de educação, conforme vimos nos pontos e contrapontos históricos.

Com referência à questão do financiamento para provimento do cumprimento das metas do PNE/2001, Dourado (2010, p.684) afirma que

O PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Outro aspecto a ser realçado refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Esse cenário é revelador de um dos seus grandes limites estruturais.

Nesse sentido, Saviani (2016) alude que a lógica comandada pelo MEC para o PNE/2001 foi a racionalidade financeira.

Não obstante, conforme Dourado (2010), é reconhecido o relevo das políticas conduzidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Lula (2003-2011), que traduziram continuidade e mudanças na centralidade da política educacional e causaram impacto no PNE 2001, mesmo não sendo intenção e nem parte das estratégias contidas no Plano, como, por exemplo, a criação do FUNDEB (BRASIL, 2007), que ampliou o foco da política concentrada no ensino fundamental durante o governo Lula (DOURADO, 2010), e passou a incluir o *Ensino Médio* e a educação infantil na previsão de recursos como precursor da inclusão constitucional e como etapas obrigatórias. Nesse caso, agregou fortalecimento à política de *permanência* no Ensino Médio e tornou a concepção de Sistema Nacional de Educação em uma possibilidade.

Oliveira (2011) lembra que a aprovação do PNE 2001 ocorreu em meio a duros embates entre governo e movimento em defesa da educação pública e terminou por não contemplar conquistas importantes já inscritas na educação pública e receber vários vetos presidenciais (FHC 1995-2003). Restou um PNE com pouca eficácia enquanto orientador da educação nacional. Nesse sentido, Oliveira (2011) explica que a limitação do PNE 2001 pode ter motivado o Governo a adotar suas próprias políticas educacionais para suprir as lacunas no PNE, em detrimento das políticas do Estado.

Nesse PNE (BRASIL, 2001), a *permanência* foi pautada no objetivo central e sua consolidação dependeu da regularização do fluxo escolar, redução da repetência e evasão, ampliação de infraestrutura para o acesso universal do Ensino Médio e como eixo a *qualidade* do ensino com base na avaliação de resultados.

O PNE (BRASIL, 2014) trouxe a responsabilidade de concretizar-se como política de Estado, incluindo sua importância para “garantir a expansão e democratização do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades da educação, dada a dívida histórica do Estado brasileiro” (DOURADO, 2010, p. 692).

A Lei 13.005 de 2014 instituiu o atual PNE (BRASIL, 2014) com vigência até 2024. Em termos de estrutura do documento, há diferença em relação ao anterior, no sentido da ausência de um diagnóstico, considerado importante por alguns autores. Para Saviani (2016), o diagnóstico tem profunda relevância, pois serve de norte para a definição das metas e das estratégias com base real nas necessidades e problemas encontrados para que não as tornem proposições arbitrárias.

O documento está estruturado por dez diretrizes gerais e 20 metas seguidas, de um conjunto de estratégias acompanhando cada uma. Dentre as dez diretrizes, destacamos três que incluem o Ensino Médio e influenciam na *permanência*, que são os incisos II, IV e VII, correspondendo, respectivamente, à universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade da educação; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

A meta direcionada para o Ensino Médio é a meta 3. Contudo, também encontramos relação do problema desta pesquisa nas metas de número 6, 7, e 11, que tratam da educação em tempo integral; da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino e da expansão da matrícula; da educação profissional de nível médio. Essas metas estão fortemente relacionadas com a atual política educacional do Ensino Médio, introduzida pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que tem dentre outros objetivos subjacentes, a promoção da *permanência* do estudante no Ensino Médio.

A meta 3 definiu universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (BRASIL, 2014).

O documento Plano Nacional linha de base (INEP, 2015) explica que essa meta assume dois objetivos para efetivar o direito à educação, que seria: elevar o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola, para regularizar a faixa etária obrigatória do Ensino Médio, de forma a incluir 100% dessa população até o ano de 2016, e aumentar para 85% até 2024, o total dos jovens cursando o Ensino Médio na faixa etária obrigatória.

Em relação a essa meta, com base nos dados do IBGE de 2019, em 2018, 11,8% de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos ainda se encontravam fora da escola, fato que evidencia parte da meta em defasagem. Não obstante, o documento

linha de base (INEP, 20015) explica que, para alcançar os 100% de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos até 2016, tomou-se como base que em 2013 havia 84,3% frequentando a escola, de modo que para universalizar era necessário atingir somente os 15,7%. Ao mesmo tempo, o referido documento indica que em 2004 foi atingido 81,8%, significando que, em quase 10 anos, foram conquistados apenas 2,5%, o que confirma a importância do diagnóstico como parâmetro para definição de metas e estratégias, conforme analisa Saviani (2016), tendo em vista que o prazo estipulado foi exíguo, se for considerado o índice de evolução nesse espaço de tempo decorrido.

Relativamente à preocupação que se condensa nas estratégias, no que confere ao aspecto da *permanência*, enseja a regularização da oferta na idade obrigatória e a universalização da escolarização dos indivíduos de 15 a 17 anos, por meio da renovação do Ensino Médio; da dinamização dos turnos diurno e noturno; da oferta com qualidade do Ensino Médio para atendimento das especificidades; do enfrentamento das diferentes formas de discriminação; da busca ativa da demanda de 15 a 17 anos fora da escola em articulação com o serviço social e; do fortalecimento dos programas de transferência de renda como alternativas para consolidar a *permanência* com sucesso.

A meta 3, referente ao Ensino Médio, reflete que o quadro de correção do fluxo escolar ainda não foi superado nessa etapa e nem no ensino fundamental. Segundo Silva (2015), no cenário de ampliação da matrícula contada a partir de 1991 que era 3.772.330, tendo um ápice em 2004 de 9.169.357 que agregou um aumento superior a 50%, doravante com oscilações propensas a retração até 2013, revelam traços que vão se fundando e caracterizando a oferta, o acesso e a permanência na escola, em que as distorções idade/série começam a se constituir como marca do sistema educacional brasileiro em meio a expansão da matrícula e passando a ser percalço à *permanência* e à universalização do Ensino Médio.

O período de 2014 a 2018 (tabela 2) demonstra, no quadro mais atual, a característica que vem definindo a educação nacional conforme Silva (2015) retrata, com tendência à regressão da matrícula do Ensino Médio e sustentação das marcas distorção idade/ano escolar que se avolumam em 17,2% no ensino fundamental e 28,2% no Ensino Médio.

**Tabela 2: Matrícula histórica Ensino Médio 2014-2018 Brasil**

ANO	TOTAL MATRÍCULA
2014	8.301.380
2015	8.076.150
2016	8.133.040
2017	7.930.384
2018	7.709.929

Fonte: Elaborada pela autora a partir das informações recebidas pelo e-SIC

A tendência à regressão da matrícula do Ensino Médio se apresenta como uma outra necessidade de compreender o motivo, considerando o quantitativo de jovens que ainda estão fora da escola e que são limitações da pesquisa, podendo ser razão de um novo estudo.

As metas 6, 7 e 11, refletem nas estratégias, o objetivo de promover a qualidade da Educação Básica e focam na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador da qualidade, que, nessa perspectiva, propõe um ensino que não reprova e que os alunos não abandonem os estudos sem completar a Educação Básica. O propósito de ampliar a escolaridade e a formação profissional dos estudantes brasileiros seria para possibilitar o acesso a essa formação, em especial para os mais pobres, contribuindo para a redução das desigualdades sociais no Brasil (INEP, 2015).

A meta 7 em destaque, com o maior número de estratégias, coloca a *qualidade* em posição de centralidade na política do PNE 2014. Nesses termos, colabora Saviani (2016) aduzindo que

Embora a questão quantitativa não seja critério suficiente para se aquilatar a importância atribuída às metas, não deixa de ser sintomático que a meta relativa à avaliação por resultados, sem dúvida o carro-chefe das políticas de educação na atualidade tanto em âmbito mundial como nacional, tenha sido aquinhoada com uma quantidade de estratégias disparadamente maior, enquanto que a valorização dos profissionais de educação que, apesar de alardeada tem sido sempre secundarizada e postergada, corresponda à meta com o menor número de estratégias voltadas à sua consecução (2016, p. 327).

Nesse quadro, em que sobressai a *qualidade* da educação como núcleo da política do PNE 2014, a consolidação da *permanência* depende da *qualidade* do ensino que, na perspectiva capitalista, ampara-se na política de avaliação externa como instrumento de controle para o Estado e se desdobra em índices como parâmetro de *qualidade*. Um conceito de *qualidade* correlacionado às diretrizes globais intensificado, sobretudo, na Declaração de Incheon 2015.

Por outro lado, a *qualidade* não pode ser reduzida a medição por meio de testes (TIKLY; BARRETT, 2011). Na perspectiva social, ampara-se em fatores intra e extra escolares que considerem a realidade dos estudantes e das famílias, “contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar” (DOURADO, 2007. p. 941).

A correspondente preocupação, tanto no Plano Decenal de Educação de 1993, como nos PNEs (BRASIL, 2001, 2014) com a escolarização dos indivíduos da faixa etária de 15 a 17 anos e com a regularização da idade obrigatória, põe em evidência que o *acesso* vem afirmando-se enquanto “porta de entrada” (SIMÕES, 2016) sem se desdobrar na *permanência* de todos. Por seu turno, pode ser entendido que a *permanência* protagoniza a atual preocupação do Ensino Médio ao colocar no eixo central da política a *qualidade* da educação, baseada na visão reducionista de rendimento escolar com parâmetros classificatórios da instituição escolar (DOURADO, 2007) em detrimento de uma *qualidade* social da educação que assegure “um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população” (DOURADO, 2007, p. 940).

O quadro 3 sintetiza o significado da *permanência* assumido nos PNEs e como se revela nos contextos: *normativo*, que institui legalmente como política educacional; *político*, que influencia o modo de execução da política educacional, e *emancipatório*, que representa os anseios da sociedade expressos no Plano. Assim, compreende-se como a *permanência* apresenta-se no âmbito do idealizado pelas lutas emancipatórias materializadas na lei e como se efetivam no plano da realidade em meio ao *contexto político*.

Quadro 3 - A *permanência* na política educacional nacional recente.

PERMANÊNCIA	Contextos		
	Normativo	Político	Emancipatório
	Plano Decenal de Educação (1993)	<p>*Subordinação da educação ao processo de mundialização da economia com redefinição do papel do Estado na concepção de Estado mínimo para fortalecimento do capital.</p> <p>*Ênfase na Educação Básica fundamental na concepção de formação flexível.</p>	<p>*Oferta de ensino com <b>qualidade</b> e equidade priorizando o ensino fundamental para eliminar o analfabetismo e a subescolarização;</p> <p>*Melhoria do <b>acesso e da permanência</b> escolar com o aperfeiçoamento do processo de avaliação escolar para superação da “cultura da repetência” e com implementação de programas de enriquecimento curricular para alunos com atraso escolar, combinado com a educação para o trabalho para evitar a <b>evasão precoce</b> e aumentar a escolaridade média dos jovens;</p> <p>*Oferta de programas diferenciados de avanço escolar para alunos já integrados ao mercado de trabalho, com regimes especiais de frequência, alternância pedagógica, educação a distância, entre outros;</p>
Plano Nacional de Educação 2001 - 2011	<p>*Estrutura econômica da sociedade regida pelas leis do mercado no formato do neoliberalismo.</p> <p>*Estado regulador.</p> <p>*Educação subordinada aos mecanismos do mercado.</p> <p>*Principal preocupação da educação é com a universalização do acesso, correção de fluxo, permanência e como motor a qualidade baseada na avaliação por resultados.</p>	<p>*Redução das desigualdades sociais e regionais no <b>acesso e permanência</b> na educação pública.</p> <p>*Ampliação do atendimento com gradual extensão do <b>acesso</b> para os que completam o nível anterior e para os jovens e adultos.</p> <p>*Oferta de <b>escola média de qualidade</b> a toda demanda com aprendizagem de competência de caráter geral ao pleno exercício da cidadania.</p> <p><b>*Progressiva universalização gratuita do ensino.</b></p> <p>*A <b>qualidade</b> não pode prescindir de definições pedagógicas, administrativas fundamentais a uma formação geral sólida e medidas econômicas que assegurem recursos financeiros.</p> <p>*Expansão de oferta e melhoria da <b>qualidade</b> associadas a correção do fluxo.</p> <p>*Sistema de avaliação para promoção da eficiência e igualdade do ensino.</p> <p>*Reordenamento da rede de escolas públicas para a delimitação de instalações físicas próprias para o Ensino Médio.</p> <p>*Atendimento, em dois anos aos egressos do fundamental e os com defasagem de idade e oferecimento, em 10 anos, 100% de vagas para demanda de 15 a 17 anos.</p> <p>*Redução, em 5%, ao ano, da <b>repetência e a evasão.</b></p> <p>*Adoção de medidas para ampliação da oferta diurna e manutenção da noturna para os alunos que trabalham.</p>	
Plano Nacional de Educação 2014 - 2024	<p>*Política neoliberal com o avanço da iniciativa privada sobre os serviços públicos e as políticas sociais.</p> <p>*Educação focada em resultados por desempenho, em que a qualidade é o eixo central das políticas educacionais nacionais e internacionais.</p>	<p>*Universalização do atendimento escolar;</p> <p>*Melhoria da <b>qualidade da educação</b>;</p> <p>*Meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com <b>padrão de qualidade</b> e equidade.</p> <p><b>Meta 3:</b> universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevação, até o final do período de vigência deste PNE, da taxa líquida de matrículas no <b>Ensino Médio</b> para 85%.</p> <p>*Institucionalização do programa nacional de renovação do <b>Ensino Médio</b>;</p> <p>*Manutenção e ampliação de programas e ações de <b>correção de fluxo do ensino fundamental</b>, [...]de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar compatível com sua idade;</p> <p>*Fomento à expansão das matrículas gratuitas de <b>Ensino Médio</b> integrado à educação profissional;</p> <p>*Estruturação e fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do <b>acesso e da permanência</b> dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no <b>Ensino Médio</b>, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo;</p> <p>*Busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;</p> <p>*Fomento de programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 a 17 anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p> <p>*Redimensionamento da oferta de <b>Ensino Médio</b> nos turnos diurno e noturno e a distribuição territorial das escolas <b>médias</b> para atender toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);</p> <p>*Implementação de políticas de <b>prevenção à evasão</b> motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;</p> <p><b>Meta 6:</b> oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.</p> <p><b>Meta 7:</b> fomentar a <b>qualidade da Educação Básica</b> em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.</p>	

Elaborado pela autora a partir do Plano Decenal e dos Planos Nacionais de Educação

A abordagem da *permanência* nos contextos *normativo, político* e das lutas *emancipatórias* permite indicar que no Plano Decenal de Educação (1993) a *permanência* teve foco no ensino fundamental. Já nos PNEs de 2001 e 2014, a *permanência* passou a ser uma preocupação central no Ensino Médio, tendo a *qualidade* como eixo principal para seu alcance. Este Alcance que, segundo Amaral (2017), depende de investimento financeiro para tanto e de acordo com sua análise sobre a execução orçamentária do Poder Executivo no período de 1995 – 2016 e do orçamento aprovado na Lei Orçamentária Anual de 2017, que subsidiou sua afirmação sobre o atual PNE sustenta:

[...] que o cumprimento das metas contidas no PNE (2014-2024) no contexto da EC 95, que perdurará até o ano de 2036, abrangendo também o próximo PNE decenal, é uma tarefa praticamente impossível, e pode-se afirmar que a EC 95 determinou a “morte” do PNE (2014-2024)” (AMARAL, 2017, p. 24).

Ou seja, “a luta política democrática na sociedade de classes contemporânea passa pela gestão do fundo público, pelo qual a igualdade se define como direito à igualdade de condições” (CHAUÍ APUD AMARAL, 2017, p.23). Todavia, os recursos públicos voltam-se ao atendimento dos interesses do capital em detrimento da educação.

Esse panorama demonstra, segundo Saviani (2016), que a mesma lógica de “racionalidade financeira” que presidiu e inviabilizou a implementação do PNE de 2001, também ameaça o PNE 2014 com a EC 95/2016, que limitou os gastos públicos para as demandas sociais em 20 anos.

No atual cenário, a lógica de racionalidade financeira comandada pela estrutura da sociedade capitalista é determinada pelas leis do mercado que mantem as políticas sociais a serviço do capital, democratizando a educação na forma do capitalismo democrático (STREECK, 2012) e como parte da teoria da contestação (GARCIA, 2014) como veremos a seguir.

## **2.2 A *permanência* no Ensino Médio em contextos de capitalismo democrático e de contestação**

Nos itens acima discutidos, buscou-se compreender a constituição da *permanência*, partindo de uma retomada dos principais pontos e contrapontos que demarcam a política educacional nas legislações brasileiras e nos PNEs. A abordagem possibilitou o entendimento de que a *permanência* no contexto histórico,

delimitado do surgimento da educação formal no Brasil, até o período anterior à CF de 1988, assumiu diferentes matizes de acordo com a configuração que se desenhava no *contexto político* e com as lutas travadas no *contexto emancipatório*, promovendo modificações no *contexto normativo* da educação.

No Período Colonial, o *acesso* à educação era primordial para o cenário estabelecido no *contexto político* e de cunho ideológico, porque tomado de caráter religioso. Esse caráter ideológico ensejou, no *contexto emancipatório*, uma mudança na concepção de educação e deu origem à política pública educacional de cunho Estatal (reforma pombalina). Nesse processo, além do *acesso* era necessário assegurar a constância nos estudos, a frequência do estudante condicionante ao salário do professor e a multa aos pais, dentre outras configurações que cunharam o sentido da *permanência* nos tempos anteriores a CF de 1988.

Embora a *permanência* não fosse citada no *contexto normativo* dos tempos anteriores, seu sentido estava implícito em outras expressões e representava outros significados até assumir posição nos ordenamentos legais, em função de novas demandas que se manifestavam como parte do *contexto emancipatório*, em razão do modelo econômico que se estabelecia no *contexto político*. São demandas que entendem o direito à educação para além do *acesso*, com garantia de *permanência* com sucesso e *qualidade* de ensino, que envolve a relação entre os recursos materiais e humanos necessários e indispensáveis no processo, em relação com os fatores intra e extraescolares (DOURADO, 2007), os quais a avaliação por índices não é capaz de mensurar (TIKLY; BARRETT, 2011).

O posicionamento da *permanência* no *contexto normativo* ocorre exatamente no processo de mudança de concepção estabelecida no *contexto político*, que saiu da ditadura para a retomada da democracia em que o modelo econômico, no plano democrático, passou a ser regido pelas forças do mercado. Conforme Frigotto (2010), em uma abordagem geral sobre a análise das relações entre processo de produção e as práticas educativas:

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 2010, p.33).

A educação, sendo um dos fatores que compõem a sociedade, torna-se subordinada ao fator econômico e tratada como negócio no mercado. É nesse

*contexto político* que a *permanência* passa ocupar lugar nos normativos constitucionais inserida em um novo modelo de economia, que se pauta na perspectiva de democracia segundo as regras do capitalismo. Em outros termos, o capitalismo se rende aos princípios democráticos e promove a inclusão como forma de conciliar as pressões antagônicas do mercado e das demandas que emanam do *contexto emancipatório*, mas protege o capital, na forma de capitalismo democrático (STREECK, 2013).

A inclusão advém das lutas pelo direito à educação, representadas pelos movimentos socialmente organizados, como o Movimento dos Pioneiros e as atuais organizações dos educadores como presença de contestação para garantir que os direitos não sejam totalmente eliminados (GARCIA, 2014). Pela contestação, “a participação nos espaços e na tomada de decisão contribui, de algum modo, para a inserção das demandas e dos anseios populares” (GARCIA, 2014, p. 63).

Nessa perspectiva democrática, a inclusão não mais é entendida somente como “porta de entrada” (SIMÕES, 2016), mas representa o princípio de *permanência* para a conclusão da Educação Básica. Esse princípio ganhou expressão a partir da EC 59/09, positivada na LDBEN/9394/1996 (BRASIL, 1996) pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) que afirmou o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, fruto das lutas que marcam o *contexto emancipatório*.

Nos momentos atuais, a *permanência* passa ser a principal preocupação das políticas do Ensino Médio com a *qualidade*, no centro das políticas públicas educacionais para que a *permanência* se realize.

Na ótica do capitalismo democrático (STREECK, 2012), a *permanência* e a *qualidade* são necessárias para garantir a estrutura capitalista, que precisa da mão de obra. Ao mesmo tempo, no sentido da educação como negócio, garante a presença do capital privado na aquisição dos insumos necessários para a oferta da educação para todos.

De tudo isso, importa considerarmos que a *permanência*, no percurso histórico, inicialmente esteve apenas no ideário do *contexto emancipatório* tendo prevalecido, no *contexto político*, somente como forma de atender aos interesses do governo (como no Período Colonial), consolidou-se, na atualidade, no *contexto normativo*, buscando se afirmar no *contexto emancipatório*, fazendo parte da política global, nacional e local e com constantes ameaças das teorias da conformidade como nos indica Garcia (2014).

## SEÇÃO III

### 3 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA EM MANAUS

Abordada nas duas primeiras seções, a *permanência* na dimensão global e nacional, na terceira seção a *permanência* será circunstanciada no Ensino Médio no contexto amazônico, especificamente Manaus, como espaço privilegiado para a pesquisa. A seção debruça-se na análise de como a política de *permanência* materializa-se nos programas implementados no Ensino Médio em Manaus para garantir aos estudantes com acesso a etapa, a conclusão da Educação Básica na idade esperada na LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996). Desse modo, são analisados os Planos Estaduais de Educação do Amazonas – PEEs/AM 2008 e 2015 e os principais programas emanados dos Planos, com destaque aos pontos que abordam ou se relacionam com a *permanência* no Ensino Médio. Por fim, são evocados os principais programas desenvolvidos no contexto amazônico, com destaque para os de ampliação de jornada.

Mediante o exposto, importa mencionar que a análise da *permanência*, no âmbito de Manaus, parte dos PEEs, com marcações e evidências que lhes encandeiam as dimensões global, nacional e local mapeada a partir de uma matriz de análise das Declarações Mundiais de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) como indutoras das políticas.

Nesse sentido, a escolha dos PEEs, documento principal da análise nesta seção, está relacionada a opção feita pelos documentos da política global e nacional por serem cada um na sua dimensão referentes centrais e norteadores da política educacional, com evidências de como é pensada e implementada a *permanência* no Ensino Médio, respondendo ao problema de pesquisa e os objetivos.

Na análise dos PEEs, retomamos a categoria *permanência* e construímos o estudo da mesma forma realizada na seção II, cujo caminho focou nas marcações dos pontos e expressões que se relacionavam ou estavam associados a categoria *permanência*, no Ensino Médio, a partir dos diagnósticos, das diretrizes gerais, dos objetivos, das metas e estratégias dos Planos. Os pontos frequentes, associados a categoria *permanência*, ficaram compreendidos no *contexto emancipatório*. O contexto normativo representou os Planos e o *político* identificou o momento político amazônico que cada documento se inseriu. A relação com o *contexto político* possibilitou o entendimento de que a *permanência* ao configurar-se aos moldes do

mercado, termina subsumida a qualidade por resultados perdendo seu sentido no processo de democratização da educação. A materialização da análise consolidou-se no quadro matriz 4 denominado “A permanência na política educacional amazônica”. Estruturou-se ancorado na categoria base *permanência* e agrupou os três contextos assumidos, em que, no *normativo*, ficaram localizados os dois planos estaduais que representam as décadas da educação amazônica emanados das declarações globais e nacionais.

