



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JANILCE NEGREIROS FERREIRA

**O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS EM MANAUS:** Concepções em jogo e promessas não cumpridas

Manaus
2022

JANILCE NEGREIROS FERREIRA

**O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS EM MANAUS: Concepções em jogo e promessas não cumpridas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Manaus
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ferreira, Janilce Negreiros

F383p O Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas estaduais em Manaus: concepções em jogo e promessas não cumpridas / Janilce Negreiros Ferreira. -- Manaus: [S.n], 2022. 157p.; 31cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

1. Ensino médio 2. Políticas públicas educacionais 3. Educação integral I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) III. Título.

CDD – 373.238

JANILCE NEGREIROS FERREIRA

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
EM MANAUS: Concepções em jogo e promessas não cumpridas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Amazonas,
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação,
Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

BANCA EXAMINADORA:

1. Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão
(Presidente/Orientadora) - Universidade Federal do Amazonas
2. Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva Lopes
(Membro Titular) – Universidade Federal do Amazonas
3. Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo
(Membro Titular) - Instituto Federal do Acre/IFAC,
4. Prof.^a Dr.^a Deuzilene Marques Salazar
(Membro Titular) - Instituto Federal do Amazonas/IFAM
5. Prof.^a Dr.^a Sílvia Cristina Conde Nogueira
(Membro Titular) - Universidade Federal do Amazonas

Manaus
2022

A todos que lutam por uma educação pública
de qualidade socialmente referendada.

GRATIDÃO

A todos que contribuíram para que eu finalizasse a odisseia acadêmica do doutorado, minha imensa gratidão! Especialmente, à minha família, à minha orientadora Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, aos amigos, aos Professores e à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Meu reconhecimento ao apoio financeiro das Agências de Fomento às Pesquisas: CNPq, CAPES e FAPEAM, na consolidação das pesquisas nas Universidades Públicas.

A Deus, que nos momentos de dificuldades e desesperança, deu-me fortaleza e providências em abundância para conclusão deste trabalho.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele e o
lance a outro; de um outro galo que
apanhe o grito que um galo antes e o
lance a outro; e de outros galos que com
muitos outros galos se cruzem os fios de
sol de seus gritos de galo, para que a
manhã, desde uma teia tênue, se vá
tecendo, entre todos os galos.¹

¹MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a Manhã. Obra completa: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345 (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira).

RESUMO

Este estudo está inserido na linha 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, analisa o “Programa Ensino Médio Inovador”, no sistema estadual de ensino de Manaus, no período de 2012 a 2017. A pesquisa foi financiada pelo CNPq, teve como pressuposto epistemológico o materialismo histórico-dialético, no qual a compreensão da realidade histórica do homem é condição inicial de apreensão tanto da unidade, quanto da totalidade do fenômeno social estudado. Com base nos referenciais teóricos e nos marcos regulatórios, discutiu-se as políticas públicas para o ensino médio, trazendo a atuação dos organismos ou agências multilaterais no direcionamento da política educacional brasileira. Além disso, examinou-se os princípios e as diretrizes do ensino médio. Abordou-se as concepções acerca da educação integral, ressaltando a educação tecnológica ou politecnicidade como base formativa de educação integral para o ensino médio, destacando a omnilateralidade como processo concreto da emancipação humana. Debateu-se a implantação do “Programa Ensino Médio Inovador”, no sistema estadual de ensino do Amazonas, fundamentado em fontes documentais. Com isso, analisou-se os resultados da pesquisa empírica, realizada em duas escolas da rede pública estadual de Manaus, na qual confirmou-se que o “Programa Ensino Médio Inovador”, implantado no sistema público estadual de ensino do Amazonas não consolidou uma proposta de educação em tempo integral, tampouco de educação integral; talvez tenha alcançado a permanência e uma frágil melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio, da rede pública estadual do Amazonas.

Palavras-chave: Ensino médio. Políticas públicas educacionais. Educação integral. Educação em tempo integral.