Após as marcações evidenciadas nos Planos sobre a categoria *permanência*, foram mapeados os principais programas e projetos do Ensino Médio em Manaus desde a década de 1990. Esse mapeamento resultou no quadro 5. Procurou-se analisar, nas suas bases, se suas finalidades associavam-se à *permanência*.

A seção é constituída por três partes. A primeira apresenta como a *permanência* vincula-se aos objetivos, metas e estratégias dos PEEs. A segunda discute a *permanência* nos principais programas do Ensino Médio, com ênfase no projeto de escola de tempo integral, pois percebemos que no Amazonas este projeto foi tomado como principal referência da *qualidade* educacional e conseqüentemente da *permanência*. Na sua última parte, o desafio da *permanência* evidenciado nos índices do Ensino Médio em Manaus, com uma abordagem em que a *permanência* passa se configurar como o principal indicador de uma educação com *qualidade* social, em oposição ao conjunto de parâmetros e métricas standardizados e/ou da avaliação em larga escala, que passaram a configurar o cenário de efetivação das políticas públicas em educação.

### **3.1 A *permanência* no Ensino Médio em Manaus nos Planos Estaduais de Educação**

Na Amazônia, levar a instrução pública aos mais longínquos lugares, é um desafio constante na política educacional, caso se leve em conta uma geografia, uma cultura e uma diversidade presentes tanto nas áreas rurais ribeirinhas, quanto urbanas. Em estudos sobre o contexto educacional da Amazônia, Irma Rizzini (2011) mostra a dificuldade para a disseminação da instrução pública pelas fronteiras mais remotas da Amazônia no período de 1870 – 1880, em que os anseios para estender a educação pública para todo o território amazônico concorria com “o desafio das enormes distâncias separadoras das povoações de suas duas províncias, o Pará e o

Amazonas. A população dispersa pelo território, dedicada às atividades extrativas e à pequena agricultura” (RIZZINI,2011, p.10) em lugares distantes dos centros populacionais, o que afastava as famílias e seus filhos da possibilidade e formatos de instrução existentes, constituindo obstáculo para seu alcance.

Na atualidade amazônica, o avanço da política educacional voltada para a população rural, com introdução de modalidade de ensino mediado por tecnologia, possibilitou um formato de acesso da educação a boa parcela da população do interior do Estado. Juntamente com a política de transporte escolar terrestre e fluvial para a condução dos estudantes às escolas, expandiu o alcance da educação.

Contudo, a geografia da distância permanece como desafio para a política educacional na composição de um quadro permanente de professores e do provimento de recursos necessários para garantir a universalização do acesso à Educação Básica para os sujeitos de áreas com características peculiares, dependentes e determinadas pelos períodos de vazante e enchente. Nesses termos, a política educacional é importante para que as conquistas sejam efetivadas sem descontinuidade, e que façam parte dos Planos Estaduais de Educação – PEEs, como política de Estado para democratização do acesso com *permanência* e *qualidade*. Desse modo, no decorrer desta pesquisa, emergiu a necessidade de um estudo mais localizado sobre a *permanência* do Ensino Médio na abrangência das localidades do interior do Amazonas como indicação de estudo posterior.

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são instrumentos importantes para consolidação da política educacional constituída nacionalmente. Sem a colaboração e sintonia dos entes federados, a política esboçada no PNE não teria o mesmo efeito. A própria LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996) no artigo 10, III, atribui aos Estados o dever de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 1996). No mesmo sentido Souza e Menezes (2017, p. 3) argumentam que:

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

Por esse prisma, os Planos Estaduais e Nacionais, concebidos como política de Estado com cumprimento assegurado independente do governo vigente, seriam um instrumento de dimensão democrática que, na perspectiva de Weber (1982), assim pensada, a política pública educacional traduziria a materialização da racionalidade burocrática, viabilizaria uma perspectiva democrática à educação.

Importa realçar que a análise dos PEEs, em que enfatizamos o sentido da *permanência* no Amazonas, considera os três contextos adotados na segunda seção: o *normativo*, o *político* e o *emancipatório*. O *normativo*, que toma os PEEs enquanto lei e direito ora conquistados; o *político*, que agrega as questões econômicas e sociais em que a política é implementada; e o *emancipatório*, que reúne os anseios da sociedade amazonense, implícitos nas diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados nos PEEs. Desse modo, a discussão a seguir situa geográfica, política e temporalmente os PEEs do Amazonas, com o entrelace ao conjunto normativo e teórico evocados ao longo da pesquisa.

O projeto que deu origem ao primeiro PEE do Amazonas foi elaborado no ano de 2003, encaminhado à Casa Civil em 2006 e aprovado pela Lei nº 3.268 de 7 de julho de 2008, após atualização dos dados. O próprio PEE/AM (AMAZONAS, 2008) sinaliza que é pautado em sintonia com a Declaração Mundial sobre a educação para todos, e fundamentado na LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996), artigo 87, §1º e de acordo com a Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O Plano (AMAZONAS, 2008), nas páginas iniciais de apresentação, assume como eixo uma “perspectiva tridimensional: acesso, permanência e promoção do aluno” (AMAZONAS, 2008, p. 13), com foco no homem, no meio e na identidade amazônica com priorização do desenvolvimento sustentável.

A apresentação do diagnóstico indica, no Plano (AMAZONAS, 2008) que no ano de 2002, 80,4% da população amazonense na faixa etária de 15 a 17 anos encontravam-se na escola. Todavia, apenas 20,3% cursavam o Ensino Médio e, 60,1% encontravam-se principalmente no ensino fundamental.

No período de 1998 a 2002, havia um “alto índice de distorção idade-série no Ensino Médio”. Eram cerca de 65,9% de estudantes acima de 17 anos na etapa, significando que, no Amazonas, o público do Ensino Médio era predominantemente de jovens e adultos (AMAZONAS, 2008, p.35).

No ano de 1996, já se evidenciava, na faixa etária de 15 a 17 anos, que o Amazonas reunia apenas 19% de estudantes no Ensino Médio (AMAZONAS, 2008).

Situação igualmente observada no âmbito nacional, que ensejava no PNE/2001 estratégias para correção do fluxo, principalmente no ensino fundamental de onde derivava reprovação e abandono, com reflexos para manutenção dos mesmos problemas no Ensino Médio (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, as Declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000) orientavam a ênfase no ensino fundamental recomendando ampliação do alcance da Educação Básica com programas complementares e alternativos e políticas educacionais inclusivas. Projetavam-se modalidades e currículos diversificados para contemplar os excluídos do processo por questões individuais, de gênero, culturais ou linguística que poderiam estar implícitas nas medidas de correção de fluxo.

No Brasil de meados de 1995, os programas de correção de fluxo começaram a se estabelecer (SETUBAL, 2000), intensificados a partir de 1997, quando o MEC adotou o Programa de Aceleração da Aprendizagem como prioridade na política para nivelar a idade com o ano escolar por meio de aceleração de estudos, exames de progressão, dentre outros, embasados na LDBEN 9394/1996, artigo 24 (MEC, 2000). O Amazonas, para correção do fluxo escolar que se acentuou a partir do contexto da redemocratização do país, com a entrada crescente de demandas na escola, implementou o Projeto Tempo de Acelerar<sup>25</sup> contratando a metodologia da Fundação Roberto Marinho.

Segundo o diagnóstico presente no PEE do Amazonas (2008), no ano de 2006, a matrícula na Educação Básica totalizava 1.227.383, persistindo taxas elevadas de abandono no ensino fundamental e principalmente no Ensino Médio, conforme demonstrado na tabela 3.

**Tabela 3: Matrícula/Taxa de Abandono Ensino Fundamental e Médio Ano 2006**

TOTAL	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
	MATRÍCULA	ABANDONO%		MATRÍCULA	ABANDONO%	
		CAPITAL	INTERIOR		CAPITAL	INTERIOR
1.227.383	799.947	12,7%	13,9%	163.826	23,2%	20,1%

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PEE/2008 e do INEP/2019 (2020)

<sup>25</sup>Projeto implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - SEDUC, utilizando a metodologia do Telecurso 2000 em telessalas de ensino fundamental e médio como alternativa para reduzir o desnivelamento entre a idade e a escolarização dos estudantes. A metodologia proporcionava o aligeiramento dos estudos e fazia com que o estudante avançasse uma etapa de ensino em um ano. O projeto foi implementado a partir de contrato estabelecido entre o Estado do Amazonas por meio da SEDUC/AM e Fundação Roberto Marinho (CONTRATO nº 64/2000-SEDUC, Diário oficial de 19 de outubro de 2000).

Diante da situação diagnosticada no PEE/2008, suas diretrizes eram universalização progressiva e gratuita na faixa etária de 15 a 17 anos para o Ensino Médio e para os adultos que não cursaram na idade própria<sup>26</sup>; garantia da excelência do Ensino; prioridade para que o Estado aplicasse recursos vinculados à educação para promover a expansão e manutenção do Ensino Médio; incentivos para permanência do estudante na escola com mecanismos de correção de fluxo; formulação de um sistema próprio de Avaliação do desempenho; expansão gradual de escolas públicas de Ensino Médio e ampliação da jornada escolar.

Nas diretrizes do PEE/2008 para o Ensino Médio alinhavam-se as seguintes metas e objetivos: expansão gradual de escolas exclusivas de Ensino Médio; adequação em seis anos de 20% das escolas para tempo integral; ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio em 100% em dez anos para atender a universalização e a correção de fluxo do ensino fundamental; redução de 5% da reprovação e do abandono escolar; criação no prazo de três anos de quatro escolas em tempo integral; construção de escolas de Ensino Médio e implantação gradativa do Ensino Médio integrado.

As medidas assumidas no PEE/AM (BRASIL, 2008) atentaram para a correção de fluxo escolar com vista a diminuir a reprovação e abandono, sobretudo no ensino fundamental e surtir os efeitos no Ensino Médio. Por conseguinte, também o olhar para o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica (BRASIL, 2007, 2009), com infraestrutura e características próprias, aconteceu no Amazonas no *contexto político* de auge da mundialização da economia com a implementação do ideário neoliberal como nova fase do capitalismo que encaminhou a reforma do Estado como mencionado na seção I, e que no Brasil iniciou-se no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) e, no Amazonas, no governo de Amazonino Mendes (1995-2003).

Na política educacional de aceleração de aprendizagem adotada no Amazonas com o Projeto Tempo de Acelerar, operacionalizado pela Fundação Roberto Marinho na formação de professores e com empresas especializadas para fornecimento dos insumos tecnológicos, é possível perceber o seu entrelaçamento com a política global que, segundo Frigotto (2010), subordina a educação ao fator econômico e que, no

---

<sup>26</sup>O termo idade própria utilizado no PEE/2008 é um conceito do qual discordamos, pois entendemos que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer idade, embora haja idades previstas como ideais na política pública em educação.

Amazonas, se evidenciou o avanço do capital privado na venda de serviços educacionais. O aligeiramento da aprendizagem localmente se compatibiliza com o contexto global ao atender o objetivo de lançar a demanda de estudantes imediatamente ao trabalho, atender às necessidades do mercado e retirar a crescente demanda de estudantes da rede de ensino com pouca capacidade para alocá-los e com escassos recursos para suprir suas necessidades (CORAGGIO, 2003).

A priorização na adequação e criação de escolas em tempo integral e expansão gradual de escolas exclusivas de Ensino Médio, apontadas no PEE/AM (AMAZONAS, 2008), demonstra a preocupação com a identidade do Ensino Médio e com a *permanência* dos estudantes na etapa que se consolidava tanto legalmente quanto com previsão de recursos garantidos as quais se incluem nos *contextos emancipatórios* como conquistas. A implantação gradativa do Ensino Médio integrado, bem como o conjunto de estratégias previstas no PEE/AM (AMAZONAS, 2008) podem ser entendidas na forma do capitalismo democrático discutido por Streeck (2012, 2013), pois são operacionalizadas conjugando os interesses do capital aos dos cidadãos.

Também em 2008, foi criado o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) para dar suporte ao acompanhamento do desempenho do ensino pelos índices como indicador para a qualidade em que as escolas com melhores pontuações eram premiadas (SEDUC/AM). São práticas e mecanismos que estão relacionados com a política de desresponsabilização do Estado com a educação, conduzindo-a aos estabelecimentos de ensino (PERONI, 2003; OLIVEIRA, 2017). A política educacional no Amazonas, nesse período, caracterizava-se mais como política de governo, ficando explícito nas plataformas e campanhas de promoção eleitoral, conforme resgate nos próprios portais do governo<sup>27</sup>.

Com base em Oliveira (2011, p. 329) é oportuno destacar que existe uma diferença entre política de governo e política de Estado na medida que

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando

---

<sup>27</sup>Portal do Governo do Amazonas: <http://www.amazonas.am.gov.br/arquivos/imagens/noticias/2007>

em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Nesse sentido, as políticas de governo apontam para uma característica de razões eleitorais que causem impacto, sem uma efetiva base científica ou técnica que possa amparar sua eficácia em relação ao problema, terminando muitas vezes sem resultados efetivos que justifiquem sua continuidade.

A partir de 2015, inicia-se uma nova década da educação no Amazonas com o PEE aprovado pela Lei 4.183 de 26 de junho de 2015 (AMAZONAS, 2015), derivado do PNE (BRASIL, 2014). O PEE AM/2015, da mesma forma como o PEE AM/2008, apresenta como norte o foco no homem, no meio e na identidade amazônica com priorização do desenvolvimento sustentável, “como premissa a educação para todos, a expansão da oferta da educação com qualidade, a universalização do atendimento em todos os níveis e melhoria das condições de estudo para os discentes” (AMAZONAS, 2015, p. 9).

O PEE/AM 2015 começa com uma análise situacional antes de cada etapa de ensino, diferindo do PNE 2014. Com base na análise, a rede estadual do Amazonas atendia, em 2014, a 92,7% da demanda do Ensino Médio; a rede privada, 5,1%; a federal, 2,1% e 0,1% na esfera municipal, como uma peculiaridade do Amazonas, correspondendo a duas turmas de 1ª série do Ensino Médio ofertadas pelo município de Borba em parceria com a iniciativa privada. A rede estadual de ensino oferta as modalidades regular, normal magistério<sup>28</sup> e Educação de Jovens e Adultos - EJA médio (AMAZONAS, 2015).

Segundo o PEE, o cenário do Amazonas demonstra um aumento no déficit de atendimento aos estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, fato evidenciado com base no período de 2010 a 2014, quando, em 2010, o déficit era de 16%, chegando em 2014 em 21,1%. Nesse último, sendo observado tratar-se de estudantes que em 2013 estavam entre os 124.633 que cursavam o ensino fundamental, principalmente na etapa final (6º. ao 9º.) com idade superior a 15 anos (AMAZONAS, 2015). Esse quadro expõe o desafio ainda não superado de correção do fluxo escolar refletindo na entrada dos estudantes com idade superior a recomendada para o Ensino Médio, fato que concorre negativamente para sua *permanência*.

---

<sup>28</sup>Modalidade do Ensino Médio reconhecida pelo Projeto Pirayawara desenvolvido pela SEDUC/AM, por meio da Educação Escolar Indígena, para garantir formação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue para professores atuarem nas escolas que ficam localizadas em sua maioria nas próprias aldeias indígenas (<http://www.educacao.am.gov.br/educacao-escolar-indigena/>).

No acompanhamento do fluxo do Ensino Médio, exposto pelo PEE (AMAZONAS,2015), também é possível perceber que essa etapa de ensino não vem conseguindo garantir que o acesso de todos os estudantes se configure em sua conclusão. Assim, dos 625.636 estudantes que entraram em 2012, na 1ª. série, concluíram a 3ª. série, em 2014, somente 48.970, ou seja 16.666 abandonaram ou reprovaram, conforme demonstrado na tabela 4.

**Tabela 4: Fluxo Ensino Médio rede estadual 2012 a 2014**

ANO	SÉRIE	TOTAL MATRÍCULA
2012	1ª	65.636
2013	2ª	55.826
2014	3ª	48.970
<b>TOTAL CONCLUINTE<sup>29</sup></b>		16.666

Fonte: PEE/AM 2015

Diante dos dados expostos, fica esboçada, no PEE/AM 2015, relevante preocupação com o *acesso, permanência e qualidade* do Ensino Médio, como expressa a meta 3: universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE/AM, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70%. Principais estratégias: busca ativa da população de 15 a 17 anos que se encontrava fora da escola; correção de fluxo do ensino fundamental, por meio da adoção de práticas como reforço escolar no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicionar esse aluno em seu ano escolar, compatível com sua idade; redimensionar a oferta de Ensino Médio nos turnos diurno e noturno e a distribuição territorial das escolas; implementar políticas de prevenção à evasão, abandono escolar; ampliar a oferta de vagas das Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio (AMAZONAS, 2015).

No PEE/AM 2015, observa-se que a meta 7 - qualidade da educação e a meta 9 - alfabetização e analfabetismo da população de 15 anos e de idade superior, destacam-se dentre as demais pela quantidade de estratégias, a primeira com 30 e a segunda com 31. A preponderância de estratégias, principalmente na meta 7, põe em evidência a tônica da *qualidade* como componente fundamental no processo educacional na década 2015 – 2025 no Plano Estadual do Amazonas, colocando as avaliações externas no centro do processo para o alcance das metas no Índice de

<sup>29</sup>Expressão retirada do próprio documentos e que representa o total de alunos que concluíram a etapa de ensino.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em âmbito local o Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM), principais indicadores da qualidade do ensino.

O *contexto político* de implementação do atual PEE/AM 2015 vem ocorrendo em cenário de constante alternância de gestão na pasta da educação do Amazonas. Medidas de governos passados, que acumularam o reajuste da categoria educacional, e do atual, que fixa os gastos públicos por período de dois anos a contar de 2019<sup>30</sup>, mobilizaram a ação dos movimentos grevistas na educação no período de vigência do PEE/AM 2015. A alternância na gestão da educação e o congelamento de gastos públicos no Amazonas podem promover imprecisão ou influenciar negativamente o processo de implementação do PEE/AM (AMAZONAS, 2015). Por outro lado, os movimentos grevistas representam as lutas *emancipatórias*, pela educação pública.

Nesse sentido, para que o PNE/2014 possa lograr efeito desejado em suas metas é potencial a importância da elaboração e implementação dos Planos Estaduais, de forma que possam formar uma unidade e sejam assumidos como política de Estado, para que os desafios da educação atuais ou futuros não se asseverem junto aos antigos reptos (SOUZA; MENEZES, 2017).

Ao comparar o PEE/2008 com o atual PEE/2015, o maior desafio do Amazonas no Ensino Médio reside no *acesso* e na *permanência* quando vinculados ao que a política propõe como idade correlata para o término do ensino fundamental aos 14 anos e conseqüente ingresso no Ensino Médio. Desse modo, o cenário evidenciado é parte de uma realidade nacional não superada pela política educacional voltada para a aceleração da aprendizagem. O desafio que sobressai da análise dos PEEs demonstra que os traços marcadores nacionalmente do sistema educacional brasileiro no acesso e na permanência (SILVA, 2015), caracterizam também a educação no Amazonas, pois persistem nas duas últimas décadas, as chamadas distorções idade/ano escolar como uma marca na educação local.

Pode-se depreender, desse quadro, em que o atrito entre o avanço da idade com a estagnação no ano escolar passa a exercer papel determinante na *permanência* ou não do estudante, que parte da demanda rendida a desistência dos estudos, recorrem ao Sistema Eletrônico de Avaliação (SEA), por emergência à imersão no mercado de trabalho como alternativa e possibilidade de encontrar um

---

<sup>30</sup>Lei Complementar nº. 198 de 15 de julho de 2019.

sucesso profissional. Contudo, a caracterização e trajetória do público do Ensino Médio que ingressa no SEA têm suas peculiaridades inerentes à modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA e requer um melhor aprofundamento de estudo, que esta pesquisa não comporta em seu objetivo, com isso apontamos para uma posterior continuidade.

O SEA é uma política do Governo do Amazonas, inserida na modalidade EJA desde 2009, que visa assegurar gratuitamente aos jovens, adultos e idosos oportunidades educacionais por meio de avaliação eletrônica com caráter certificadora para atender aos interesses, condições de vida e de trabalho da população fora da faixa etária estabelecida pela LDBEN/9394 (SEDUC/AM, 2020).

A análise até aqui apresentada da *permanência* nos dois PEEs/AM (AMAZONAS, 2008, 2015) é parte inerente ao *contexto normativo, político e emancipatório*, que pode ser melhor visualizado no quadro 4 a seguir. As informações caracterizam a *permanência* no Ensino Médio no aspecto *político* e econômico, que ao – limitarem sua concretização, alimentam as buscas *emancipatórias* para que o direito à Educação Básica, proclamado e incorporado legalmente no atual PEE AM/2015 seja assegurado com a inclusão, *permanência* e conclusão da Educação Básica.

Quadro 4: A *permanência* na política educacional amazônica

PERMANÊNCIA	Contextos		
	Normativo	Político	Emancipatório
	<p>Plano Estadual de Educação 2008 Lei 3.268/2008</p>	<p>-Intensificação da iniciativa privada na educação.</p>	<p>* Garantia da <b>universalização, progressiva</b> e gratuita à educação média aos jovens na faixa etária entre <b>15 e 17 anos</b>, bem como aos adultos que não puderam cursá-la na idade própria. *Garantia da <b>excelência do Ensino</b>. * Implementação de <b>incentivos para a permanência do alunado na escola</b>, bem como a realização do curso no tempo regular previsto para esta etapa da Educação Básica, adotando-se <b>mecanismos de correção do fluxo</b> e a progressiva <b>eliminação da distorção idade-série</b>; * <b>Formulação de um sistema próprio de Avaliação de desempenho</b>; * <b>Ampliação da Jornada Escolar</b>, possibilitando um ambiente de maior aprendizagem aos alunos. 1.Promoção da <b>expansão gradual das escolas exclusivas de Ensino Médio</b>, garantindo-se pelo menos a respectiva separação dos 05 primeiros anos do Ensino Fundamental. 2.Adequação, no prazo de 06 anos, 20% das escolas de Ensino Médio para funcionarem em <b>tempo integral</b>. 3.Ampliação da oferta de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% de demanda do Ensino Médio, em decorrência da <b>universalização e regularização do fluxo escolar</b>. 5.<b>Redução em 5% ao ano, da reprovação e do abandono escolar</b>, de forma a diminuir para três anos o tempo médio para conclusão do Ensino Médio. 12.Asseguração da <b>autonomia das escolas exclusivas do Ensino Médio</b>, tanto no que diz respeito ao Projeto Pedagógico, quanto na garantia de recursos financeiros para manutenção do cotidiano escolar. 18.Criação no prazo de 03 anos mais <b>quatro escolas em tempo integral</b>. 19.<b>Redução em 10% ao ano</b>, do índice de <b>reprovação e abandono escolar</b>. 20.Asseguração da <b>construção de escolas com Ensino Médio</b>; 21.Implantação gradativa do <b>Ensino Médio Integrado</b>.</p>
<p>Plano Estadual de Educação 2015 Lei 4.183/2015</p>	<p>- Alternância de gestão na pasta da educação do Amazonas. -Medidas de contenção de gastos pelo governo. -Manifestação dos movimentos grevistas da educação.</p>	<p>*<b>Universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE/AM, da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70%</b>. 3.4 Realização em articulação com os órgãos competentes e junto às famílias, de <b>busca ativa da população de 15 a 17 anos que se encontra fora da escola</b>, a partir da vigência deste PEE/AM; 3.7 Realização de acompanhamento individualizado do (a) estudante com rendimento escolar defasado, visando à <b>correção de fluxo do Ensino Fundamental</b>, por meio da adoção de práticas como <b>reforço escolar</b> no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a <b>reposicionar esse aluno em sua série/ano, compatível com sua idade</b>, até o final da vigência deste PEE/AM; 3.10 Redimensionamento da oferta de Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas; 3.11 Implementação de <b>políticas de prevenção à evasão, abandono escolar</b>, motivada por quaisquer preconceito ou discriminações sociais, sexuais, religiosas, culturais e etnoraciais; 3.12 Implantação de <b>políticas públicas de correção de fluxo</b> que atendam à Meta e diminuam consideravelmente a distorção; 3.15 Implantação e implementação gradativamente do Ensino Médio Integrado e concomitante à Educação Profissional, observando as peculiaridades do estado; 3.16 Revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, considerando as peculiaridades inerentes à realidade do referido turno; 3.17 Ampliação da oferta de vagas das escolas em <b>Tempo Integral</b> para o Ensino Médio;</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PEEs 2008 e 2015, (2020)

Em termos gerais, pode-se perceber, ao comparar as estratégias dos PNEs 2001 e 2014 com as dos PEEs/AM 2008 e 2015, a existência de desafios que se entrecruzam nos Planos em suas duas dimensões, representando obstáculo à *permanência* do estudante no Ensino Médio. De forma sucinta, são pontos relevantes nas duas versões dos Planos, tanto na dimensão nacional quanto local, a preocupação com a *qualidade* do Ensino Médio; com a universalização do ensino na

faixa etária de 15 a 17 anos, ou seja, com a demanda ainda fora da escola; com a distorção idade/ano escolar no ensino fundamental, que retarda a entrada na idade prevista no Ensino Médio acarretando problema também no seu próprio fluxo e influencia negativamente a *permanência* do estudante; com a manutenção da oferta do noturno para atender aos estudantes que trabalham e o redimensionamento da oferta do diurno e do noturno por território de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

Desse apanhado, conclui-se que a perspectiva democrática da educação, no que confere a *permanência* no Ensino Médio, continua sendo o desafio, dada a luta observada desde o Plano Decenal de 1993 para universalizar a faixa etária de 15 a 17 anos, em meio a busca pela correção da distorção entre a idade e o ano escolar. Tal desafio pode ser interpretado de acordo com a análise de Simões (2016) que o acesso ao ensino não tem sido assumido na sua integralidade com a *permanência* do estudante até a conclusão da Educação Básica na idade esperada e na sua universalidade.

Simões (2019) afirma, com base em análise dos dados do Pnad Contínua (2017) por regiões, que o atraso e a exclusão escolar que interferem na integralidade do acesso e promove sua desigualdade, estão associados ao nível de renda familiar. Essa desigualdade no acesso é agravada de uma etapa a outra da Educação Básica e chega ao seu ápice no Ensino Médio. De acordo com a tese desse autor, o estudo do trajeto escolar da população que evade, até onde conseguem alcançar a escolaridade e a identificação desses grupos, pode ser indicador para entender a universalização do acesso e promoção de política na perspectiva da *permanência* escolar.

Nos dois PNEs e nos dois PEEs, percebemos, subjacentes aos Planos, a discussão em torno da identidade do Ensino Médio. No PNE 2001 e no PEE 2008, a questão estava mais voltada para o aspecto da criação de instalações físicas próprias para a etapa, enquanto, no PNE 2014 e no PEE 2015, há maior intensificação na questão pedagógica com a construção da identidade da própria etapa de ensino, expressos no destaque a programas de renovação do Ensino Médio, e ainda, a supervalorização da qualidade da educação relacionada a resultados, segundo uma lógica que se baseia em parâmetros mensurados por testes de larga escala, intensificada nesta última década do PEE e acomodando a educação às características do modelo capitalista neoliberal da sociedade.

Na dimensão local, uma peculiaridade nos PEEs, não prevista nos PNEs para o Ensino Médio, é a indução da ampliação da jornada escolar, com adaptação e criação de escolas para funcionar em tempo integral. O PNE 2001 previa o ensino em tempo integral para a etapa do ensino fundamental, como nos termos do artigo 34 da LDBEN/9394 (BRASIL, 1996), e o PNE 2014 o abrange à educação pública básica.

Em Manaus, a ampliação da jornada escolar começou a ser esboçada em 1996, com Projeto Centros de Excelência. Posteriormente, em 2002, foi implantado o Projeto Escola de Tempo Integral, o qual visava promover a *permanência* do estudante na escola. Depois desses projetos, outros de iniciativa federal foram desenvolvidos, como será abordado.

### 3.2 Os programas do Ensino Médio em Manaus

Os principais programas que se desenharam em Manaus oriundos ou não dos PNEs e PEEs, a partir de 1996, conforme será abordado, surgiram como mecanismos para promover a permanência e a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Nesse sentido, será feita breve descrição desses projetos e, em seguida, analisa-se o Projeto de escolas de tempo integral da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/AM por ser uma ação implantada, inicialmente, no Ensino Médio, na perspectiva de melhorar a qualidade da aprendizagem e a atratividade dos estudantes de Manaus e que, na política do Ministério da Educação (MEC), terminou ganhando centralidade com a atual reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017. A análise busca compreender como a *permanência* vem sendo incluída no contexto da política educacional para o Ensino Médio no Amazonas, especificamente em Manaus.

Nesse prisma, iniciamos resgatando o período compreendido a partir da segunda metade da década de 1990, com as principais políticas de Governo local. Nessa década, em 1996, foi instituído em Manaus o Projeto Centro de Excelência Profissional (CEP)<sup>31</sup> que integrava o Programa de Reestruturação do Ensino Médio, visando transformar sete escolas que ofereciam o ensino de 2º grau em CEPs (AMAZONAS, 1996). Os CEPs foram idealizados para ser um novo modelo do 2º grau que se compatibilizasse com as transformações tecnológicas e científicas para a demanda do mercado (AMAZONAS, 1996). Assim, o objetivo era melhorar a

---

<sup>31</sup>Os CEPs foram criados pela Resolução nº 51/1996 do Conselho Estadual de Educação - CEE e segundo a norma pedagógica nº1/1996 – COE/SEDUC/AM.

qualidade dessa etapa de ensino na ótica vinculada a qualificação para atender o mercado competitivo de Manaus (AMAZONAS, 1996).

Em contraponto, ao passo que formaria profissionais para o mercado de trabalho e respondia às exigências que surgiam do modelo econômico globalizado, também agregava a emergência de consolidar um ensino de nível médio mais atraente, em vista de altos índices de abandono e distorção entre a idade e o ano escolar do estudante que, em 1996, apresentava 72.895 matriculados no Ensino Médio. Em contrapartida, desse total matriculado, apenas 19% correspondia a faixa etária de 15 a 17 anos recomendada para a etapa, com um índice de abandono em 18,8% no Amazonas (INEP, 1998).

O Projeto CEP foi idealizado para funcionamento em sete escolas da rede pública estadual (Colégio Amazonense D. Pedro II, Instituto de Educação do Amazonas, Escola Estadual Sólon de Lucena, Escola Estadual Castelo Branco, Escola Estadual Djalma Batista, Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Estadual Francisca Botinelli), mas estruturou-se inicialmente em três escolas para gradativamente expandir às demais, de forma a integrar nessas três um número de nove habilitações profissionalizantes e uma acadêmica. A ideia era dinamizar uma proposta de jornada integral funcionando pela manhã as aulas e pela tarde, aulas de apoio, recuperação de aprendizagem, revisão e resolução de dúvidas, e para os estudantes da noite a participação no outro horário ficava a sua livre adequação.

A proposta visava a uma expansão ordenada do acesso, que condicionava o ingresso do estudante a um exame de seleção (AMAZONAS, 1996). Nesse sentido, a limitação por critérios seletivos deixava parcela dos estudantes cerceados da oportunidade do ensino, com a exposição de um modelo com privilégios, que se constituía como barreira para o *contexto emancipatório*.

No mesmo ano de implantação dos CEPs, com a entrada em vigor da LDBEN9394/1996 (BRASIL, 1996), a profissionalização passa ser modalidade de ensino (regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997), sendo retirada gradativamente do Ensino Médio. Nessa conjuntura de gradual retirada da profissionalização do Ensino Médio, os CEPs que inicialmente funcionaram em três escolas (Colégio Amazonense D. Pedro II – Curso Técnico em Turismo, Instituto de Educação do Amazonas – Curso de Magistério de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série e Escola Estadual Sólon de Lucena – Curso Técnico em Contabilidade) não chegaram a se expandir às demais, foram extintos oficialmente a partir de 2002 e substituídos, no mesmo ano, pelo Projeto

Escolas de Tempo Integral, que permanece até os dias de hoje, conforme será discutido no próximo ponto.

A substituição dos CEPs pelo Projeto Escolas de Tempo Integral, por força do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que regulamentou a LDBEN 9394/1996, sustentou a manutenção da ideia de modelo e referência de ensino de 2º. grau que caracterizou os antigos CEPs, sobretudo na visão de tempo integral que era uma das marcas do projeto. O Projeto Escolas de Tempo Integral, adequado à legislação que apartava o ensino profissionalizante do Ensino Médio, passava oferecer a educação em turno integral buscando projetar qualidade ao ensino com maior tempo do estudante na escola.

Por outro lado, os CEPs e, de modo geral o Ensino Médio integrado, que representou um anseio para muitos estudantes que almejavam a profissionalização para a possível entrada no mercado de trabalho, com sua extinção, restou a intensificação do dualismo no ensino, com a separação do ensino propedêutico do profissionalizante constituindo uma barreira principalmente para os filhos dos pobres. Relacionando à análise de Nogueira (2016), em respeito à mudança no Ensino Médio, para o público pobre sobrou a alternativa de cursar o ensino técnico em momento posterior ao Ensino Médio básico, se não disponibilizassem de tempo e recurso para cursá-lo concomitante em outra instituição.

A tentativa de promover política de acesso ao Ensino Médio no interior do Estado, a partir de 2007, tendo como horizonte o atendimento as comunidades rurais e ribeirinhas localizadas em locais de difícil acesso do Estado, foi criado pelo Governo o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) com a modalidade Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica aprovada pela Resolução nº. 27/2006-CEE/AM, para dar acesso à educação ao público do Ensino Médio. Também em 2007, foi criado o Projeto Jovem Cidadão e, em 2008, o Projeto Piloto, abordados no próximo ponto.

Em seguida, foram sendo instituídos outros programas de iniciativa nacional como o Programa Mais Educação, pela portaria interministerial de 2007 (Novo Mais Educação em 2016); Programa Ensino Médio Inovador, criado em 2009 pela portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009) com última adesão em 2016 e finalizado pelas escolas de Manaus em 2017; MEDIOTEC, nova ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), iniciado em 2017 em 35 escolas da rede estadual, executado em parceria com instituições privadas de nível médio técnico, com o

objetivo de acelerar o processo de reforma do Ensino Médio; Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI, em Manaus, PROETI) iniciado em 2017; o Programa Novo Ensino Médio, iniciado no segundo semestre de 2019 e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares lançada pelo Governo Federal em 2019 e que, no Amazonas, já é uma modalidade adotada pelo Governo desde 1994 (Decreto nº. 15.831).

No teor dos programas citados, é observado que o tempo integral nas escolas, vinha sendo sustentado apresentando-se como vetor para melhoria do desempenho no Ensino Médio e consubstanciada na atualidade pela Lei 13.415/2017 com o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI (2017) e com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio criado pela Portaria 649 de 10 de julho de 2018.

Importante frisar que a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi instituída pela Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016, que deu origem a Lei 13.415 (BRASIL, 2017). A portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016 criou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI), posteriormente com a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) a Portaria 727/2017 estabeleceu novas diretrizes para o Programa, visando à “melhoria do Ensino Médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

O Programa busca atender à meta 3 do PNE/2015 e apoiar o sistema público de ensino na oferta da educação em tempo integral, meta 6, e na operacionalização de ações para a melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio. O objetivo geral, conforme artigo 2º. da Portaria 727/2017, apresentou-se com a necessidade de apoiar a ampliação da oferta da educação de Ensino Médio em tempo integral das redes públicas de ensino com transferência de recursos para as Secretarias Estaduais e Distritais que participarem do Programa.

No contexto da política nacional, a educação em tempo integral vem se firmando, conforme como dito, como uma tendência para o Ensino Médio, renovando diretrizes para facilitar a participação de mais escolas, como a que ocorreu em dezembro de 2019 pela Portaria nº. 2.116/2019. Segundo informações do Portal do MEC, com a nova Portaria, a ideia é aprimorar o EMTI, incluindo critérios que facilite maior adesão de escolas, principalmente as com vulnerabilidade social, para com isso

aumentar a inclusão, reduzir a evasão e melhorar os resultados, sem descuidar da qualidade (LIMA, 2019). A mudança principal de critérios permite que as escolas iniciem com um mínimo de quarenta matrículas no 1º ano do Ensino Médio (antes 120), podendo incluir toda a etapa desde a adesão. Outra mudança seria a alteração na meta que impunha o atendimento de no mínimo trezentos e cinquenta estudantes no final do terceiro ano de participação da escola passando para duzentos, conforme artigo 8º da Portaria.

A implementação dessa política de caráter nacional no contexto amazônico materializa-se por meio do denominado Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI), normatizado em âmbito estadual pela Lei 4.448 de 28 de março de 2017 e pela Instrução Normativa nº. 1, de 2017, com amparo legal na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Em 2018, em nível estadual, participavam do Programa 23 escolas, sendo 10 em Manaus e 13 no interior do Estado<sup>32</sup>. Em 2020, aumentou para 33 as escolas integrantes do Programa, sendo 14 em Manaus e 19 no interior do Estado<sup>33</sup>.

Em resposta à política nacional reeditada pela Portaria nº. 2.116/2019, o Amazonas firmou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>34</sup> para a implantação do Programa Escola Ativa, que faz parte do Projeto Escola da Escolha dessa entidade, apoiada pelo Instituto Natura e Sonho Grande. O Programa será desenvolvido nas escolas do PROETI e, segundo informações do portal [acritica.com](http://acritica.com), o termo de cooperação técnica foi formalizado em solenidade no Centro de Convenções Canaã, em Manaus, no dia 9 de março de 2020, seguida de uma semana de formação para as escolas da capital e do interior do Estado que

---

<sup>32</sup>Informações colhidas da Secretaria de Estado da Educação e Desporto por meio do processo 11.851/2019-SEDUC.

<sup>33</sup>Informações coletadas pelo e-SIC Amazonas.

<sup>34</sup>O ICE é uma entidade sem fins econômicos, criada em 2003 por um grupo de empresários interessados em conceber um novo modelo de escola e resgatar um padrão de excelência do secular ginásio de Pernambuco. Tem como missão contribuir para a melhoria da educação pública apoiado por seus parceiros (Instituto Natura e Sonho Grande) influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, perenizando-a e definitivamente atuando de maneira eficaz no enfrentamento do quadro. Então, alinhado à Meta 6 do PNE, o ICE apoia os governos, nos âmbitos estadual e municipal, Na constituição de redes de ensino para oferta de escolas em tempo integral, através de um modelo de escola que demanda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e de toda a comunidade escolar. O Programa Escola da Escolha, liderado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, está sendo desenvolvidos em 18 Estados brasileiros (<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>) e no contexto amazônico se efetivou.

participação do Programa (ROCHA, 2020), portanto não chegou ainda a ser desenvolvido nas escolas.

O Projeto Escola da Escolha agrega-se ao atual formato do Ensino Médio (Lei 13.415) no modelo de escola em tempo integral que, de acordo com a gerente de Ensino Médio do Instituto Natura, em entrevista no portal Acrítica.com, a política tem, em sua centralidade, o jovem como protagonista do seu projeto de vida. A meta do Programa, anunciada pelo Secretário de Educação do Amazonas, é aprimorar e dinamizar a metodologia nas escolas de tempo integral que se ajuste à perspectiva de vida e profissional do estudante de Ensino Médio (ROCHA, 2020). Contudo, em relação ao formato do Ensino Médio com promoção de projeto de vida, Silva (2020) acrescenta que os itinerários formativos tornam-se um artigo financeiro para a iniciativa privada e para as escolas, que usam esse ingrediente para atrair estudantes.

A estrutura curricular do PROETI é dividida em 21 componentes, sendo 12 da Base Nacional Comum e 9 da parte diversificada ou flexível, composta por : projeto de vida e empreendedorismo, direito e cidadania, raciocínio lógico e resolução de problemas, fruição das artes, metodologia de estudo, preparação acadêmica, língua espanhola, componente eletivo e prática de desporto, conforme documento disponibilizado pela SEDUC/AM (Processo 35.401/2019-SEDUC).

O chamado Programa “Novo” Ensino Médio estava previsto para iniciar em Manaus no segundo semestre de 2019, com 76 escolas da capital, de acordo com as informações da SEDUC/AM pelo Processo 11.851/2019. O objetivo é a ampliação da carga horária mínima, ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos estudos que são medidas para preparar o processo de mudança do Ensino Médio previsto pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017).

A respeito a reforma do Ensino Médio que começa a ser implantada em Manaus, é possível uma análise amparada em Kuenzer (2019), que alerta para a realidade que já se antecipa com base nas estatísticas do PNAD 2017, e aponta que

[...] estudos têm mostrado que a taxa de desocupação dos jovens mais pobres que têm entre 11 a 14 anos de estudos, o que corresponderia ao Ensino Médio, pelo menos incompleto, não se reduziu com a ampliação da escolaridade; ao contrário, se elevou, mostrando que o esforço educacional deste segmento não diminui suas dificuldades de obtenção de ocupação. São os jovens pobres, mesmo escolarizados, os que têm mais dificuldade de acesso a trabalho (p. 60).

Segundo suas análises do PNAD 2017, Kuenzer (2019) levanta a tese de inversão da dualidade que, no início da década de 1990, tinha a seguinte face: “escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores” (KUENZER, 2019, p.60).

Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o Ensino Médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o Ensino Médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível (KUENZER, 2019, p.60).

Conforme a análise da autora, a atual reforma do Ensino Médio vai se apresentando em todo o país em uma perspectiva que coloca a dualidade da educação, desta vez, em formato invertido: a profissionalização para os filhos dos detentores do capital, que podem ter acesso aos cursos mais valorizados pelo mercado de ciência e tecnologia e a educação geral precarizada, que é complementada pelos itinerários formativos, para os filhos dos trabalhadores, que serão as futuras demandas de profissionais flexíveis e de baixo custo para o mercado de trabalho limitado e de farta mão de obra.

Nesse cenário, a política educacional do Ensino Médio adotada em Manaus, não se distanciou da dualidade da década de 1990 e nem da atual inversão de dualidade que Kuenzer (2019) defende, pois são expressões da política global e nacional. Contudo, foi possível perceber também que no conjunto dos programas implementados foca-se na qualidade do ensino para garantir a permanência e superação da distorção da idade com o ano escolar, que vem caracterizando o público do Ensino Médio em parte, por jovens e adultos.

Assim, com base no exposto, é possível observar que os programas instituídos de 1996 até os dias de hoje foram tomados no contexto do Ensino Médio como componente de atratividade para os estudantes, seja na flexibilização do currículo ou na ampliação do tempo escolar. Por essa ótica, como dito, o Projeto Escola de Tempo Integral é analisado com foco nos seus fundamentos de melhoria da qualidade para garantir a permanência e promover igualdade na educação.

### **3.2.1 As Escolas de Tempo Integral em Manaus**

A marca da *qualidade* e da *permanência* no Amazonas tem ocorrido a partir da proposta de escola em tempo integral, ainda que esses projetos ou programas tenham assumido nomes e relevâncias distintas em cada governo. Contudo, subjacente a esse modelo de escola existem conceitos relacionados a tempo e a formação integral que, embora pareçam iguais, são diferentes e que precisam ser compreendidos.

A concepção de escola de tempo integral envolve denominações as quais, por vezes, são cunhadas como sinônimas, mas não constituem o mesmo significado. As expressões tempo integral e ampliação de jornada escolar não se traduzem na acepção de educação integral. Na perspectiva histórica, a concepção de educação integral reporta-se à Grécia Antiga, que centrava a formação integral do homem na harmonia da tríade desenvolvimento do corpo, exercício do espírito e desenvolvimento da sensibilidade (ABDULMASSIH, 2015).

Conforme Abdulmassih (2015), também a educação integral pode ser vista na acepção de escola nova inspirada em John Dewey (1959), influenciador de Anísio Teixeira, segundo a qual “suas ideias defendem a adoção de um tempo ampliado com qualidade na escola, em favor de uma educação única, laica, obrigatória, pública e gratuita”, em que a vida se entremeia na escola e não apenas a escola prepara para a vida (ABIDULMASSIH, 2015, p. 38).

O acréscimo do tempo na escola não deve ser amparado somente por uma visão assistencialista e romântica de proteger, alimentar e cuidar, ou privilegiar mais a socialização em detrimento da instrução. É importante o seu conjunto, pois a escola é um espaço sociocultural (Paro, 1988). Abidulmassih (2015) previne que a concepção educação integral associada à ampliação de tempo escolar deve ser velada para que não ocorra uma mera reprodução das práticas pedagógicas do tempo parcial. “A educação integral se sustenta no encontro dialógico de tempo e qualidade e qualidade com tempo, ou seja, a relação da comunidade com a escola é construída no convívio com o grupo extra e intraescolar” (ABIDULMASSIH, 2015, p. 43).

No cenário de busca pela qualidade da educação com a superação do fracasso escolar, a política de escola em tempo integral ganha expressão, no entendimento de que o aumento do horário na escola pode gerar resultados melhores na aprendizagem. Essa ideia intensificada pela política de avaliação como mecanismo de aferição da aprendizagem em nível nacional (SAEB)<sup>35</sup> e internacional (PISA)<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup>SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>36</sup>PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudante.

Essa ideia de qualidade associada ao aumento de tempo na escola está implícita nas concepções emanadas das políticas globais de educação, que instigam a atuação “na construção de meios que possibilitem garantir um também mínimo de qualidade, para todos” (ADRIÃO, 2006, p.63), como atual prioridade para os que acessam o ensino, uma vez garantido um “mínimo quantitativo” nas estatísticas de acesso e permanência (ADRIÃO, 2006).