ABSTRACT

This study is inserted in line 2 – Education, Public Policies and Regional Development, of the Graduate Program in Education of the Federal University of Amazonas, analyzes the "Innovative High School Program", in the Manaus state education system, in the period from 2012 to 2017. The research had as epistemological presupposition the historical-dialectical materialism, in which the understanding of the historical reality of man is an initial condition of apprehension of both unity and the totality of the social phenomenon studied. Based on theoretical references and regulatory frameworks, public policies for high school were discussed, bringing the performance of multilateral agencies or agencies in the direction of Brazilian educational policy. In addition, the principles and guidelines of high school were examined. The conceptions about integral education were addressed, emphasizing technological or polytechnic education as a formative basis of integral education for high school, highlighting omnilaterality as a concrete process of human emancipation. The implementation of the "Innovative High School Program" in the state education system of Amazonas, based on documentary sources, was discussed. With this, we analyzed the results of the empirical research, carried out in two schools of the Manaus state public network, in which the following thesis was confirmed: the "Innovative High School Program", implemented in the state public system of Amazonas education did not consolidate a proposal for full-time education, nor full education; only achieved permanence and a fragile improvement in the school performance indexes of high school students, of the state public network of Amazonas.

Keywords: High school. Polytechnic public and educational. Comprehensive education. Expansion of the school day.

RESUMEN

Este estudio se inserta en la línea 2 – Educación, Políticas Públicas y Desarrollo Regional, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas, analiza el "Programa de Escuela Secundaria Innovadora", en el sistema educativo del estado de Manaus, en el período de 2012 a 2017. La investigación tuvo como presupuesto epistemológico el materialismo histórico-dialéctico, en el que la comprensión de la realidad histórica del hombre es una condición inicial de aprehensión tanto de la unidad como de la totalidad del fenómeno social estudiado. A partir de referencias teóricas y marcos regulatorios, se discutieron las políticas públicas para la escuela secundaria, llevando el desempeño de las agencias multilaterales o agencias en la dirección de la política educativa brasileña. Además, se examinaron los principios y directrices de la escuela secundaria. Se abordaron las concepciones sobre educación integral, enfatizando la educación tecnológica o politécnica como base formativa de la educación integral para la escuela secundaria, destacando la omnilateralidad como un proceso concreto de emancipación humana. Se discutió la implementación del "Programa de Escuela Secundaria Innovadora" en el sistema educativo estatal de Amazonas, basado en fuentes documentales. Con esto, analizamos los resultados de la investigación empírica, realizada en dos escuelas de la Red Pública del Estado de Manaus, en la que se confirmó la siguiente tesis: el "Programa Innovador de Escuelas Secundarias", implementado en el sistema público estatal de educación amazonas no consolidó una propuesta de educación a tiempo completo, ni educación completa; solo se logró la permanencia y una frágil mejora en los índices de rendimiento escolar de los estudiantes de secundaria, de la red pública estatal de Amazonas.

Palabras llave: Escuela secundaria. Política publicas yducational. Educación integral. Ampliación de la jornada escolar.

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Descrição
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFORT	Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETAM	Centro Tecnológico do Amazonas
CIC	Campos de Integração Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de desenvolvimento humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PRC	Propostas de Redesenhos Curriculares

ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio Tecnológico
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro	Descrição
Quadro 01	Número de matrículas no ensino médio, Brasil 2009-2011
Quadro 02	Número de matrículas no ensino médio, Brasil 2012-2015
Quadro 03	Número de matrículas no ensino médio, Brasil 2016-2020
Quadro 04	Médias Previstas para o IDEB do Ensino Médio no PNE
Quadro 05	Percentual de matrículas no ensino médio em tempo integral no Brasil de 2014 a 2018
Quadro 06	Macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2011
Quadro 07	Macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2013
Quadro 08	Macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2014
Quadro 09	Campos de Integração Curricular (CIC) do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2016/2017
Quadro 10	Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas no Ano de 2010
Quadro 11	Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2012
Quadro 12	Número de Escolas, na Rede Estadual de Ensino de Manaus de 2012-2017, que ampliaram a jornada escolar com o Programa Ensino Médio Inovador
Quadro 13	Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2013
Quadro 14	Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2014
Quadro 15	Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2015
Quadro 16	Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2016
Quadro 17	Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2017
Quadro 18	Escolas de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas do Projeto Educação em Tempo Integral
Quadro 19	Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Manaus que implantaram Programa Ensino Médio Inovador no ano de 2012
Quadro 20	Resultados e projeções de metas do Ideb para o ensino médio da rede estadual de ensino no Amazonas período de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021
Quadro 21	Resultados e projeções de metas do Ideb por unidade da federação (rede estadual) e regiões de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013