No Brasil, algumas propostas de ampliação de tempo escolar ocorreram nas décadas de 1980 e 1990, a exemplo, o CIEP no Rio de Janeiro, CIAC na gestão do presidente Collor (1991), dentre outros<sup>37</sup> (COELHO,2004). Contudo, Abdulmassih (2019) esclarece que o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007)<sup>38</sup>, pode ser considerado o mais significativo indutor da educação integral, concebido no prisma que envolve ação integrada na formação do indivíduo, com articulação de saberes que dialogam com a família e a comunidade e que as inclui.

Segundo Cavaliere (2014), a educação integral tornou-se o carro chefe do Programa Mais Educação e de alguns programas, dentre os quais, o ProEMI, tratados nessa perspectiva. Todavia, conforme a autora, “o que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se juntam o reforço escolar” (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Nos marcos legais a política é evocada na LDBEN 9394/1996 nos artigos 31, 34 e 87 como “jornada integral” e “tempo integral”. Também nos PNEs 2001 e 2014 é evidenciada como “ampliação da jornada”, “ensino, turno, escola e educação de tempo integral”, expressões que caracterizam a política na ideia associada à expansão do tempo de ensino na escola e que, portanto, vem sendo assumida no atual PNE 2014 como educação em tempo integral. Por seu turno, pode-se dizer que a educação de tempo integral emerge dos objetivos e metas dos marcos globais<sup>39</sup> relacionados à universalização da educação e da melhoria da qualidade do ensino como estratégias para esse alcance.

---

<sup>37</sup>CIEP- Centro Integrado de Educação Pública do Rio de Janeiro, implantado na gestão de Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994); CIAC- Centro Integrado de Atendimento à Criança que fazia parte do Projeto Minha Gente no governo de Collor em 1991 (COELHO, 2004).

<sup>38</sup>O Mais Educação foi criado em 2007 e em 2016 a portaria nº 1.144 instituiu o Novo Mais Educação, atualmente interrompido na gestão do governo Bolsonaro, configurando a descontinuidade da política educacional.

<sup>39</sup>As metas e objetivos que envolvem a universalização da educação e qualidade e que podem se relacionar com a educação de tempo integral adotada na política nacional estão nas declarações de Jomtien de 1990 (artigo 3), de Dakar de 2000 (meta 6) e de Incheon 2015 (meta 4,1 e 4.7).

Sobre a adoção de escolas de tempo integral na política nacional como um dos meios para atingir a qualidade da educação, encontramos amparo em Neri e Buchmann (2007) que, em estudo sobre as metas de Dakar, fundamentam que o processo educacional ocorre dentro e fora do espaço escolar de forma complementar. Assim, segundo esses autores, é preciso criar uma estrutura de ensino com subsídios ou educação de tempo integral associada a outras frentes como melhoria em infraestrutura, insumos educacionais, remuneração dos professores e outras que ampare os mais necessitados que precisam trabalhar para ajudar a prover a sobrevivência da família e deixam de prestar uma dedicação integral aos estudos quebrando o caráter de complementariedade do processo educacional defendido pelos autores.

Convergindo com Abdulmassih (2019), Cavaliere (2014) também afirma que o Programa Mais Educação (2007) contribuiu para que a escola de tempo integral se efetivasse na educação brasileira como uma questão a ser admitida e aprimorada. Contudo, em Manaus, a ideia de escola em tempo integral começou a ser desenhada para o Ensino Médio, a partir de 1996, com os CEPs, e refinada com a substituição pelo Projeto Escola de Tempo Integral em 2002, como dito.

Com base nessas evidências, é possível dizer que Manaus pode ter sido pioneira na implantação da política de escola em tempo integral na etapa do Ensino Médio, em contraponto ao previsto na LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996), artigo 34, que dá preferência à inserção de tempo integral no ensino fundamental progressivamente, a critério dos sistemas de ensino. Sua implantação, como referido anteriormente, decorreu quando se extinguiram os CEPs, em 2002, que já incorporavam o caráter integral, cedendo espaço para o Projeto Escola de Tempo Integral, portanto, inspirado na mesma ideia do projeto excelência (1996) como modelo de Ensino Médio, substituindo a educação profissional pela propedêutica.

As primeiras escolas que alocaram a política de tempo integral (2002) foram Escola Estadual Senador Petrônio Portela, que foi uma escola do Projeto CEP, e a Escola Estadual Marcantônio Vilaça I, inaugurada no mesmo ano de implantação do Projeto. Esse formato, reconfigurado em 2002 para atender a reforma da LDBEN sendo exclusivo para o Ensino Médio, foi ampliado, regulamentado e normatizado a partir de 2004, na primeira gestão do Governador Eduardo Braga, pela Resolução nº. 112/2008 (AMAZONAS, 2008) e amparado no artigo 81<sup>40</sup> da LDBEN 9394/1996,

---

<sup>40</sup>É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições dessa Lei (BRASIL, 1996).

(BRASIL, 1996), ao incluir a oferta para o ensino fundamental, prioritariamente para a segunda etapa (6º. ao 9º. ano escolar) com a denominação de Escolas de Educação em Tempo Integral.

Antes da aprovação do Projeto Educação em Tempo Integral (2008), em 2007, foi criado o Projeto Piloto do Ensino Médio pela Resolução nº. 28/2007 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM, com a finalidade de promover o desempenho da aprendizagem como suporte ao estudante no seu contraturno e no componente curricular de dificuldade. O projeto era desenvolvido “com o subsídio de um pacote de produtos pedagógicos do Sistema Aprende Brasil, da empresa Positivo” (FERREIRA, 2012, p.68). Foram beneficiadas quatro escolas na capital e cinco no interior do Estado. Outra experiência que também pode ser entendida na ótica da política de educação em tempo integral.

Em 2007, também foi criado o Projeto Jovem Cidadão, coordenado pelo Conselho de Desenvolvimento Humano e realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Assistência Social (SEAS), de Educação (SEDUC), de Segurança (SSP), de Cultura (SEC), de Esporte (SEJEL); e também com o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). O Projeto destinava-se aos jovens da faixa etária de 12 a 20 anos com matrícula ativa e bom rendimento na aprendizagem e com incentivo de bolsa para os participantes, fato que incentivava a frequência e a aprovação nos estudos e contribuía na redução da vulnerabilidade social e da violência. As atividades eram oferecidas no contraturno de estudo do aluno (AMAZONAS, 2007) e nesse sentido, a concepção do Projeto também experimentava o pressuposto da política de educação em tempo integral.

O Projeto Jovem Cidadão foi desenvolvido em 268 escolas da rede pública estadual, atendendo 98.377 alunos e 66.923 famílias com a concessão de uma bolsa benefício no valor de R\$ 30,00 (trinta reais) para famílias com um filho participante e R\$ 50,00 (cinquenta reais) para famílias com dois ou mais filhos participantes (FERREIRA, 2012). A finalidade do projeto era contribuir para a redução dos índices de criminalidade e violência entre adolescentes e jovens, além de fortalecer a permanência deles na escola e reduzir o índice de repetência, evasão e abandono escolar (RESOLUÇÃO 04/2007-CIB/AM).

Por seu turno, a proposta do Projeto Educação em Tempo Integral (2008) sistematizado a nível de Governo estadual foi pautada na promoção da permanência do estudante na escola, no convívio humano, no aproveitamento escolar e no bem-

estar das crianças, dos adolescentes e jovens. Justificava-se na necessidade de adotar possibilidades pedagógicas de organização do ensino quanto ao espaço e ao tempo de aprendizagem, com foco no acesso, na permanência e no sucesso da melhoria da aprendizagem, diante dos resultados de desempenho escolar desfavoráveis para um contexto de quase universalização do ensino fundamental que, em 2008, era de 97% no Amazonas (AMAZONAS, 2008).

O Projeto Educação em Tempo Integral (2008) passou por reformulação e, desta vez, sendo aprovado pelas Resoluções 70/2011 e 17/2011 do CEE/AM retroativo ao ano de 2009, com um objetivo mais ousado: “garantir e implementar nas Escolas Estaduais de Tempo Integral da rede pública do Estado do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem, elevando a 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar”. (AMAZONAS, 2010, p.11). Ficava evidente a preocupação da política local com a permanência do estudante e com a qualidade do Ensino Médio no modelo de tempo ampliado na escola.

Podemos perceber que o Projeto CEP (1996), o Projeto Escola de Tempo Integral (2002), Educação em Tempo Integral (2008, 2011) Projeto Piloto (2007) e Projeto Jovem Cidadão (2007) podem ser caracterizados como expressão da política pública que vem assumindo configurações, nomes e formatos distintos, mas que mantém a ideia da educação em tempo integral e na oferta de outros componentes curriculares como importantes para a *permanência e qualidade*.

Nesse sentido, o Projeto (2011) é parte do processo de ampliação do tempo escolar “com caráter educativo para oportunizar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem significativa a todos os alunos, oportunizando o exercício da sua autonomia” (AMAZONAS, 2011, p.13).

O artigo 2º. da Resolução 17/2011 autorizava o funcionamento do ensino fundamental e médio nas escolas identificadas no documento, por cinco anos a contar de 2009, mesmo assim o Projeto ainda continua vigente para o ano letivo que se inicia, amparado pela Resolução nº 165 de 17 de dezembro de 2014 que aprovou a matriz curricular do ensino fundamental e Ensino Médio das escolas de tempo integral da capital e do interior do Amazonas para operacionalização - a partir de 2015.

Atualmente, as escolas que se caracterizam a partir da política de educação de tempo integral possuem duas estruturas: as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs), que foram adaptadas para a implementação do Projeto, escolhidas entre as escolas de jornada parcial que apresentavam baixo índice de matrícula e alto índice

de evasão; e os Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs), que foram construídos a partir de 2010, com arquitetura voltada para a finalidade do próprio Projeto. Foi inaugurado o primeiro em Manaus (CETI Macantônio Vilaça II), com a gestão sob a responsabilidade da Polícia Militar, mas que deixou de oferecer o ensino em tempo integral a partir de 2018<sup>41</sup>.

Uma possível explicação para que essa escola tenha deixado de oferecer educação em tempo integral, fugindo da finalidade institucional a que foi idealizada, reside na busca de alcance de melhores resultados nos índices de qualidade, usando como estratégia a adoção do turno parcial permitindo aos estudantes a opção de no outro turno participarem de cursos de reforço escolar para preparação ao ingresso nas universidades e para as avaliações em larga escala.

Os CEPs (1996), assim como os Projetos para escola integral (2002, 2008, 2011) e Piloto (2007), Projeto Cidadão (2008) em contextos diferentes, trouxeram uma ideia de qualidade em uma perspectiva elitizada, simplista e de competição, que pode ser relacionada com a análise de Silva (2015), ao ponderar que, na prática educacional, os imperativos do mercado assumem posição para produzir educação de melhor qualidade, na forma evidenciada pelos pacotes de serviços privados que atuaram na operacionalização dos projetos, e atuam nos serviços terceirizados como de manutenção e serviços gerais da educação.

Um outro modelo de educação que subentende a ideia de qualidade relacionada a índices que se agrega e se adensa no contexto amazônico é a escola pública de gestão militar. No Amazonas, como em alguns outros Estados, o processo de militarização presente também no modelo de tempo integral, acrescenta a ordem e a disciplina como elementos complementares ao jargão da qualidade. A militarização da educação no Amazonas ocorre em Parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Polícia Militar desde 1994, com o Decreto nº 15.831, que criou o primeiro Colégio Militar da Polícia Militar e pelo parecer do CEE/AM nº. 82 de 15 de setembro de 1994, que autorizou seu funcionamento. Em 2020, são registradas 12 escolas consideradas militares, sendo duas destas incluídas pelo Governo Federal para fazer parte do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (2019). Esse modelo de escola apresenta-se como uma tendência em crescimento no Amazonas

---

<sup>41</sup>Informações obtidas por meio do processo 11.851/2019 - SEDUC/AM e da Gerência de Estudos, Pesquisas e Estatísticas/SEDUC.

amparando-se em supostos e aparentes méritos à segurança e a qualidade da educação (GARCIA; MOURÃO; RUMBANE; ALMEIDA, 2019).

Ainda os autores reforçam que no Amazonas,

[...] as escolas públicas militares têm servido para que estudantes de classe média possam ocupar vagas nas universidades exclusivas para os estudantes de escolas públicas. Assim, acompanhamos um movimento em que filhos da classe média deixam escolas privadas de baixa qualidade, passam a estudar nas escolas militares e complementam a formação em cursos preparatórios e de reforço com o intuito de ocupar vagas, que antes não tinham condições de disputar (p.72).

Também Falcão (2015) conduz à discussão em torno do modelo e aduz que, assim como nos demais Estados, no Amazonas, da mesma forma, ao firmar parceria entre secretaria de educação e Polícias Militares, a concepção subjacente é a de que

[...] a disciplina, o combate à ação do tráfico no ambiente escolar e a melhoria do desempenho das escolas nos mecanismos de avaliação externa são os principais pontos de sustentação da proposta, como também se tornam os grandes atrativos aos pais que anseiam por escolas mais seguras e melhor equipadas para seus filhos e, além disso, possuem em geral, compreensões acerca do que seja ensino de qualidade muito sensíveis às políticas que conferem índices e/ou produzem ranqueamentos institucionais (texto online).

De acordo com as evidências dos referidos autores de que maioria dos estudantes das escolares militares são advindos da classe média, com um poder aquisitivo compatível para, paralelamente ao ensino público, arcar com cursos preparatórios ou reforço para os filhos adentrarem as universidades públicas, demonstra que o modelo de escola ostenta uma formação de pequenos núcleos de qualidade sustentada na acepção de índices, e ainda, não atendendo o pressuposto legal de matrícula por territorialidade conforme previa o PEE 2015. Pelo contrário, afasta a comunidade local de nível mais pobre devido à imposição de regras, normas, uso de uniformes e até mesmo de aquisição de material diferenciado que não comporta no orçamento dessa parcela da população que teria direito.

Com base na abordagem dos principais projetos adotados no Ensino Médio em Manaus, abordados a partir de 1996, foi estruturado um quadro com os programas e projetos que emanam da política nacional e os que se originam da política local apresentado abaixo no quadro 5. Embora alguns projetos oriundos da esfera estadual não emanassem de um projeto de escopo nacional, mas refletem sua expressão tendo como norte a política de permanência e qualidade da educação do Ensino Médio.

**Quadro 5:** Principais programas nacionais e estaduais que envolvem o Ensino Médio em Manaus

ANO	POLÍTICA NACIONAL	POLÍTICA ESTADUAL	OBJETIVO	BASE LEGAL
1994		Escolas militares em parceria com SEDUC.	-Oferecer ensino aos dependentes de servidores militares e à sociedade civil.	-Decreto nº. 15.8314/1994 – CEE/AM. -Parecer nº. 082/1994 – CEE/AM.
1996		Projeto Centro de Excelência Profissional	-Oferecer novo modelo de ensino de 2º grau profissionalizante e acadêmico compatível com as transformações tecnológicas e científicas para suprir as necessidades do mercado competitivo.	Resolução nº. 051/1996 – CEE/AM.
2002 - 2011		Projeto Escolas de Tempo Integral/ Projeto Educação em Tempo Integral.	-Garantir e implementar, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral da rede pública do Estado do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem elevando a 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar.	-Resolução nº. 112/2008 – CEE/AM. -Resolução nº. 17/ 2011- CEE/AM. -Resolução nº. 165/2014 - CEE/AM.
2007		Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Projeto Ensino Médio Presencial por Mediação Tecnológica).	-Promover acesso à educação as comunidades rurais por meio de mediação tecnológica.	Resolução nº. 27/2006 - CEE/AM
		Projeto Jovem Cidadão	-Contribuir para a redução dos índices de criminalidade e violência entre adolescentes e jovens, além de fortalecer a permanência dos mesmos na escola e reduzir o índice de repetência, evasão e abandono escolar.	-Resolução nº. 04/2007 -CIB.
		Projeto Piloto do Ensino Médio	-Promover o desempenho da aprendizagem como suporte ao estudante no seu contraturno e no componente curricular de dificuldade.	-Resolução nº. 28/2007 CEE/AM.
		Programa Mais Educação Novo Mais Educação (2016)	Programa Mais Educação Novo Mais Educação (2016)	-Fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. -Portaria Interministerial nº 17/ 2007- MEC. -Portaria nº. 1.144/2016 – MEC.
2009	Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI	-Apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do Ensino Médio com metodologias criativas e emancipadoras.	-Portaria nº. 971/2009 - MEC
2017	PRONATEC (2011)	Mediotec	-Acelerar o processo de reforma do Ensino Médio.	-Lei 12.513/2011.
2016/2017/2019	EMTI	PROETI	-Apoiar a ampliação da oferta da educação de Ensino Médio em tempo integral das redes públicas de ensino com transferência de recursos.	-Portaria 1.145/2016. -Portaria nº. 727/ 2017.
2018	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	Programa Novo Ensino Médio	-Apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo.	-Portaria nº. 649/ 2018.
2019	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	-Promover a melhoria na qualidade da Educação Básica no ensino fundamental e no Ensino Médio.	-Decreto nº. 10.004/2019.
2020	EMTI	Projeto Escola da Escolha (Programa Escola Ativa) - PROETI	-Aprimorar e dinamizar a metodologia nas escolas de tempo integral que se adeque a perspectiva de vida e profissional do estudante de Ensino Médio.	-Portaria nº. 2.116/2019. Lei N. 4.448, de 28/3/2017 – ALEAM. -Cooperação Técnica – ICE/ SEDUC/AM

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos decretos e normas dos programas e fontes disponíveis no portal da SEDUC (2020)

Na trajetória da educação do Amazonas, os projetos assumidos com diferentes nomes tinham, em suas bases, a ideia de ampliação do tempo escolar do estudante como sinônimo de qualidade, de modo que a política nacional, ao propor o tempo integral na educação, encontrou solo fértil, nessa trajetória constituída. A concepção de universalização da educação contemplada nos projetos envolvendo a promoção do acesso, da permanência, da melhoria da aprendizagem e erradicação da evasão, terminava por se contrapor, na prática a um acesso limitado por processo seletivo. Essa seleção visava eleger as demandas de estudantes, baseada em critérios definidos nos Projetos e nos editais como forma de administrar as vagas para uma rede que não comportava a totalidade dos que desejavam ser beneficiados pelos Projetos.

No caso dos CEPs, o processo seletivo consistia na avaliação, por meio de uma prova de Língua Portuguesa e Matemática, para garantia da vaga aos que conseguiam galgar as maiores pontuações (FERREIRA, 2012). Em relação ao Projeto de Educação em Tempo Integral, o ingresso dos estudantes atendia os critérios definidos no Projeto e divulgado nos editais anuais, que condicionava a inscrição aos estudantes residentes nos bairros próximos à escola desejada, considerando ainda, a somatória das médias de Língua Portuguesa e Matemática do estudante até o terceiro bimestre (Editais 2016, 2018).

A partir de 2019, o acesso às escolas de tempo integral e militares passou a ser unificado a toda a rede de ensino público estadual no processo *online*, administrado pela Central de Matrícula. A unificação do ingresso a rede pública estadual pela Central de Matrícula foi resultado de uma ação civil pública promovida em 2016 pelo Ministério Público do Estado do Amazonas, tramitada sob o Número 0640921-05/2016, proveniente de denúncias dos pais de alunos, principalmente sobre a cobrança de mensalidades vinculada ao ato da matrícula e rematrícula efetuada nas Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMCs) das escolas militares, aquisição de material didático e fardamento. A apuração dos fatos equacionou a decisão com base no princípio da gratuidade do ensino público e determinou a abstenção da cobrança da taxa condicionada ao ingresso e permanência do estudante e da aquisição do material didático pelos pais, bem como a padronização dos critérios de matrícula às escolas públicas a partir de 2020.

Essa decisão mobilizada pelos grupos de pais ensejou a padronização das formas de ingresso ao ensino que eram diferenciados para os modelos de escolas de

tempo integral por processo seletivo gratuito, dentre os quais existiam escolas militares que, embora inseridas no tipo integral da rede estadual, cobravam mensalidades pela matrícula por meio da APMC, na contramão dos editais dos processos seletivos, administrando suas próprias vagas sem que o Estado tivesse controle (MP/AM).

Para o Secretário de Estado de Educação, Vicente Nogueira, que comandava a pasta no final de 2019, conforme entrevista em 12 de novembro de 2019 ao portal Acrítica.com, a padronização em um único modelo de matrícula para toda rede estadual seria uma forma de democratizar a oportunidade de acesso considerando a ampliação do número de escolas de tempo integral e militares.

Podemos considerar que, a pressão da sociedade pela garantia do princípio da gratuidade e eliminação das barreiras do acesso por seleção alcançados por meio de ação pública civil, faz parte dos avanços e conquistas dos movimentos emancipatórios pelo direito a educação, pois os mecanismos de seleção se contrapõem ao princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola disposto na LDBEN. Esses mecanismos, embora com roupagem diferenciada dos exames de admissão, que tinham um caráter de promoção ao ciclo subsequente, artigo 36, (LDBEN 4.024/1961), assemelham-se, em parte, ao se constituírem como barreira ao acesso aos modelos de ensino ofertado pelo Estado.

Por outro lado, é possível se observar que a existência de modelos diferenciados de escolas integral e militares mesmo que em crescimento, mas em número ainda insuficiente frente a demanda, promovem a polarização da oferta que, ao democratizar a matrícula, termina repassando para o indivíduo o ônus da responsabilidade de ingresso na modalidade desejada, como no caso das matrículas *online* no Amazonas.

Nesse sentido, podemos relacionar com o que Gentili (2009, p.1061) identifica como

[...] um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

Portanto, chama atenção para os sentidos que o direito à educação vai assumindo no contexto educacional ao criar metamorfoses no atendimento

educacional promovendo exclusão com inclusão. Dessa forma, os *contextos emancipatórios* do campo legal se efetivam de forma limitada e com aparente naturalização pela comunidade atendida, de maneira que o sucesso depende do esforço de cada um, uma vez que as portas estariam abertas para todos. Esse processo se apresenta na forma de oferta diferenciada da educação da rede pública estadual do Amazonas, especificamente em Manaus, entre escolas de tempos parciais, escolas de tempo integral com estruturas adaptadas e com estrutura personalizadas ao modelo e escolas civil-militares.

Com a atual política de reforma do Ensino Médio, o Projeto Escola de Tempo Integral do Amazonas ganha corpo com o fomento a ampliação da jornada escolar. Oliveira e Costa (2017) alertam para as reais condições em que serão ampliadas as cargas horárias para que sejam acompanhadas de qualidade do seu tempo.

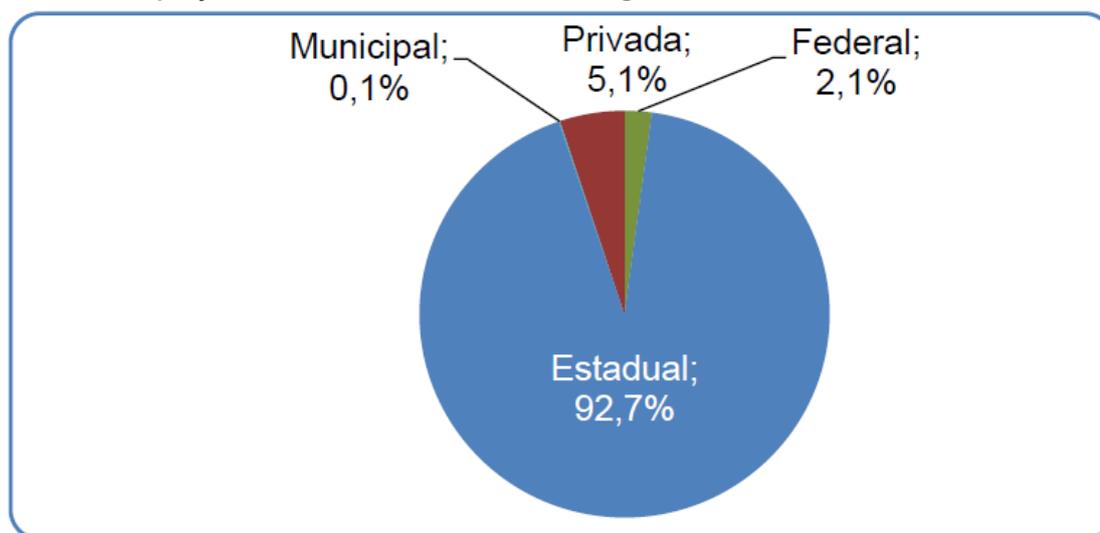
A configuração dos projetos apresentados produzem um conjunto de dados quantitativos que, no formato de tempo integral, tempo parcial, civil-militares nos permitem identificar elementos e evidências de como a *permanência* e a *qualidade* tem se materializado na política pública em educação do Amazonas, no que se refere a rede estadual de ensino, na oferta do Ensino Médio na cidade de Manaus.

### **3.3 O sucesso do retrocesso presente na política educacional para a *permanência* do estudante no Ensino Médio em Manaus**

A *permanência* do estudante do Ensino Médio em Manaus tem sido objetivada na política educacional de educação em tempo integral como parte do processo de melhoria da aprendizagem. Essa política, desde a década de 1990, vem se perfazendo em experiências que receberam diferentes denominações e significações curriculares, mas continuamente sustentadoras da ideia de *qualidade* no contexto de educação em tempo integral para garantir que o estudante do Ensino Médio conclua a Educação Básica sem interrupção pelo abandono ou reprovação.

A oferta do Ensino Médio é predominante na rede pública estadual do Amazonas. São cerca de 92,7% de matrícula na rede estadual e 7,3% distribuída entre a rede municipal, privada e federal (AMAZONAS, 2015), de modo que a política educacional desenvolvida na rede estadual alcança maioria do público do Ensino Médio, como representado no gráfico 1.

Gráfico 1: Proporção de matrícula do Ensino Médio segundo a rede de ensino-Amazonas/2014



Fonte: PEE/2015

A informação demonstra que a responsabilização com a matrícula do Ensino Médio recai em quase 100% para a rede estadual. É a principal operadora das políticas educacionais para esse nível de ensino no Estado. O Amazonas possui uma população estimada, na faixa etária de 15 a 17, público recomendado para o Ensino Médio, equivalente a 271.085, em Manaus a estimativa é de 130.566 pessoas na zona rural e urbana, ilustrado na tabela 5 com base no ano de 2019 (e-SIC AMAZONAS, 2020).

Tabela 5: Estimativa populacional na faixa etária de 15 a a17 anos – Manaus e Amazonas - 2019

UF/MUNICÍPIO	LOCALIZAÇÃO	POPULAÇÃO
<b>Manaus</b>	Urbana	129.927
<b>Manaus</b>	Rural	640
Manaus	<b>Total</b>	<b>130.566</b>
<b>Amazonas</b>	Urbana	212.243
<b>Amazonas</b>	Rural	58.842
Amazonas	<b>Total</b>	<b>271.085</b>
Total Geral		<b>401.651</b>

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES/CEST/TXT – TURMA – 03 (e-SIC AMAZONAS, 2020)

Para suprir toda a demanda do Ensino Médio que compreende estudantes na faixa etária recomendada e superior à recomendada, a rede estadual do Amazonas possui um total de 747<sup>42</sup> escolas, das quais 234 estão localizadas em Manaus e 513 no interior do Estado<sup>43</sup>. As escolas com Ensino Médio no Estado, somam 327. Elas

<sup>42</sup>No quantitativo de 747 escolas da rede estadual, estão incorporadas as escolas convencionais (596), o CETAM (63), os Centros Rurais de Mediação Tecnológica (54) com oferta do ensino fundamental anos finais vespertino e Ensino Médio e EJA noturno e os Centros Indígenas (34), ambos os centros são turmas que funcionam em áreas rurais com suporte em escola em área urbana.

<sup>43</sup>O quantitativo de escolas foi fornecido pela Gerência de Pesquisa e Estatística da SEDUC/AM com base no Censo 2019.

são 114 em Manaus e 213 no interior e diferenciam-se em modelos e formatos, de modo que existem escolas exclusivas no atendimento da etapa e escolas mistas, onde coexistem os segmentos fundamental e médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Compreendem, nesse conjunto, os formatos que atendem o modelo de tempo parcial e os de tempo integral (EETI, CETI), ainda as de gestão civil-militar (Tabela 6).

Importa ressaltar que em 2008 havia um total de 115 (INEP, 2008) escolas em Manaus que ofereciam o Ensino Médio, em 2019 são apenas 114, significando que houve uma paralisação na ampliação do número de escolas para a etapa.

**Tabela 6: Escolas Estaduais do Amazonas com Ensino Médio/Exclusivas / Mistas - 2019**

TOTAL ESCOLA ESTADO	LOCALIZ.	ESCOLAS EXCLUSIVAS 48		ESCOLAS MISTAS 66		TOTAL
		INTEGRAIS	PARCIAIS	INTEGRAIS	PARCIAL	
747	Capital	10 EETI (todas PROETI)	38	10 7 CETIs – 1 Militar 3 EETIs - 1 Militar (4 PROETI)	56 9 Militares	114
	Interior	ESCOLAS EXCLUSIVAS 39		ESCOLAS MISTAS 174		213
		INTEGRAIS	PARCIAIS	INTEGRAIS	PARCIAIS	
		22 6 CETIs (1 PROETI) 16 EETIs (todos PROETI)	17	7 EETIs (2 PROETI)	167 1 Militar	
	TOTAL GERAL	32	55	17	223	327

Fonte: Elaborada pela autora a partir da fonte: SEDUC/DPGF/SIGEAM/GEPES, 2019 (2020)

De acordo com os dados de 2019 apresentados na tabela 6, as escolas mistas são prevalentes no quadro geral da rede estadual, contudo, especificamente no interior, representam mais que o dobro da capital, enquanto as exclusivas em Manaus são 9 a mais que do interior.

Das 747 escolas da rede estadual, 84 são escolas de tempo integral, sendo que destas 49 possuem Ensino Médio, com 20 unidades na capital, com 2 sob gestão militar e as demais 29 no interior do Estado. Por sua vez, as escolas de tempo parcial com Ensino Médio totalizam 278 unidades, destas 10 de gestão militar, uma no interior e 9 na capital. Em contrapartida, embora prevaleça a quantidade de escolas mistas e de tempo parcial na rede estadual, é possível observar, tanto na cidade de Manaus quanto no interior do Estado, que as escolas de tempo integral exclusivas de Ensino Médio, são em sua maioria, participantes do PROETI, ou seja, o modelo de escola com tempo integral fomentada pela atual política do Governo Federal. Essa política,

portanto, demonstra uma vertente com tendência à expansão entre as escolas exclusivas para o Ensino Médio, por sua vez fortalecendo a política do Governo local implantada desde 2002, com histórico desde 1996.

Em 2002, ano de criação do Projeto Escola de Tempo Integral, havia 2 escolas na cidade de Manaus com o formato, avançou para 7 escolas em 2010 e, em 2020, alcançou 49 com Ensino Médio. Os números indicam uma evolução no crescimento de escolas com tempo integral e representam uma tendência e caracterização da etapa da Educação Básica com este modelo.

O modelo escola integral para o Ensino Médio promovido atualmente pelo Governo Federal, a partir da Lei 13.415/2017, expressa sua importância na própria estrutura organizacional da SEDUC, que criou um setor exclusivo para coordená-lo em 2019 apontando para sua possível consolidação nos tempos vindouros.

Krawczyk (2014, p.30) ao falar sobre a tendência às escolas de tempo integral sumariza.

As escolas com jornada ampliada são cada vez mais requeridas por diferentes setores da sociedade, que enxergam no maior tempo escolar a salvação do ensino e da juventude. A necessidade de ampliação é justificada em alguns casos com argumentos assistencialistas, porque permite que os jovens estejam “fora das ruas e das drogas” e em outros com argumentos “pedagógicos” de diferentes índoles. Para alguns, o aspecto profissionalizante é o decisivo. Outros associam mais tempo na escola a melhor rendimento. E há os que visualizam a escola integral como a possibilidade de vivenciar experiências que possibilitem uma formação humana plena, articulando ciências, tecnologia, cultura e trabalho numa proposta político-pedagógica.

Em Manaus, pela análise dos Projetos (2002, 2008, 2011), fica demonstrado que a implementação agrega esforço de com isso imprimir melhor qualidade ao ensino e atratividade diante de um quadro que exigia política de permanência. A *qualidade* que na atual política tanto nacional quanto local, tornou-se foco no processo de democratização da educação para garantir a *permanência*, mas que se confunde com o sentido de produtividade, eficiência e mercado.

As escolas exclusivas para o Ensino Médio e a manutenção dos formatos mistos com sua separação pelo menos dos anos iniciais, era uma recomendação principalmente do PEE AM/ 2008, para assegurar um caráter de pertencimento ao nível de ensino. A manutenção dos anos finais e EJA em coexistência com o Ensino Médio pode ser apontada como uma necessidade premente para o alcance da meta 2 do PEE/2015, que estabelece a universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos, pois destaca que

[...] serão necessárias políticas públicas que promovam a eficiência nesse nível de ensino e a permanência dos alunos na escola, pois altas taxas de reprovação ou de abandono impedem atingir esse objetivo, mesmo em dez anos, em razão do seu efeito sobre o fluxo escolar (AMAZONAS,2015, p.25).

A continuidade dos estudos interrompida pela reprovação e abandono provoca o atraso no ano escolar do estudante, que, em Manaus, em 2019, no ensino fundamental apresentava alta taxa de distorção da idade/ano escolar, principalmente nos anos finais que agrupava 22,1% (INEP, 2020), embora em 2003 se contabilizasse cerca de 64,1% de distorção nessa fase final do ensino fundamental quando foi criado, pelo Governo do Amazonas o Projeto Avançar<sup>44</sup> (AMAZONAS, 2005). A ilustração da Tabela 7 demonstra o ensino oferecido no âmbito das escolas mistas em 2020.

**Tabela 7: Escolas Ensino Médio mistas com o ensino oferecido - 2020**

ENSINO OFERECIDO	LOCAL		
	CAPITAL	INTERIOR	ESTADO
Anos finais e médio	31	47	78
Anos iniciais e médio	-	2	2
Anos iniciais médio e EJA	2	1	3
Anos finais, médio e EJA	16	39	55
Anos iniciais, finais e médio	11	31	42
Anos iniciais finais, médio e EJA	3	37	40
Médio e EJA	3	17	20
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>174</b>	<b>239</b>

Fonte: SEDUC/DPGF/SIGEAM/GEPES, 2020 (2020)

A tabela demonstra que há prevalência de escolas mistas, que conjugam no mesmo estabelecimento os seguimentos fundamental anos finais com médio; e fundamental anos finais com EJA e médio. Esse quadro, prevalente nas escolas mistas, pode representar que existe um esforço para universalização do nível fundamental em meio as taxas ainda altas de estudantes que abandonam ou são retidos pela reprovação em sua etapa final e acabam sendo absorvidos pela modalidade EJA e também refletindo no ingresso ao Ensino Médio com idade superior à esperada, ampliando os índices de distorção idade/ano escolar na etapa final da Educação Básica.

<sup>44</sup>O Projeto Avançar é um programa de correção de fluxo escolar implantado em 2005, em Manaus e, expandido para os demais municípios a partir de 2008, com principal objetivo de corrigir o desnível entre a idade e o ano escolar do estudante. Programa de iniciativa do Governo do Estado do Amazonas, foi regulamentado pela Resolução nº 83 de 24 de julho de 2007 (AMAZONAS, 2007).

Tomando por base o ano de 2008 do primeiro PEE, em comparação com os anos 2018 e 2019, que estão sob a cobertura do PEE 2015, observa-se como se apresenta a distorção idade/ano escolar no ensino fundamental e médio (Tabela 8).

**Tabela 8: Taxa de distorção idade/ano escolar ensino fundamental e médio Manaus 2008, 2018 e 2019**

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		
	1ª a 4ª série/1º ao 5º ano	5ª a 8ª série/6º ao 9º ano	1ª	2ª	3ª
2008	16,1	42,2	56,6	53,6	56,9
	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>
2018	11,7	24,3	40,6	39,3	34,5
	10,8	22,1	36,0	36,4	35,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados INEP Indicadores Educacionais (2020)

Nos três anos, é possível perceber que, na etapa final do ensino fundamental, o índice de estudantes fora da idade esperada para o ano é maior em relação à primeira etapa e aumenta no primeiro ano do Ensino Médio. Em 2008, a distorção idade/ano escolar no Ensino Médio era expressiva, representando que do total de matriculados mais de 50% estavam acima da faixa etária esperada para o ano escolar. No espaço de dez anos, contados de 2008 a 2018, houve uma redução em quase metade nos índices de distorção do Ensino Médio e continuou em queda em 2019, principalmente no 1º. ano da etapa, já no 3º. ano a redução é menos acentuada.

Pelo ângulo da faixa etária, podemos observar a matrícula do Ensino Médio também nos anos de 2008, 2018 e 2019 refletindo a quantidade de estudantes que conseguem ingressar no Ensino Médio na idade esperada (Tabela 9).

**Tabela 9: Matrícula Ensino Médio por faixa etária Manaus – 2008, 2018 e 2019**

ANO	MUNICÍPIO	FAIXA ETÁRIA	MATRÍCULA INICIAL
2008	MANAUS	Até 14 anos	3.419
		15 a 17 anos	47.276
		18 a 19 anos	18.925
		20 a 24 anos	16.101
		25 ou mais anos	7.788
<b>TOTAL</b>			<b>93.509</b>
2018	MANAUS	Até 14 anos	2.590
		15 a 17 anos	74.739
		18 a 19 anos	18.982
		20 a 24 anos	7.922
		25 ou mais anos	3.949
<b>TOTAL</b>			<b>108.182</b>
2019	MANAUS	Até 14 anos	2.368
		15 a 17 anos	77.015
		18 a 19 anos	17.820
		20 a 24 anos	6.718
		25 ou mais anos	3.548
<b>TOTAL</b>			<b>107.469</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP Sinopse Estatísticas 2008, 2018 e 2019 (2020)

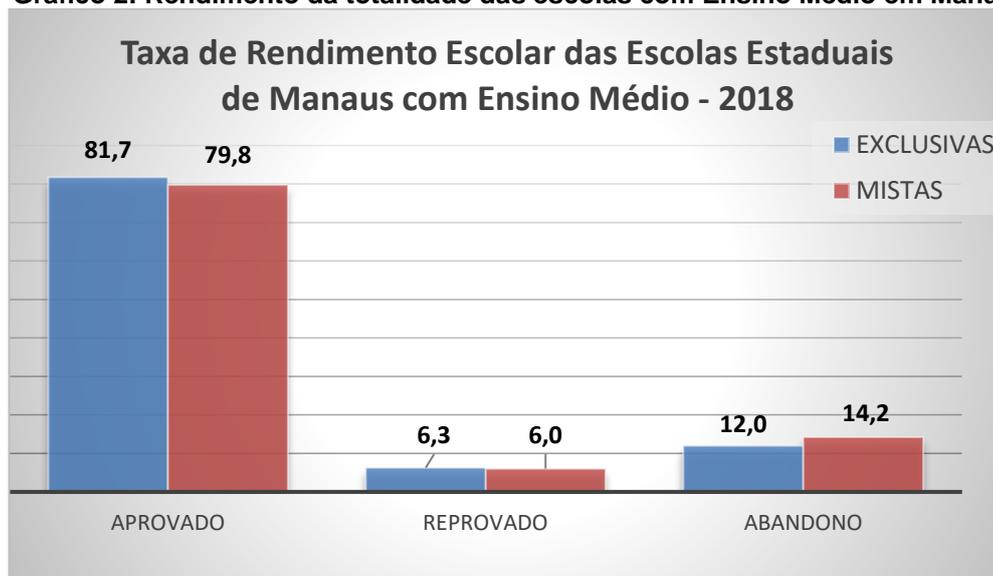
Em 2008, de um total de 93.509 estudantes matriculados no Ensino Médio, apenas 47.276 estavam na idade esperada para a fase, ou seja, quase metade incluía-se na faixa etária superior a recomendada, alargando o quadro da chamada distorção idade/ano escolar.

Em 2018 e 2019, respectivamente, o quantitativo desses estudantes acima da faixa etária cai para 30.853 e depois para 28.086. A população estimada de Manaus, em 2019, na faixa etária de 15 a 17 anos, agrupava 130.566 (conforme Tabela 5, estimativa populacional). Neste mesmo ano, a matrícula nessa faixa etária foi de 77.015, logo, subtraindo da população estimada o quantitativo de matrícula na idade recomendada, cerca de 53.551 não estavam compreendidos no registro, podendo significar que estavam fora do contexto escolar ou cursando ainda o ensino fundamental em faixa etária não recomendada para o ano ou ainda, acessando a modalidade EJA presencial ou pelo Sistema Eletrônico de Avaliação (SEA) para de forma rápida conquistar o certificado do ensino fundamental e médio.

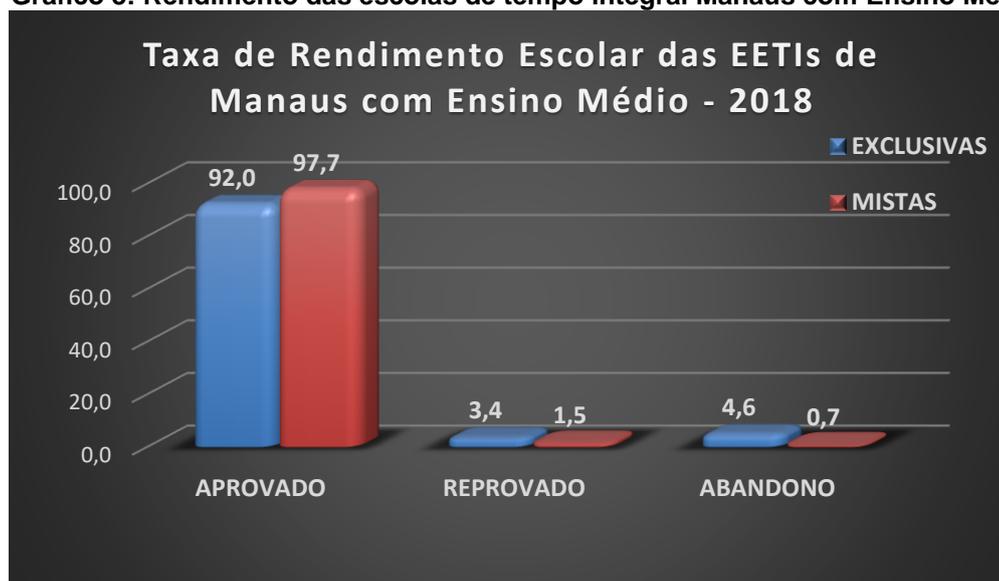
A modalidade EJA não está no alcance da pesquisa. No entanto, faz-se oportuno destacar que, pelo SEA em 2017, cerca de 1.141 estudantes conquistaram o certificado do Ensino Médio. em 2018, 575 e, em 2019, 813 foram certificados no nível médio. Não obtivemos a informação sobre o total de alunos inscritos e os que não conseguiram sucesso por esse sistema (SEDUC/AM, 2020).

É possível perceber um progressivo aumento da matrícula na faixa etária de 15 a 17 anos e a gradual diminuição nas faixas etárias de 18 a 19, 20 a 24 e nas superiores a 25 anos, fato que pode representar uma resposta aos projetos de aceleração da aprendizagem aderidos a partir de 2001, ou pode representar o abandono do ensino seriado para o ingresso ao SEA. Por outro lado, mesmo que se considere a regressão da demanda de estudantes de idade superior à prevista para a etapa, ainda é expressiva a matrícula desses estudantes, ou seja, existe um indicativo de acesso que não converge na *permanência* de todos com interrupções por abandono ou por reprovações que mantêm a distorção idade/ano escolar em escalada paulatina.

Considerando as 114 escolas (conforme vimos na Tabela 5) que oferecem atualmente o Ensino Médio em Manaus, tanto na forma mista quanto exclusiva de oferta, são representados nos Gráfico 2 e 3, respectivamente, os rendimentos da totalidade das escolas que possuem Ensino Médio e das escolas de tempo integral no ano de 2018 que estavam com dados consolidados até o momento da pesquisa.

**Gráfico 2: Rendimento da totalidade das escolas com Ensino Médio em Manaus 2018**

Fonte: MEC/INEP/SEDUC/DPGF/GEPES (2020)

**Gráfico 3: Rendimento das escolas de tempo integral Manaus com Ensino Médio 2018**

Fonte: MEC/INEP/SEDUC/DPGF/GEPES (2020)

Pelo observado no Gráfico 2, que representa a totalidade das escolas com Ensino Médio em Manaus, nas escolas exclusivas ocorrem mais aprovações e mais estudantes permanecem nos estudos, enquanto nas mistas ocorrem menos aprovações e mais abandono. Já no modelo de tempo integral do gráfico 3, as escolas mistas são as que mais aprovam, com menos reprovação aparentemente mais estudantes permanecem nos estudos. Contudo, sobressaem, nos gráficos, os altos índices de abandono nas escolas com Ensino Médio em Manaus no ano de 2018.

Fica evidente que a *permanência* nessa etapa de ensino é uma preocupação que se apresenta como obstáculo ao processo de democratização.

No ano do primeiro PEE 2008, o quadro do abandono do Ensino Médio em Manaus apresentou um índice de 13,8%. Em relação aos dados de 2014, apresentou uma ligeira redução para 13,6% e no ano seguinte 2015 outra redução para 12,4%, com nova redução em 2018 para 12%. Os dados indicam uma redução insignificante para o prazo de dez anos decorridos de 2008 a 2018, para o qual se tinha expectativa de redução progressiva de melhores resultados, que pudessem representar a eficácia da política (BRASIL, 2020).

Krawczyk (2014), quando fala de dados sobre fracasso e abandono escolar, explica que índices quase estáticos podem representar a insuficiência de estudos e de compreensão da realidade que possam desdobrar-se em ações públicas educacionais de forma mais exitosa. De acordo com Simões (2016), estudos das trajetórias do processo educacional dos estudantes podem localizar o ano escolar e a idade em que os acessos são interrompidos, impedindo a *permanência* e conclusão na idade esperada, sendo dados de relevância para o subsídio de promoção de políticas mais efetivas.

Essa premissa de fragilidade na *permanência* do estudante do Ensino Médio pode ainda ser notada ao acompanhar na tabela 10, com demonstrativo do fluxo de entrada e saída dos alunos na série histórica de 2008 a 2019 em Manaus.

**Tabela 10: Matrícula histórica do Ensino Médio por série da rede estadual – Manaus 2008-2019**

ANO	TOTAL	ENSINO MÉDIO POR SÉRIE		
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
2008	83.106	34.003	25.639	23.464
2009	80.301	32.703	25.924	21.674
2010	80.642	33.266	25.497	21.879
<b>DIFERENÇA</b>				<b>12.124</b>
2011	81.073	32.221	26.775	22.077
2012	85.533	33.833	27.616	24.084
2013	86.106	34.105	28.109	23.892
<b>DIFERENÇA</b>				<b>8.329</b>
2014	88.633	35.131	28.772	24.730
2015	89.754	35.710	29.323	24.721
2016	92.579	36.085	30.580	25.914
<b>DIFERENÇA</b>				<b>9.217</b>
2017	95.957	35.499	32.560	27.898
2018	98.962	38.271	31.717	28.974
2019	97.733	36.648	33.202	27.883
<b>DIFERENÇA</b>				<b>7.616</b>

Fonte: MEC/INEP/SEDUC/DPGF/GEPEs/CEST/Censo-Escolar (e-SIC AMAZONAS, 2020)

A Tabela 10 demonstra o fluxo de entrada e saída do Ensino Médio na sequência de quatro períodos no decorrer de 2008 a 2019 e apresenta os seguintes

*déficits* de conclusão: dos estudantes que ingressaram em 2008 no 1º ano escolar do Ensino Médio, 12.124 não concluíram a etapa em 2010; dos que ingressaram em 2011, 8.329 não finalizaram em 2013; dos que se matricularam em 2014, 9.217 também não finalizaram em 2016; por fim, dos estudantes que se matricularam na 1ª série em 2017, 7.616 não concluíram em 2019. Os que não concluíram podem ser os que ficam retidos por reprovação e, ainda mais provável, pelo abandono dos estudos, principalmente do primeiro para o segundo ano, quando se verifica maior redução de matrículas. Pode também estar relacionada à parcela dos estudantes com idade acima de 17 anos que optam pela certificação pelo SEA para ingressar no mercado de trabalho, mas nem sempre são aprovados de imediato, caso que pode justificar a redução com oscilação nos quatro períodos apresentados.

Observa-se que a ampliação da matrícula no Ensino Médio na rede estadual de Manaus ocorreu de forma progressiva, mesmo que tímida, nesse período de 2008 a 2019. O fato indica que a universalização da matrícula da população de 15 a 17 anos com a regularização da faixa etária recomendada para o Ensino Médio está em processo, mas distante da concretização, considerando-se que, em 2019, Manaus tinha uma população estimada nessa faixa etária de 130.566 habitantes. Subtraída da matrícula consolidada, que foi de 77.015, resultam em 53.551 estudantes fora da matrícula prevista para a etapa.

A contínua ampliação da matrícula no Ensino Médio, ainda que inexpressiva, não se apresenta de igual modo na modalidade da EJA médio, pois em 2008 o acesso somava 10.492, enquanto, em 2018, reduziu para 7.304 e em 2019 registrou tímido aumento para 8.152 (INEP, 2020). Os dados da EJA desconsideram o público que acessa o SEA/AM para obter o certificado, em relação aos quais não foi possível acesso aos dados, a não ser dos que são certificados, como vimos.

As políticas educacionais do Governo Federal para o Ensino Médio e que foram adotadas no Amazonas, tais como Mais Educação (BRASIL, 2007), PROEMI (2009) e, em nível de Governo local, o Projeto Escola de Tempo Integral (AMAZONAS, 2002) e Projeto Jovem Cidadão (AMAZONAS, 2007), como dito, ancoraram o incentivo à ampliação do tempo escolar como uma tendência, que, na atualidade, é manifesta no Programa nacionalmente denominado EMTI, (no Amazonas, PROETI) que amparado pela Lei 13.415/2017 visa promover a expansão desse modelo.

No que foi apresentado, há indícios de que a distorção idade/ano escolar e a universalização do Ensino Médio, entendidas como manifestações da não

*permanência* do estudante na escola, estão longe da meta prevista no conjunto da política evidenciada. A análise mostra que com base na população estimada de Manaus, do ano de 2019, na faixa etária de 15 a 17 anos (130.566), cerca de 28.086 jovens estão acima da idade esperada para o nível de ensino e 53.551 ainda estão fora da etapa.

Os dados apontam que a política educacional fundada na qualidade, mensurada pelo IDEB<sup>45</sup> não tem se mostrado eficaz no processo de democratização de Manaus no aspecto *permanência* no ensino quando o discurso da qualidade passa a preponderar na perspectiva democrática da educação.

Faz-se oportuno destacar que a política educacional, tanto nacional como estadual, direcionada pelos PNE 2014 e PEE AM/2015, tem como frente principal a qualidade do ensino como base para a atratividade da promoção do acesso e permanência do estudante, embora a retórica da qualidade venha desde a década de 1990, recebe maior enfoque na atual década educacional. A discussão sobre a qualidade do ensino tem contornos de dimensão internacional com destaque na década de 1990, que trouxe para a educação os reflexos da crise do capitalismo, com a implantação do modelo econômico neoliberal, o qual tem no estado mínimo, o papel de controlador e avaliador e, que nas políticas educacionais, usa a avaliação como parâmetro para mensurar o nível de qualidade do ensino com dados quantificáveis.

Nessa conjuntura, é criada a política de avaliação dos sistemas de ensino no contexto das orientações dos organismos internacionais como um instrumento pensado pela OCDE para mensurar a qualidade do ensino e melhorar a educação, numa ótica voltada para os interesses do mercado. Já no âmbito nacional, a política de avaliação em larga escala foi criada pelo MEC/INEP, conhecida como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>46</sup>, que abriga a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A partir de 2017, os resultados do ENEM passaram a ser divulgados também pelo SAEB (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/MEC).

---

<sup>45</sup>O IDEB funciona como um indicador nacional da qualidade, é calculado a partir da taxa de rendimento Escolar (aprovação) obtidos no Censo Escolar e as médias dos desempenhos das avaliações em larga escala (MEC, 2020).

<sup>46</sup>O SAEB foi regulamentado pela Portaria nº. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, alterado em 2005 pela Portaria nº., 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), integrando a Avaliação Nacional de Educação Básica e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) (SOUZA; COLARES, 2017).

Essa política de avaliação começa ganhar contornos próprios no Amazonas com o resultado das primeiras avaliações do Prova Brasil, que apresentaram baixos índices. Os resultados insatisfatórios alcançados, ensejaram, no Amazonas, a partir de 2005, a idealização da política de bonificação, regulamentada em 2007, pelo Decreto 27.040/2007, que instituiu o Prêmio Escola de Valor para premiar escolas da rede estadual que alcançassem IDEB a partir de 4, com valor fixado em R\$30.000,00 (trinta mil reais) (AMAZONAS, 2007).

Como sustentáculo à política de bonificação, em 2008 foi criado o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), um sistema próprio de avaliação com o objetivo de acompanhar anualmente o desempenho individual e coletivo dos estudantes para subsidiar uma oferta de ensino de qualidade, servindo ainda, como base para a premiação dos profissionais da educação. (PORTAL SEDUC, 2008). Como parte da política de bonificação, foi instituído o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica pelo Decreto 28.164/2008, aos profissionais da rede estadual de ensino das escolas que atingissem as metas do IDEB e IDEAM, acrescentando como bônus o 14º e 15º salário, e ainda premiação de R\$500,00 (quinhentos reais) aos estudantes que obtivessem maior média, observado o valor mínimo de 9,5 pontos (AMAZONAS, 2008). O Decreto 28.164/2008 regulamentou a Lei nº 3.279/2008, que instituiu o Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica.

Em 2011, os referidos Decretos 2007 e 2008 foram alterados pelo Decreto 31.488/2011 (AMAZONAS, 2011) para atrelar a política de bonificação ao SADEAM. Dessa forma, o Ensino Médio seria apurado anualmente pelo IDEAM<sup>47</sup> e o ensino fundamental nos anos ímpares pelo IDEB. Nos anos pares, pelo IDEAM (artigo 1º, §1º, I), acrescentou-se o 16º salário aos profissionais lotados nas escolas que atingissem ou superassem a meta, também aumentou o valor do bônus de R\$30.000,00 (trinta mil reais) para 50.000,00 (cinquenta mil reais) a partir de 2011, e ainda acrescentou o valor de R\$20.000,00 (vinte mil reais) para as escolas que não atingissem a meta, mas apresentassem crescimento (AMAZONAS, 2011).

A política de bonificação no Amazonas apresentou-se como um lenitivo para os docentes beneficiados, em detrimento dos demais, uma tentativa de camuflar a implementação da Lei do piso salarial nº. 11.738/2008 e pode-se dizer, para

---

<sup>47</sup>O IDEAM é calculado a partir da nota obtida no SADEAM e a taxa de aprovação indicada no Censo Escolar (SOUZA; COLARES,2017).

desarticular o movimento organizado da categoria e suas lutas históricas por conquistas. Ademais, o viés ideológico da política “é a própria desresponsabilização do Estado, transferindo para cada trabalhador, alunos e pais toda a responsabilidade” (NASCIMENTO, 2014, p. 51) pela qualidade do ensino que se incorporou como mecanismo de motivação.

Todavia, como parte dos movimentos emancipatórios, conforme repercussão em matéria do Acrítica.com, em 15 de março de 2012, professores de Manaus formalizaram denúncia na Assembleia Legislativa sobre o não cumprimento do piso nacional do magistério. Disso resultou representação junto ao Ministério Público que, por fim, desdobrou-se na aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos servidores da SEDUC em 2013, com reajuste automático. Dessa pauta, ficaram pendentes, conforme reportagem do Acrítica, a Hora do Trabalho Pedagógico (HTP); Plano de Saúde, posteriormente conquistado; auxílio transporte, reconhecido para todos em 2019 e o auxílio alimentação contemplado em 2014 (LEAL, 2013).

A política de avaliação atrelada a bonificação ou premiação coloca o Amazonas em estreita relação com a política de maximização da qualidade por resultados, em prejuízo ao *acesso* e *permanência*, em um processo gerador de competição e classificação de cunho seletivo e excludente (SOUZA; COLARES, 2017) no contexto da democratização da educação.

As metas do IDEAM e IDEB a serem atingidas pelo Ensino Médio no Amazonas, tanto em escolas de tempo parcial quanto de tempo integral e CETI's no período de 2009 a 2015, são apresentadas na Tabela 11. É possível observar que os índices a alcançar são diferenciados e seguem uma lógica hierárquica que parte de escolas com tempo parcial e com tempo integral, mas que possui duas estruturas: as Escolas Estaduais de tempo Integral- EETI adaptadas para o modelo e os Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI's, com arquitetura para a finalidade do próprio projeto. Dessa forma, conforme ilustrado na Tabela 11, as escolas com Ensino Médio de tempo parcial tinham índices a alcançar menores do que das escolas de tempo integral. Por sua vez, as metas dos CETI's eram ainda maiores. Essas metas serviam de parâmetro para o pagamento dos prêmios Escola de Valor e Incentivo ao Cumprimento de Metas.

**Tabela 11: Metas Projetadas IDEAM e IDEB Ensino Médio modalidade Parcial, Escolas Integrais e CETI's 2009-2015**

<b>ESCOLAS</b>	<b>METAS A ATINGIR IDEAM</b>						
<b>ENSINO MÉDIO TEMPO PARCIAL</b>	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Prêmio Escola de Valor	4,5	4,7	4,7	4,8	4,8	4,9	5,0
14º. salário	5,2	5,3	5,3	5,4	5,4	5,5	5,6
15º. salário	5,7	5,7	5,7	5,8	5,8	5,9	6,0
16º. salário	-	-	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
<b>ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL-EETIs</b>	<b>METAS A ATINGIR IDEAM</b>						
Prêmio Escola de Valor	4,5	4,7	4,8	5,0	5,0	5,1	5,2
14º. salário	5,2	5,4	5,4	5,6	5,6	5,7	5,8
15º. salário	5,7	5,8	5,8	6,0	6,0	6,1	6,2
16º. salário	-	-	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
<b>ENSINO MÉDIO CENTROS EDUCACIONAIS DE TEMPO INTEGRAL - CETIs</b>	<b>METAS A ATINGIR IDEAM</b>						
Prêmio Escola de Valor	4,5	4,7	4,9	5,1	5,1	5,2	5,3
14º. salário	5,2	5,4	5,6	5,5	5,7	5,8	5,9
15º. salário	5,7	5,8	5,8	6,0	6,1	6,2	6,3
16º. salário	-	-	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
<b>ESCOLAS ESTADUAIS AM ENSINO MÉDIO</b>	<b>METAS A ATINGIR IDEB</b>						
	2,4	-	2,5	-	2,8	-	3,1

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Decreto 31.488/2011

Observa-se que as metas do IDEB para o Ensino Médio são menores do que as definidas pelo IDEAM, um indício de que a política de qualidade de contorno mercadológico relacionada a conceitos de produtividade e responsabilização, ganhou grandes proporções no Amazonas, especificamente em Manaus, tornando-a essência do processo de aprendizagem.

No resgate dos arquivos de jornais digitais e no portal do Governo, podemos observar a repercussão dessa política como propulsora da qualidade da educação por meio de recompensa às escolas, aos profissionais, em forma de bônus. Estimula a produtividade, a competição e resultados de excelência na educação que era refletida na retórica dos Secretários de Educação e governadores da época, em um discurso uníssono da política como mecanismo para obtenção de melhores índices na educação amazônica a cada ano, com redução do abandono e elevação da aprovação. Por outro lado, percebia-se também uma prática revestida de pretensões de cunho eleitoral.

As reportagens retratavam as solenidades de premiação. O portal da SEDUC, em novembro de 2010, divulgou o *ranking* das 20 escolas melhor pontuadas no IDEAM, dentre as 200 que receberam o Prêmio Escola de Valor do ano de 2009, em evento com participação do Governador Omar Aziz (março 2010 – abril 2014), que destacou o aumento do número de escolas que atingiram a meta para premiação, do ano de 2008 para 2009, saindo de 92 para 200 escolas. Em 2011, o portal de notícia da SEDUC anunciou a solenidade da 5ª. edição de entrega do Prêmio a 149 escolas

e 43 estudantes, equivalente ao resultado de 2010, com participação do referido Governador. O G1 Amazonas em 2012 foi o veiculador da premiação das 248 escolas que atingiram êxito no IDEB e IDEAM, juntamente com o anúncio do pagamento do 14º., 15º. e 16º. salários dos servidores das escolas beneficiadas no mesmo Governo.

Em 2013, o prêmio contemplou 150 escolas que tiveram êxito nos índices do ano anterior, em solenidade no auditório Eulálio Chaves, do campus da Universidade Federal do Amazonas, com participação do governador Omar Aziz, próximo ao fim de seu mandato (PORTAL SEDUC, 2013). As três primeiras colocadas do Ensino Médio foram respectivamente a Escola Militar da Polícia Militar, a Escola de Tempo Integral Marcantônio Vilaça e o Instituto de Educação, também integral. Com esse evento, encerrou o ciclo de premiações de grande relevo e, no ano de 2014, após troca do mandato de Omar Aziz (2010 – abril 2014) para José Melo (abril 2014 – março 2017) ocorreram as premiações referentes ao ano de 2013, mas sem grandes repercussões.

No resultado das avaliações do SADEAM do ano de 2013, as escolas de tempo integral de Ensino Médio, novamente assumiram as primeiras posições no IDEAM, conforme dados da tabela 12.

**Tabela 12: IDEAM 3º Ensino Médio - 2013**

ORDEM	ESCOLA	MUNICÍPIO
1	CETI Marcantonio Vilaça II	Manaus
2	EETI Marcantonio Vilaça	Manaus
3	Colégio Militar da Polícia Militar	Manaus
4	EETI Instituto de Educação do Amazonas	Manaus
5	EETI Senador Petrônio Portella	Manaus
6	Escola Estadual Senador João Bosco	Parintins
7	Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho	Tefé
8	Escola Estadual de Tempo Integral	Manaus
9	CETI Dra. Zilda Arns Neumann	Manaus
10	Escola Estadual Maria Amélia do Espírito Santo	Manaus

Fonte: elaborada pela autora com base na fonte CAED/SEDUC/DPFG/GAD

As escolas de tempo integral juntamente com a escola militar apresentaram-se posicionadas nas primeiras ordens da classificação do índice de desenvolvimento da educação do Amazonas nesse ano de 2013, apesar das metas projetadas para o modelo serem maiores em relação as escolas de tempo parcial, conforme o Decreto 31.488/2011 (AMAZONAS, 2011).

Convém realçar que, a partir de 2015, cessou a política de bonificação, mas permaneceu na base da política educacional de Manaus/AM a qualidade como componente principal no processo de democratização da educação do acesso e permanência com avaliação do desempenho pelo SAEB e pelo SADEAM. O SADEAM

passou quatro anos sem ser realizada, retornando em 2019, segundo o portal Acrítica de novembro de 2019. Importa ainda destacar que, embora as premiações tenham sido descontinuadas pelos governos José Melo (abril 2014 – março 2017), Davi Almeida (interino maio – outubro 2017), Amazonino (outubro 2017 – janeiro 2019) e o atual Wilson Lima, houve alteração na Lei (AMAZONAS, 2008) que instituiu o Programa de Cumprimentos de Metas da Educação Básica pela Lei 4.179/2015. Essa alteração trouxe novas definições nas metas de 2015 a 2017, porém, sem o repasse do bônus às escolas e servidores.

Em 2015, houve destaque das escolas de Ensino Médio da rede estadual de Manaus no ENEM, veiculado em 2016 pelo G1 Amazonas. Das 100 escolas com as maiores médias nas provas objetivas, 56 eram pertencentes à rede de ensino do Amazonas, das quais apresentamos as 15 primeiras da rede estadual pela ordem de classificação na Tabela 13.

**Tabela 13: Resultado por escola ENEM 2015 rede estadual Manaus**

CLASSIFICAÇÃO	ESCOLA
11	Escola Estadual Tempo Integral Marcantônio Vilaça II
18	Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas
40	Escola Estadual de Tempo Integral Aurea Pinheiro Braga
41	Escola Estadual de Tempo Integral Marcantônio Vilaça
42	Escola Estadual de Tempo Integral Senador Petrônio Portella
49	Instituto de Educação do Amazonas (Integral)
50	Escola Estadual Professor Waldocke Fricke de Lyra
51	Escola Estadual Aurea Pinheiro Braga
52	Colégio Amazonense Dom Pedro II
53	Escola Estadual de Tempo Integral Joao dos Santos Braga
56	Escola Estadual São Francisco de Salles
57	Escola Estadual Maria Amélia do Espírito Santo
59	CETI Engenheiro Professor Sergio Alfredo Pessoa Figueiredo
60	Escola Estadual Senador Joao Bosco Ramos de Lima
63	E E Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com as informações do G1 Amazonas

Pelo observado, também as escolas de tempo integral e militar ficaram entre as seis primeiras no *ranking* do ENEM neste ano de 2015. Esse fato representou sucesso para política local, que reconhece, nos modelos, exemplo de qualidade e tornou-se um parâmetro dominante em Manaus, mas por uma ótica baseada apenas em dados observáveis e quantitativos “e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação” (TORRES, 2003, p. 139), no processo de democratização educacional.

Em relação ao IDEB de 2017, o Ensino Médio do Amazonas, na rede estadual, não conseguiu alcançar a meta esperada, como indicado na Tabela 14, das metas alcançadas e projetadas do período de 2005 a 2017.

**Tabela 14: IDEB ENSINO MÉDIO AMAZONAS REDE ESTADUAL 2005 – 2017<sup>48</sup>**

ANO	IDEB OBSERVADO	META PROJETADA
2005	2,3	-
2007	2,8	2,3
2009	3,2	2,4
2011	3,4	2,5
2013	3,0	2,8
2015	3,5	3,1
2017	3,3	3,5

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os dados do Consulta IDEB/INEP 2005 a 2017 (2020)

As informações da Tabela da rede estadual do Amazonas demonstram que houve progressivo avanço nos índices de 2005 a 2015. Já em 2017, ocorreu uma queda para 3,3 na meta, quando a projeção era 3,5. Em nível nacional, o Amazonas ficou entre os cinco Estados que não alcançaram a meta projetada de 4,7 no ano de 2017 (PORTAL D24AM, 2018).

Em vista da queda no IDEB, por ocasião do 11º. Encontro de Técnicos e Gestores Educacionais, promovido pela SEDUC/AM, ocorrido em 2018, com o objetivo de proporcionar o aperfeiçoamento dos gestores na perspectiva de visão estratégica para melhorar a qualidade da educação (PORTAL SEDUC, 2018) em entrevista ao jornal Amazonas Notícia, o titular da pasta da Secretaria de Educação, Lourenço Braga<sup>49</sup>, manifestou a pretensão de restabelecer o prêmio Escola de Valor em 2019 (AMAZONAS NOTÍCIA, 2018). Essa informação põe em evidência que, na política educacional do Amazonas, a crença em mecanismos que promovem a competição são eficazes para melhorar o desempenho do ensino, pois a lógica que rege a política nacional e local está “ligada à ideologia empresarial da responsabilidade social” (SAVINI, 2016, p.345) na busca de resultados por meio dos testes e que se encontra no centro das estratégias do PEE 2015.

Os dados da pesquisa apontam que o modelo de educação adotado em Manaus coloca a *qualidade* em posição de destaque no processo de democratização da educação e os indicadores mensuráveis por avaliações em larga escala como critérios principais do processo de análise do sistema de ensino. Demonstra que os

<sup>48</sup>O IDEB 2019 será publicado em setembro de 2020.

<sup>49</sup>Depois do Secretário Lourenço Braga, intercalaram-se três Secretários e, a partir de 2020, com a saída de Vicente Nogueira, assumiu o secretário executivo que passou a ser o quarto desta gestão governamental.

direcionamentos de ordem internacional influenciaram notavelmente a política local e tornaram homogêneo o discurso da qualidade de raiz no campo empresarial e produtivo. Assim, como afirma Gentili (2015, p. 115), “foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias”.

Ao assumir um conceito de *qualidade* com base apenas na configuração quantitativa, não se consideram os aspectos intra e extraescolares presentes no processo educacional (DOURADO; OLIVEIRA, 2009) com acompanhamento dos acessos principalmente das populações mais pobres, que acabam sendo excluídas pelas políticas meritocráticas, sem que haja uma *qualidade* com justiça social (TIKLY E BARRETT, 2011).

Uma pesquisa realizada no contexto amazônico, em município do interior do Estado, demonstra que professores e gestores têm dificuldade de interpretar os dados das avaliações externas e, com isso, produzem “uma análise superficial do desempenho dos alunos, conferindo ênfase à média de proficiência, o que contribui para o direcionamento de ações com foco nos resultados” (MACHADO; FERREIRA; SILVA 2017, p. 110). As evidências da autora expõem a existência de limitação na interpretação dos dados pelo corpo administrativo e docente das escolas pesquisadas e dificulta uma apropriação dos resultados que sirva como instrumento e ponto de partida para reflexão e construção de uma prática pedagógica em direção à qualidade do ensino.

Ainda que se considere a presença de interesses de mercado nos projetos educacionais, é possível perceber que, a partir de meados da década de 1990, Manaus teve uma trajetória própria na ampliação do tempo escolar, iniciada na etapa do Ensino Médio com o Projeto de Excelência Profissional, depois transformado em Projeto de Educação em Tempo integral. À medida que as políticas nacionais e internacionais adentraram o contexto amazônico e exerceram influência na política educacional, a educação em tempo integral e os demais modelos existentes começaram a ser redirecionados em função do critério de qualidade. Quando as escolas passaram a adotar esses critérios de qualidade, os impactos ocorreram diretamente no processo de democratização com a política de bonificação e meritocracia, trazendo uma aparente melhoria em termos qualitativos com elevação

dos índices do IDEAM, IDEB e ENEM como resultado das avaliações em larga escala de nível nacional e local.

Esses indicativos baseados em índices com influências nacionais e internacionais fizeram com que o sistema educacional de Manaus considerasse que elementos como o *acesso* e a *permanência* passassem a ser critérios menos importantes na educação, com a qualidade sobrepondo-se a eles como condição para assegurar o processo democrático. Com isso, a política educacional de Manaus, de modo geral e mais especificamente do Ensino Médio, caracterizou-se pela ideia de escola competitiva e estandardizada, preocupada com indicadores quantitativos e não com o processo de democratização do *acesso*, *permanência* e *qualidade* que se pensou construir localmente.

Nesse sentido, o suposto sucesso, que presenciamos na política pública do Ensino Médio a partir do estabelecimento de metas e índices, nasce do entrelace da política nacional e internacional. O sucesso, representado pela competição escolar para alcance dos resultados e indicadores, tem, ao mesmo tempo, marcas do retrocesso, considerando que a política local vai desenhando-se sem a preocupação com o que era essencial no início do século, como o *acesso* e a *permanência*. Assim, ao projetar a qualidade como foco do processo, a política educacional comprometeu a harmonia e o equilíbrio da perspectiva democrática entendida na tríade: *acesso*, *permanência* e *qualidade*.

Com a preponderância da *qualidade*, percebemos que a preocupação com a caracterização da escola de Ensino Médio, ampliação do número de escolas, principalmente as exclusivas de Ensino Médio que eram pauta dos PEE's, foi minimizada e a política do Governo amazonense se tornou mais dependente do Governo Federal. Por outro lado, as escolas militares, tanto integrais como parciais, vão ganhando terreno, na maioria das vezes sem absorver a população do entorno que deveria ser seu público alvo, formando grupos seletos com maior poder aquisitivo e melhores condições para garantir, no contraturno, um curso preparatório para os filhos. Esses modelos terminam por acrescentar, na escola pública, a formação de pequenos grupos de qualidade para a sustentação dos índices em uma condição mascarada que não é igual para todos.

À medida que o Amazonas deixa de construir sua própria política com base na realidade amazônica, perde o que elegia essencial ao assumir a qualidade como foco principal do processo educativo. Logo, o aparente sucesso se converte em retrocesso

ao conjunto de lutas históricas que foram constituídas como pilares do processo de democratização da educação.

Concluimos que a política de *permanência* do Ensino Médio em Manaus se define e se manifesta de forma subsumida aos critérios de *qualidade* que foram tomados pela política educacional. Tais critérios que têm prejudicado em notável medida a *permanência* dos estudantes, quando evidenciamos que, da população estimada na faixa etária de 15 a 17anos de Manaus, 53.551 ainda se encontram fora da etapa de ensino e quando observamos que, no fluxo de entrada e saída da etapa, boa parte não conclui no tempo recomendado. A política de educação do Governo do Amazonas precisa retomar sua lógica própria com a superação da visão reducionista que estandardiza, fomenta a competitividade, a eficiência e o controle dos resultados promovido pelos aparatos da democracia do capital e impede que o princípio da *permanência* ocorra com equidade e contribua para a emancipação dos indivíduos.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que se acrescenta a esse conjunto de desafios, pensar a partir de 2020, a *permanência* em uma tipologia de espaço escolar que se redesenha no contexto de pandemia do COVID-19, originado em Wuhan com aparecimento de casos de pneumonia causada por novo tipo de coronavírus não comum em seres humanos, o SARS-CoV-2, causador da doença. O alerta à Organização Mundial de Saúde (OMS) ocorreu em 31 de dezembro de 2019 quando foi identificado esse sétimo coronavírus<sup>50</sup>.

O surto da doença foi declarado pela OMS em 30 de janeiro de 2020 como um caso de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII, segundo a OMS o mais alto nível de alerta. Nesse sentido, a pandemia colocou os países em protocolos de afastamento social para conter a propagação do vírus, com promoção do redirecionamento da maioria das atividades de várias ordens para o campo virtual, atividade em que se inseriu a Educação Básica. Esta tinha seu espaço de aprendizagem no contexto presencial e passou a ser ministrada de forma remota, transportando para essa dimensão a preocupação com a *permanência* dos estudantes.

É importante salientar que a pesquisa nacional sobre o coronavírus, em seus primeiros resultados, publicados no mês de maio, apontou que Manaus tinha 201,6

---

<sup>50</sup> As informações sobre a pandemia foram retiradas do site da OMS.

mil pessoas que poderiam estar infectadas. O número corresponde a 11% da população da cidade, que tem 1,8 milhão de habitantes. Segundo levantamento do Ministério da Saúde, divulgado ainda em maio 2020, mais de 44 mil estão infectados no Estado e mais de 2.000 pessoas já morreram (VASCONCELOS, 2020).

Desse modo, Melo Neto (2020), fala sobre os reflexos da pandemia na educação, em relação às ações supervenientes tomadas em favor da redução dos impactos na educação durante a crise de saúde pública. Essas ações devem ser tratadas sem perder de vista as outras crises pré-existentes na educação brasileira, como as que ora priorizamos, dentre as citadas pelo autor: o quantitativo elevado da população ainda fora da escola, os índices de reprovação e abandono e de distorção idade-ano escolar. Segundo Melo Neto (2020), “as crises entrelaçadas formam o retrato de uma escola que não estava preparada para o impacto de uma nova crise, de proporção inédita e sem prazo definido” ameaçando ampliar os indicadores negativos se as ações se desvincularem da realidade escolar.

Como medida preventiva à disseminação do coronavírus, o Governo do Amazonas adotou o Projeto Aula em Casa, disponibilizado em canais abertos de televisão, sites e aplicativos, amparado pela Portaria GS nº. 311-SEDUC/AM e Resolução nº. 30-CEE/AM, e diretrizes pedagógicas, que, embora seja uma medida protetora da saúde dos estudantes, desenvolve-se como prática ainda não experimentada na Educação Básica, sendo desenvolvida em um cenário que, embora realizado com reconhecido esforço dos profissionais da educação e da parte dos pais dos estudantes, poderá repercutir no processo de desigualdades educacionais, em vista da realidade de estudantes desassistidos por uma conexão de *internet* de qualidade, que dê suporte ao estudo remoto. Diante disso, não se tem previsão para um contexto educacional pós-pandemia, cunhado ainda de imprecisão.

Se no contexto amazônico havia um problema localizado na condução dos estudantes por rios e até mesmo por meio terrestre para o espaço escolar, ainda não completamente resolvido, hoje o problema se converte em uma nova dimensão com outra face que se agrega ao já existente, que é transportar os estudantes para o espaço virtual tendo como um limitador a *internet* não disponível para todos.

Magrone (2020), em entrevista ao Povir Inovações em Educação, pondera que a evasão no Ensino Médio tende a aumentar diante da desmobilização, da concentração para outras atividades e pela ausência de contato com a cultura escolar em meio a um ensino remoto, realizado de forma atabalhoada. Com isso, conquistas

na trajetória dos índices de diminuição do abandono corre risco de inversão e a escola terá que encontrar formas de estimular o retorno dos estudantes.

Finalizamos destacando que, diante do novo quadro que transportou o espaço físico escolar para a tipologia virtual, a *permanência* toma novas proporções e translada-se para uma esfera educacional marcada por meios e processos de ensino digitais oferecidos pelo Estado, cujo acesso é condicionado a recursos tecnológicos. A *permanência* do estudante no espaço virtual é prejudicada pela inexistência de política de garantia de direito a conexão de *internet* para todos. Nessa perspectiva, se a tecnologia é instrumento que dentro de um contexto democrático deveria ser alcançada por todos, no quadro atual a *permanência* é desafiada e reavivada, pois nem todos ainda dispõem do usufruto de mecanismos tecnológicos de acesso aos espaços e ambientes de aprendizagens disponibilizados. Portanto, neste aspecto, é mais excludente que inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção da pesquisa demandou o desafio do estudo pelas trilhas da política educacional na sua dimensão global, para compreender os pressupostos presentes na elaboração da política nacional de educação, materializada localmente, como componente do modelo político e econômico estabelecido. Na construção do estudo, além de compreender o processo de constituição da política, foi preciso situar nesse processo, tanto na ordem global, quanto na ordem nacional e local, o principal foco da pesquisa: a *permanência* do estudante no Ensino Médio como preocupação da política educacional, tendo em vista seu fundamento constitucional e regulamentação na LDBEN.

A escolha dos documentos que nortearam cada seção e depois a construção da matriz de análise foram fundamentais no processo de compreensão da política nas três dimensões, global, nacional e amazônica. No final do estudo, foi possível edificar um entendimento do entrelace das três dimensões da forma como a política se materializou no contexto amazônico atendendo às demandas do capital, sem que os anseios democráticos da maioria fossem realizados em plenitude, porquanto se observa importante número de estudantes fora da escola na faixa etária em perspectiva.

Além da análise dos principais documentos da política, como as declarações mundiais de educação das três décadas, os Planos Nacionais e Estaduais de Educação, foram resgatados arquivos de jornais digitais para compreender como repercutia na sociedade o contexto de implementação dos projetos educacionais em Manaus.

Dessa forma, para responder à questão investigativa sobre como a *permanência* se manifesta e se define enquanto política pública, entendida na perspectiva da democratização da educação no Ensino Médio na rede estadual de Manaus, tornou-se relevante a abordagem a partir da década de 1990, no contexto de reconstituição da democracia, entendendo a *permanência* como elemento constituinte do processo democrático da educação e de importância nesse quadro de oportunização do acesso ao ensino de *qualidade* igual para todos e com sua extensão à *permanência* e conclusão da Educação Básica.

Nesse contexto de marco da redemocratização, a *permanência* manifestou-se na conjuntura política de crise do capitalismo convertida na crise do Estado como

justificativa de seu distanciamento das principais responsabilidades sociais, como a educação, com aplicação de medidas baseadas na retórica da autonomia, eficiência e eficácia da gestão educacional, desviando o foco das reais intenções que era colocar a educação a serviço da economia. Nesse modelo, estabeleceu-se o padrão de qualidade da educação baseado na produtividade e em sentido simplista e meramente quantitativo, cujos parâmetros são ancorados em avaliações nacionais e internacionais que se desdobram em índices, e encaminham a *permanência* para um plano secundário.

Na pesquisa, a perspectiva democrática da educação é definida pelo processo reconhecido na tríade: *acesso*, *permanência* e *qualidade*. Entende-se que a *permanência* não ocorre de forma isolada, e sim, com o *acesso* e a *qualidade* em processo de equilíbrio entre os três. Para tanto, na primeira seção, que abordou a democratização da Educação Básica como política pública no Brasil em seu contexto global, discutiram-se os sentidos e as configurações dos conceitos de educação, democracia e a tríade, com foco principal na *permanência*.

O estudo possibilitou compreender que as concepções de democracia estão presentes nos princípios que permeiam a instituição escolar e se apresentam nos processos burocráticos, de gestão, práticas docentes, distribuição dos acessos ao conhecimento, nas condições de oportunidades de *permanência* escolar e do cotidiano escolar como um todo. São princípios que se relacionam com a manutenção ou a sustentação do sistema capitalista com formas de integração ao modelo econômico do capital, na forma do capitalismo democrático, ou ainda como proposta de rompimento com o modelo de sociedade.

A perspectiva de democracia evocada na pesquisa ancora-se na ideia de prática universal a serviço da maioria e não como instrumento de dominação da classe que detém a direção do capital. Por essa ótica, entende-se que a democratização da educação se efetiva ao garantir o atendimento escolar universal sem privilégios com *acesso*, *permanência* e *qualidade* social igual para todos na conclusão da Educação Básica.

Nesse sentido, a educação, enquanto ato de intervenção no mundo, pode contribuir com a concretização da democracia na formação de indivíduos autônomos e emancipados. O *acesso* deve ser entendido no sentido universal que alcance a todos e no sentido integral que contemple todos os anos escolares da Educação

Básica na idade esperada, não apenas na lógica de integração e entrada, mas que envolva a condição de pertencimento e aprendizagem equitativa.

A *permanência* passa ser um desdobramento do acesso integral e universal e pressupõe uma instituição escolar inclusiva, agregadora da pluralidade dos sujeitos e incorporadora dos aspectos da equidade na formação dos indivíduos que têm poder aquisitivo distintos. Assim, a *permanência* demanda que a instituição educacional favoreça ao estudante um ambiente, que o faça sentir-se parte do processo.

A *qualidade*, por ser um conceito político, dilui-se em sentidos diferentes e contraditórios nas metamorfoses do capitalismo e, nas abordagens dominantes do debate atual, assume o ponto de vista do capital humano associando-a à produtividade, à eficiência e ao mercado, e do ponto de vista dos direitos humanos, sua execução limita-se à mera legalidade para justificar a ação do Estado (TIKLY E BARRETT, 2011).

Contrariamente, nos países pobres, a *qualidade* pode ser entendida pelo prisma da justiça social em que ela se faz no desenvolvimento das capacidades significativas e relevantes dos diferentes grupos de desfavorecidos e que a participação dos pares é vista como importante no processo de aprimoramento da *qualidade* e das conquistas. Nessa *qualidade*, enfrenta-se o desafio de encontrar os parâmetros para sua mensuração, vez que os testes em larga escala não são passíveis de alcançar essa concepção de avaliação, pois compreendemos que a *qualidade* está presente em todo o contexto do aparato humano e material e relações internas da escola e nos processos social, econômico e político externo a escola.

Ao fazer o apanhado dos marcos da *permanência* no Brasil, a partir do período colonial, verificamos que vários sentidos e significados cunharam a *permanência* com outras expressões como constância nos estudos, salário dos professores condicionado à frequência dos alunos, condicionada à multa dos pais, repetência e retenção, dentre outras, até que seu posicionamento fosse garantido no *contexto normativo* estabelecido a partir da retomada da democracia em que o modelo econômico, no plano democrático, passou a ser regido pelas forças do mercado.

Nesse *contexto político* democrático, a *permanência* ocupou lugar nos normativos constitucionais, segundo as regras do capitalismo democrático. As políticas públicas educacionais para o *Ensino Médio* foram constituídas das relações que emergem das pressões antagônicas do mercado econômico e dos *contextos emancipatórios*, representados pelos movimentos sociais que lutam por seus direitos

(que na atual conjuntura encontram-se ameaçados). A inclusão passa ser elemento necessário nessa conciliação, com a expansão da educação. A união das demandas opostas faz soar as ações do Estado como uníssonas, no suposto proveito de todos como forma de proteger o capital, camuflando os interesses dominantes e fazendo prevalecer a democracia para os interesses capitalistas.

No contexto amazônico, abordado na seção III, percebeu-se que a expansão do acesso à educação refletiu-se na instituição de políticas educacionais para convertê-lo em *permanência*, sobretudo, no Ensino Médio após o dispositivo constitucional incluí-la na obrigatoriedade, em 2009, com regulamentação em 2013.

Em Manaus, os PEEs 2008 e 2015 trouxeram a expressão desses reflexos ao apresentar no conteúdo da política educacional a preocupação com o fracasso do ensino nos altos índices de distorção idade e ano escolar, fruto de reprovações que conduziram ao afastamento de muitos estudantes da escola, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Este recebe a demanda em defasagem, que se converte em preocupação com a *permanência*.

Nesse prisma, as políticas educacionais para o Ensino Médio adotadas em Manaus tiveram como norte a melhoria da *qualidade* baseada em modelos de ensino de jornada ampliada e cuja configuração nos Projetos apresentados produziu um conjunto de dados quantitativos que no formato de tempo integral, tempo parcial, civil-militares nos permitiram identificar evidências de como a *permanência* tem se materializado na política pública em educação do Amazonas, no que se refere à rede estadual de ensino, na oferta do Ensino Médio em Manaus.

A partir das informações, observamos que Manaus construiu uma trajetória própria na ampliação de tempo escolar no Ensino Médio a partir de meados de 1990 com o Projeto de Excelência Profissional, depois convertido em Projeto de Educação em Tempo Integral. À medida que as políticas nacionais e internacionais adentram o contexto local, a política existente foi redirecionada em função dos critérios de qualidade. No contexto amazônico, passamos a adotar política de avaliação externa própria e de bonificação e meritocracia para impulsionar a elevação dos índices de desempenho das escolas e influenciar na melhor colocação do Amazonas nos índices nacionais.

Dessa forma, a qualidade passou a ser posicionada em condição superior e imperativa na política educacional, comprometendo a harmonia entre o *acesso*, *permanência* e *qualidade* da educação no processo de democratização do Ensino

Médio. A preponderância da qualidade trouxe um suposto sucesso que, para a realidade local, vem representando retrocesso, sem a continuidade da preocupação do início do século, que era com o *acesso e permanência*, além da *qualidade*.

Ademais, o sobressalto para o discurso da qualidade acarretou a interrupção no processo que vinha sendo construído, tanto nacionalmente quanto regionalmente. O fortalecimento do *acesso* e da *permanência* foi quebrado, dado que as políticas de democratização da educação, em países mais pobres, acontecem de forma mais tardia. Nesse sentido, quando o Amazonas ainda processava a política de *acesso e permanência* foi direcionado para a retórica da exigência da qualidade – relacionada a índices, promovendo a fragmentação do processo de democratização no *acesso, permanência e qualidade*.

A questão fica expressa ao verificar que da população estimada na faixa etária recomendada do Ensino Médio de 2019, que era de 130.566, 53.551 não estavam compreendidos no total da matrícula, podendo estar fora do contexto escolar, cursando a etapa anterior ou acessando a modalidade EJA.

Os principais resultados encontrados na pesquisa foram: o reconhecimento da *permanência* cunhada com outras expressões e variação de sentido regidas pelos interesses políticos do período colonial a promulgação da Constituição de 1988, que a partir de seu texto, galgou importância sendo qualificada no plano legislativo como primeiro dos treze princípios do ensino (artigo 3º., I); a proposta do modelo de escola de tempo integral pioneiro como iniciativa do Governo do Amazonas para o Ensino Médio a partir de 1996; a entrada da política nacional e internacional no contexto amazônico, marcadamente em 2005 com a bonificação, reposicionando a política para os moldes da qualidade vinculada a índices e meritocracia retirando o foco do *acesso e permanência*; a manifestação da *permanência* nos projetos e programas de forma subsumida a qualidade; a existência de 53.551 na faixa etária de 15 a 17 anos fora da matrícula do Ensino Médio; a persistência da distorção idade ano escolar; a minimizada preocupação com a ampliação de escolas exclusivas para o Ensino Médio.

Concluimos que a política de *permanência* do Ensino Médio em Manaus manifesta-se nos Programas e Projetos de ampliação do tempo escolar, de gestão militar e civil se definindo de forma subsumida aos critérios de qualidade que foram tomados pela política educacional e que tem prejudicado em grande medida a *permanência* dos estudantes. Os dados apontam que existe uma política manifesta e

definida para a qualidade do ensino que fomenta mais a competição e a exclusão do que mesmo a democratização do *acesso* e *permanência* de todos.

Com isso, percebemos que a política do Governo local precisa retomar sua lógica própria com a superação da visão reducionista que estandardiza, fomenta a competitividade, a eficiência e o controle dos resultados promovido pelos aparatos da democracia do capital e impede que o princípio da *permanência* ocorra com equidade e contribua para a emancipação dos indivíduos.

Na dimensão profissional, esta pesquisa aprofundou o conhecimento sobre o Ensino Médio situando-o na abrangência da política pública, que possibilitou conhecer o processo de reconhecimento e inclusão nos ordenamentos legais para compreender a questão da *permanência*. O estudo sobre a constituição das políticas públicas, partindo da ordem global para a local, foram indicadoras para a condição profissional no sentido de uma prática mais fundamentada no campo da política pública e mais consciente do papel e da contribuição na participação das ações de democratização da educação do Ensino Médio, no contexto amazônico.

Nesse percurso, também registramos limitações no interior da pesquisa, mas que se comportaram como desafios para evolução dos estudos quanto a compreender a trajetória dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos fora da escola; analisar a *permanência* do Ensino Médio na abrangência das localidades do interior do Estado coberta pelo ensino mediado por tecnologia; a caracterização e trajetória do público do Ensino Médio que ingressa na modalidade EJA/SEA; e aprofundamento da pesquisa sobre as escolas de Ensino Médio militar na democratização do *acesso* e *permanência*.

De tudo o que foi escrito, dito, analisado e discutido, sabemos que a realidade dinâmica e em movimento teve, na pandemia do COVID-19, um novo ingrediente. Nesse cenário, ampliam-se nossos desafios e urge a necessidade da discussão da *permanência* no novo ambiente de sala de aula virtual, que se apresenta com uma outra face e prejudica a *permanência* do estudante pela ausência de recursos tecnológicos. O esforço da comunidade acadêmica deve reforçar o compromisso assumido na política educacional de incluir com êxito e *permanência* os indivíduos, público do Ensino Médio e de toda a Educação Básica, bem como contribuir para o processo de emancipação dos estudantes no atual contexto, onde pesquisas apontam 44 mil infectados em Manaus e que um retorno precoce para o espaço físico da sala de aula implicaria perigo para a população.

## REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, M.B. F. **Programa mais educação e escola a tempo inteiro**: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal. Orientador: Antonio Chizzotti. 2015. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ABDULMASSIH, M.B. F.; CHIZZOTTI, A. Política de Ampliação da Jornada Escolar: em destaque as propostas de educação em tempo integral no contexto do programa mais educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, vs, n. s, p.s61-s77, set./dez. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339196370\\_Políticas\\_de\\_ampliação\\_da\\_jornada\\_escolar\\_em\\_destaque\\_as\\_propostas\\_de\\_Educacao\\_em\\_Tempo\\_Integral\\_no\\_contexto\\_do\\_Programa\\_Mais\\_Educacao](https://www.researchgate.net/publication/339196370_Políticas_de_ampliação_da_jornada_escolar_em_destaque_as_propostas_de_Educacao_em_Tempo_Integral_no_contexto_do_Programa_Mais_Educacao). Acesso em: 26 fev. 2020.

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan. /jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363>. Acesso em: 26 out. 2019.

ADRIÃO, T. *et al.* **Relações público e privado na educação**: embates e desdobramentos para a democratização da educação. 1ª ed. Campinas: Editor setor de educação UFPR/ Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.gt5.ufpr.br/anais.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

ALVARÁ RÉGIO, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 31 jan. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 15.831 CEE/AM de 4 de fevereiro de 1994**. Instituiu a escola Colégio Militar da Polícia Militar (GM3). Manaus. Manaus. Governo do Estado do Amazonas.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer nº 082 CEE/AM de 15 de setembro de 1994 CEE/AM**. Autoriza o funcionamento do Colégio Militar da Polícia Militar. Manaus. Secretaria de Estado de Educação.

AMAZONAS. Secretaria se Estado de Educação. **Projeto dos Centros de Excelência**. Manaus. Secretaria de Estado de Educação, 1995.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 051/1996 – CEE/AM**. Aprova a operacionalização do Projeto Centro de Excelência, Manaus. Secretaria de Estado de Educação, 1996.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Piloto das Escolas de Ensino Médio. Manaus. Secretaria de Estado de Educação, s/d.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução CEE/AM n.º. 27 de 04 de abril de 2006**. Aprova o curso presencial com mediação tecnológica de forma modular e autoriza o funcionamento do curso sobredito nas escolas estaduais e municipais das comunidades pólos dos Municípios do Estado do Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 04 abr. 2006.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 28 CEE/AM de 31 de janeiro de 2007. Aprova o Projeto Piloto do Ensino Médio. **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo**, Manaus, AM, 2007.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Ação Social. Resolução n.º 04/2007 CIB/AM de 04 de setembro de 2007. Dispõe sobre análise e aprovação do Projeto Jovem Cidadão. **Diário Oficial de Estado: Poder Executivo**, Manaus, AM, 04 set. 2007.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Decreto n.º 27.040 de 5 de outubro de 2007. Dispõe sobre a instituição do Prêmio Escola de Valor. **Diário oficial do Estado: Poder Executivo**, Manaus, AM, 05 out. 2007.

AMAZONAS. Projeto Jovem Cidadão. **Portal Governo do Amazonas**, 9 nov. 2007. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Governo. **Lei 3.268 de 7 de julho de 2008**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências, Manaus. Governo do Estado do Amazonas, 2008.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Governo. Decreto n.º 28.164 de 17 de dezembro de 2008. Regulamenta o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica. **Diário Oficial do Estado**, Manaus, AM, 17 dez. 2008.

AMAZONAS. **Sistema Eletrônico de Avaliação**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/6652-2/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 112/2008 – CEE/AM. Regulamenta o Projeto Educação em Tempo Integral. **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo**, Manaus, AM, 2008.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Lei n.º 3.279/2008. Dispõe sobre o Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, cria o Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Manaus, AM, 23 jul. 2008.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica das Escolas de Educação em Tempo Integral. Manaus.** Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, de 2011.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 17 de 15 de março de 2011- CEE/AM.** Aprova a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral elaborado pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/AM, retroativo ao ano de 2009. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Governo. Decreto nº 31.488 de 2 de agosto de 2011. Altera, na forma específica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica. **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo, Manaus, AM, 02 ago. 2011.**

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 165 CEE/AM de 17 de dezembro de 2014. Aprova a matriz curricular do ensino fundamental e Ensino Médio das escolas de tempo integral da capital e do interior do Amazonas para operacionalização a partir de 2015, **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo, Manaus, 22 jan. 2015.**

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Governo. Lei 4.183 de 26 de junho de 2015 – CEE/AM. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado, Manaus, AM, 27 jun. 2015.**

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 35.983, de 26 de junho de 2015. Altera, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, modifica a legislação correspondente e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado, Manaus, AM, 26 jun. 2015.**

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 4.179/2015, de 28 de maio de 2015. Altera a Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado, Manaus AM, 28 mai. 2015.**

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Normativa nº 1 de 2017. Institui a estrutura organizacional, o perfil profissional, a função e as atribuições da equipe gestora do Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo, Manaus, AM, 03 fev. 2017.**

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Lei 4.448 de 28 de março de 2017. Dispõe sobre a implementação do Programa de Fomento das escolas de Ensino Médio em tempo integral, no âmbito da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo, Manaus, AM, 28 mar. 2017.**

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Governo. Lei complementar nº 198 de 15 de julho de 2019. Dispõe sobre a fixação do teto de gastos pelo poder executivo estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo, Manaus, AM, 15 de jul. 2019.**

AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução CEE/AM nº 30 de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva a disseminação da covid-19. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 30 set. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolucao-30-ano-2020.pdf>

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação. Portaria GS nº 311 de 20 de março de 2020 da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime especial de aulas não presenciais para a Educação Básica, como medida preventiva à disseminação da covid-19. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-GS-311-de-20-03-20-20-03-2020-5-26-PM.pdf>.

AMAZONAS NOTÍCIA. SEDUC inicia 11º encontro técnico de gestores escolares, que visa melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas do Amazonas. **Amazonas Notícia**, Manaus, 25 de setembro de 2018. Disponível em: <https://amazonasnoticias.com.br/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

ANDRÉ, T. C. Reforma do ensino médio: desobrigação do estado? **Olhares – revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 6, n. 1, p. 130 – 145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724>. Acesso em: 15 set. 2019.

AQUINO, R. S. L. de *ET AL*. **História das sociedades**: das sociedades modernas às sociedade atuais. 28. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/MEC. Escolas particulares também poderão avaliar desempenho de estudantes por meio do SAEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. Lisboa - Portugal: Edições 70 Lda., 1977.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 2, p. 157-169, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 15 out. 2019.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P.; ACCARDO, A.; BALAZS, G. *et al.* **A miséria do mundo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 481- 486.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. **Registro do Império**, fls 17, livro 4 de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras. **Coleção de leis do Império do Brasil de 1827**, Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 18 set. 1946.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional). Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 1967.

BRASIL. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 1969, retificado em 21.10.1969 e republicado em 30. Out.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Lei 7.044 de 18 de outubro 1982. Altera a Lei 5.692 de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Fundef. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doc\\_348638\\_PORTARIA\\_N\\_438\\_DE\\_28\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_1998.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx). Acesso em: 16, jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm). Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Lei 10.836 de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em 02 fev. 2019.

BRASIL. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera a Lei 9.394 de 1996 e torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da**

**União**, Brasília, DF, 17 mai. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/). Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 462, de 27 de maio de 2009. Altera a portaria nº 438 de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=217611>. Acesso em: 16, jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**: Ensino Médio inovador. Brasília. Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 807 de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>. Acesso em: 16, jun. 2019.

BRASIL. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm) Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140 de, 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 nov. 2013.

BRASIL. **Lei 13.005 de, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação PNE 2014- 2024**. Lei 13.005 de 2014. Linha de Base, Brasília, DF. Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95 de, 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e 11.494 de 20 de junho de 2007 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649 de 10 de junho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 11 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2019.

CANAN, S.R. **Influência dos organismos internacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas - SP: Mercado de Letras, 2016.

CARVALHO, J. S. F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 nov. 2018.

CARVALHO, J. S. F. de. "Democratização do ensino" revisitado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, ago. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 mar. 2019.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out. – dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), n.2, pp. 221-236, 2003. Disponível em: [www.grupodec.net.br/.../Pesquisa\\_.Qualitativa\\_Ciencias\\_.Sociais\\_e\\_Humanas\\_-E](http://www.grupodec.net.br/.../Pesquisa_.Qualitativa_Ciencias_.Sociais_e_Humanas_-E). Acesso em: 19 jun. 2019.

COELHO, L. M. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. *In*: **Reunião Anual da Anped**, 27. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2009.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75 – 121.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 out. 2019.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. III vol. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17 – 28.

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Brasília: UnB, 2001.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM JOMTIEN, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 20 ago. 2019.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. **Os ensinamentos do Chile, país com a melhor educação da América Latina**. 12 dez. 2017. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/os-ensinamentos-do-chile-pais-com-melhor-educacao-da-america-latina/>. Acesso em: 25 set. 2019.

DIÓGENES, E. M. N.; PAUFERRO, N. N. S. Matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas nos oitocentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.8, n. 36, p. 121-151, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017121>. Acesso em: 15 out. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201 – 215, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.100, n.28, p.921 – 946, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 15.jan.2020.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.-jun., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 26 jan. 2020.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR. Brasília, Unesco, Consed. 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 20 ago. 2019.

EDUCAÇÃO 2030 DECLARAÇÃO DE INCHEON. Unesco, Brasília, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 20 ago 2019.

ESTÊVÃO, C. V. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 1, p.15-26, set. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42818>. Acesso em: 29 mai. 2019.

ESTÊVÃO, C. V. Ideologias de conveniência em Educação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 223-228, jun. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362019000200223&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000200223&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 mai. 2019.

FALCÃO, N. M. Transferência da gestão de escolas públicas da rede estadual à polícia militar no Amazonas: pontos para o debate. **Anped**, Rio de Janeiro, set. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/transferencia-da-gestao-de-escolas-publicas-da-rede-estadual-policia-militar-no-amazonas-pontos>. Acesso em: 2 mai. 2020.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas escolas de tempo integral**. Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação área de concentração Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

FERREIRA JUNIOR A.; BITTAR, M. **A gênese das instituições escolares no Brasil: os Jesuítas e as escolas de bê – a – bá no século XVI**. 18 vol. Rio de Janeiro: Acervo, 2005.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, agos. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 nov. 2018.

FRANCA, Pe. L. E. S. **O método pedagógico dos Jesuítas: o *Ratio Studiorum*** Organização e Plano de Estudo da Companhia de Jesus. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm). Acesso em: 26 jan. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. *In*: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53 – 67.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 dez. 2018.

FRIGOTTO. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas do Livro**. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 25 set. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**: histórico. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 26 set. 2019.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCIA, F. M. **Escola, democracia e autonomia**: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar. Orientador: Carlos Estêvão e Maria José Casa Nova. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Política Educativa) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2014.

GARCIA, F. M.; MOURÃO, A. R. B.; RUBANE, S. J; ALMEIDA, J. G. S. de. Passos e descompassos da gestão no contexto da militarização das escolas públicas de Manaus. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, p. 62 – 79, jul./dez. 2019. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/6397/0](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6397/0). Acesso em: 22 abr. 2020.

GENTILI, P. A. A. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas: vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set. /dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 fev. 2019.

GENTILI, P. A. A. Educação. **Enciclopédia eletrônica Latinoamericana**, 2015. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/e/educacao>. Acesso em: 23 set. 2019.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. DA (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 113 – 177.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: vol. 11, n. 20, p. 131-145, jan. /jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

G1 AMAZONAS. Escolas públicas recebem premiação de até R\$ 50.000,00 no Amazonas. **G1 Amazonas**, Manaus, 13 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/12/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

G1 AMAZONAS. Veja as 100 escolas do Amazonas com maiores médias no ENEM 2015. **G1 Amazonas**, Manaus, 5 de outubro de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2016/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2018**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 6 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Confira as taxas de aprovação, reprovação e abandono**. 1998. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/confira-as-taxas-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/confira-as-taxas-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono-escolar/21206). Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica: censo escolar 2000**. Brasília: O instituto, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991 – 2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasília: Inep/MEC, 2003. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788). Acesso em: 26 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb**: histórico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasília: Inep/MEC 3 mai. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 26 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 15 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 17 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educacional da Educação Básica 2008, 2018, 2019**, Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Consulta Ideb 2005 – 2017**, Brasília: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 mai. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da escolha**. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

JINKINGS, I. Apresentação. *In*: MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9 – 14.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciênc. e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2019.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.126, p. 21 – 41, jan.- mar. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, V. ALE-AM aprova novo plano de cargos, carreira e remuneração de servidores da SEDUC. **Acrítica.com**. Manaus, 30 de outubro de 2013. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

LEITE, S. **Páginas de história do Brasil**. 5 serie. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife: Companhia Editora Nacional, 1937.

LEWIN, K. M. **Refazer as metas para a tarefa**: como os indicadores de progresso no acesso à educação podem induzir em erro, Reino Unido: Centro de Educação Internacional, Escola de Educação, Universidade de Sussex, 2011. Disponível em: [http://www.create-rpc.org/pdf\\_documents/PTA1.pdf](http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf). Acesso em: 9 out. 2019.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2019.

LIMA, L. MEC divulga novas diretrizes do Ensino Médio em tempo integral. **Portal MEC Educação Básica**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83431-mec-divulga-novas-diretrizes-do-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 06 mai. 2020.

LOPES, J. C. N. A relação entre democracia e burocracia nos escritos políticos de Max Weber. **Revista espaço acadêmico**, n. 126, v. 11, p. 59-66, nov. 2011. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12984/8143>. Acesso em: 25 jan. 2019.

LOPES, P. C. Educação, Sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber. **Repositório institucional da universidade Autónoma de Lisboa**, Ed. Universidade da Beira Interior, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MACHADO, A.; FERREIRA, R. V. J.; SILVA, D. E. DA. Uma reflexão do processo de apropriação dos resultados em quatro escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. **Revista Amazônida**, n. 3, ano 2, p. 92 – 112, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MAGRONE, E. Como evitar o aumento do abandono e da evasão no Ensino Médio após a pandemia. **Povir Inovações em Educação**, 3 de junho de 2020. Disponível em: <https://porvir.org/como-evitar-o-aumento-do-abandono-e-da-evasao-no-ensino-medio-apos-a-pandemia/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório de gestão do exercício de 2000**. Brasília: MEC, 2000.

MEC. **Ideb apresentação**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 27 mai. 2020.

MELO NETO, J. A. de. As crises entrelaçadas da educação e o novo coronavírus. **Medium**. Disponível em: <https://medium.com/@joseaugusto.am/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 28 de set. 2019.

MERCADANTE, A. **Plano Nacional de Educação**. Brasília/ DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/comissoes/cae/ap/AP20121029\\_AloizioMercadante.pdf](http://www.senado.leg.br/comissoes/cae/ap/AP20121029_AloizioMercadante.pdf). Acesso em: 28 set. 2019.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS. **Ação Civil Pública número 0640921-05.2016 de 13 de dezembro de 2016**. Obter provimento jurisdicional no sentido de obstar que o Estado do Amazonas, através dos colégios militares vinculados à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, proceda à cobrança de quaisquer taxas ou valores a título de contribuição. Disponível em: <https://consultasaj.tjam.jus.br/pastadigital>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & sociedade**, n. 03, p. 11-26, out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MOUFFE. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200003&lng=en&nrm=iso). Access em: 26 abr. 2019.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun.2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 nov. 2018.

MOTTA, L. E. A respeito da questão da democracia no marxismo (a polêmica entre Althusser e Poulantzas). **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 13, p. 19-51, jan.- abr. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522014000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522014000100002). Acesso em: 13 abr. 2020.

NASCIMENTO, L. C. do. **Qualidade total e política de bonificação**: uma análise da política educacional implantada pela secretaria de estado de educação e qualidade do ensino (SEDUC) no município de Manaus Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

NERY, F. Ministério da Educação. **Pesquisa mostrará situação do transporte escolar em mais da metade dos municípios brasileiros**. 17 mai. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/5873-sp-1838642847>. Acesso em: 25 set. 2019.

NERI, M. C.; BUCHMANN, G. **Monitoramento das metas educacionais de Dakar**: estudo de caso do Brasil para o *global monitoring report* – UNESCO. Fundação Getúlio Vargas, 2007. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-Texto\\_Quali\\_Final\\_Brazil\\_Arial\\_Rede.pdf](https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-Texto_Quali_Final_Brazil_Arial_Rede.pdf). Acesso em: 22 abr. 2020.

NOGUEIRA, S. C. C. **II Fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

ONU BRASIL. **Unesco organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 28 ag. 2019.

ONU BRASIL. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** 13 out. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 20 set. 2019.

OCDE. The OECD and Latin America & the Caribbean. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/>. Acesso em: 22 set. 2019.

OLIVEIRA, D. A. A gestão por resultados no estado de Pernambuco e seus efeitos sobre os docentes. *In*: NUNES, C. P. (Org). **Políticas educacionais e programas de governo aproximações e contradições.** Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 63 – 86, 2017.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323 – 337, abr. jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 mar. 2020.

OLIVEIRA, M. S. DA; COSTA, M. A. DA. A educação profissional e a lei 13.415-2017: uma ponte para o passado. *In*: IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A produção do conhecimento em educação profissional, 2017, Natal. **A reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017) e suas implicações para a educação profissional.** Natal: IFRN, 2017. p. 1 - 15. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A4.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 nov. 2018.

PACIEVITCH, T.; SOHN, C. E.; POSSOLI, G. E. Políticas educacionais e qualidade da educação: avaliação e formação de professores da Educação Básica. *In*: X Congresso Nacional de Educação - Educere, 2011, Curitiba. **I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação.** Curitiba: PCPR, 2011. p. 15063-15073. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4738\\_3064.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4738_3064.pdf). Acesso em: 10 set. 2018.

PALMA FILHO, J. C. P. A educação brasileira no período de 1960 – 2000: de JK a FHC. **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103 – 139.

PARO, V. H., *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.**, p.11-20, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1192>. Acesso em: 27 fev. 2020.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PORTAL ACRÍTICA.COM. Audiência pública discutirá reajuste salarial dos professores do Amazonas. **Acrítica.com**. Manaus, 15 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.acritica.com/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PORTAL ACRÍTICA.COM. SEDUC decide pelo fim do processo seletivo para escolas de tempo integral. **Acrítica.com**. Manaus, 12 novembro de 2019. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/manaus/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PORTAL ACRÍTICA.COM. Após quatro anos, alunos do Amazonas voltam a realizar prova diagnóstica da educação. **Acrítica.com**. Manaus, 26 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PORTAL SEDUC. Sadeam. **Portal do Governo**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/seduc-em-numeros/sadeam/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PORTAL SEDUC. Sistema eletrônico de avaliação. **Portal do Governo**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/6652-2/>. Acesso em: 8 mar. 2020.

PORTAL SEDUC. Melhores escolas são premiadas pelo governo do estado. **Portal do Governo**. Manaus, 20 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/>. Acesso em: 28 maio. 2020.

PORTAL SEDUC. Governador Omar Aziz Entrega prêmio escola de valor às melhores instituições de ensino do Amazonas. **Portal do Governo**. Manaus, 14 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

PORTAL SEDUC. Interior é destaque no prêmio escola de valor entregue pelo governador Omar Aziz. **Portal do Governo**. Manaus, 2 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

PORTAL SEDUC. Discussões e estratégias para melhorar a atuação de educadores frente à direção das escolas estaduais da capital e do interior marcam encerramento do 11º encontro técnico de gestores escolares, em Manaus. **Portal do Governo**. Manaus, 27 de setembro de 2018. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/>. Disponível em: 28 mai. 2020.

PORTAL D24AM. Amazonas tem queda no Ideb e não alcança meta para o Ensino Médio, diz MEC. **D24AM**. Manaus, 3 de setembro de 2018. Disponível em: <https://d24am.com/amazonas/>. Acesso em: 28 mai. 2020.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Paulo. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia FFCLRP - USP**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 nov. 2018. 15 out. 2019.

RIZZINI, I. A expansão da instrução pública pelas fronteiras remotas da Amazônia (1870 - 1989). **Revista Ver a Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p. 9 - 28, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/999>. Acesso em: 08 ago. 2020.

ROCHA, M. A. dos S. A educação pública antes da independência. **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 32 – 47.

ROCHA, K. Projeto escola ativa tem início em 27 escolas da rede estadual de ensino. **Acrítica.com**. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SALAZAR, D. M. **Políticas de formação inicial de professores no Campus Manaus Centro /IFAM (2009 – 2015): uma análise com a abordagem do Ciclo de Políticas**. Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão e Rosanne Evangelista Dias. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SANTOS, B.S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *In*: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: NEDIC, 1999.

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. **UESC Cultura e Política Anais**, p. 1 -14, 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. E ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2019.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v.18, n.2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2018. p. 23 – 32.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C.D.DE. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n.1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *In*: INEP(Org.). **Em aberto**. Brasília: O Instituto, 2000. p. 9 – 19.

SILVA, M. R. DA. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 9, n. 17 e 18, p.61 – 74, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441>. Acesso em: 15 dez. 2019

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. DA (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 10 – 29.

SILVA, M. R. da. **A reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia**. Canal PPGE – IFRGN no google meet, 2020. Disponível em: <https://meet.google.com/zdb-nocz-gfb>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil**. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SIMÕES, A. A. Acesso à Educação Básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. *In*: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: 5 anos de Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2019. p. 17 – 72.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15 – 38.

SOUZA, D. B. de; MENEZES. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.71, p. 1-23, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400207](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400207). Acesso em: 26 fev. 2020.

SOUZA, R. R.; COLARES, A. A. Avaliação em larga escala nos Centro Educacionais de Tempo Integral: mais tempo, melhores resultados? **Educação: teoria e prática**, Rio Claro/SP, v. 7, n. 56, p. 511-525, 2017. Disponível em: [www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br). Acesso em: 25 maio. 2020.

STREECK, W. As crises do capitalismo democrático. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 92, p. 35-56, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002012000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2019.

STREECK, W. **Tempo comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. Fora de coleção. Lisboa, Portugal: Actual Editora, 2013.

STROMQUIST, N. P. Educação Latino-Americana em tempos globalizados. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 72-99, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222012000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 set. 2019.

TIKLY, L.; BARRETT, A. M. Social justice, capabilities, and the quality of education in low income countries. **International Journal of Educational Development**. Reino Unido, v. 31, issue 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: [sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059310000726](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059310000726). Acesso em: 5 fev. 2020.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do banco mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.p. 195 – 226.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.125 – 186.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], n.51/1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1927>. Acesso em: 20 ago. 2019.

UNESCO. **Ensino Médio no Brasil**. Educação. 2017. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

UNESCO. **Objetivo de desenvolvimento sustentável para a educação**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/2030-agenda-for-sustainable-development/unesco-and-sustainable-development-goals/sustainable-development-goals-for-education/>. Acesso em: 09 de set. 2019.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTIC. **International Standard Classification of Education**. Montreal, 2012. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf>. Acesso em: 20. ago. 2019.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3 ed. Brasília: UNB, 2004.

VALENTE, M. A. L. Democracia em Max Weber. *In: Revista de Informação legislativa*. Brasília – DF: Subsecretaria de Edições Técnicas do Senado, 2004, p. 149 -155.

VASCONCELOS, H. Pesquisa aponta mais de 200 mil infectados por coronavírus em Manaus. **Uol Notícias**, Porto Alegre, 17 de maio de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/17/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 233 – 262, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25 de set. 2019.

ZIBAS, D. “A revolta dos pinguins” e novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 199 – 408, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 31 out. 2019.

ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, S. M. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo? **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 9, n. 34, p. 154-166, 2012. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639585>. Acesso em: 25 jan. 2019.