Quadro 22	Série histórica do rendimento de duas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Amazonas, localizadas em Manaus participantes do Proemi, no período de 2012 a 2018.
Quadro 23	Avaliação dos professores

LISTA DE TABELAS

Tabela	Descrição
Tabela 1	Repasse de Recursos Financeiros do PROEMI Correspondentes a Carga Horária de 5h e ao Número de Estudantes
Tabela 2	Repasse de Recursos Financeiros do PROEMI Correspondentes a Carga Horária de 7h e ao Número de Estudantes
Tabela 3	Entrevistas realizadas com Professores, Pedagogos e Gestores das Escolas A e B da Rede Pública Estadual de Manaus e com as Coordenadoras do PROEMI/SEDUC-AM
Tabela 4	Entrevistas realizadas com Gestores das Escolas A e B da Rede Pública Estadual de Manaus e com as Coordenadoras do PROEMI/SEDUC-AM
Tabela 5	Questões respondidas por gestores escolares, professores, pedagogos e estudantes das escolas A e B, se o PROEMI promoveu a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino médio.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Descrição
Gráfico 1	Número de matrículas no ensino médio no período de 2016 a 2020.

LISTA DE ESQUEMA

Esquema	Descrição
Esquema 1	Plano de Ação Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I – REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO	30
1.1 A mundialização do capital e Reforma do Estado Brasileiro.....	30
1.2 A influência dos organismos multilaterais na política educacional brasileira a partir dos anos de 1990	39
1.3 Política Educacional para o Ensino Médio não profissional: princípios e diretrizes.....	44
CAPÍTULO II - PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL	57
2.1 Concepções de Educação Integral: omnilateralidade, educação tecnológica ou politecnia e educação polivalente	57
2.2 Princípios e diretrizes da política nacional para educação em tempo integral para o ensino médio	67
2.3 Programa Ensino Médio Inovador: Diretrizes conceituais e metodológicas	76
CAPÍTULO III - PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MANAUS	89
3.1 O Programa Ensino Médio Inovador no sistema estadual de ensino do Amazonas.....	89
3.2 Programa Ensino Médio Inovador e sua materialidade nas escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	144
ANEXO.....	156

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi analisar o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), implementado nas escolas públicas estaduais localizadas em Manaus, no período de 2012 a 2017, quanto a consolidação de uma educação integral em tempo integral e a melhoria dos índices de qualidade da educação básica mensurados pelas avaliações nacionais. Esse programa do governo federal propunha-se a apoiar e fortalecer propostas curriculares inovadoras das escolas de ensino médio não profissional, feitas a partir do desenvolvimento de ações curriculares complementares e integradoras, que deveriam ampliar gradativamente a jornada escolar na perspectiva da educação integral². Perspectiva esta interligada a política de qualidade mercadológica, centrada na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O interesse em pesquisar as políticas públicas para o ensino médio originou-se na graduação em Pedagogia, com a participação no Projeto de Iniciação Científica - PIBIC³ em 1999, e se fortaleceu com as atividades profissionais de pedagoga na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, de 2003 a 2012, dentre as quais, o acompanhamento da implantação de projetos e programas de ampliação da jornada escolar para a educação básica, algo que suscitou inquietações acerca das políticas públicas educacionais.

Dessa maneira, a dissertação *O ensino médio nas escolas de tempo integral*, defendida no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em 2012, instigou o desejo em aprofundar os conhecimentos sobre os programas para o ensino médio, principalmente aqueles relacionados à ampliação da jornada escolar. Nesse ínterim, a docência no ensino superior, em 2013 e 2014, com as disciplinas de Políticas e Legislação do Ensino, Gestão da Educação e Organização do Trabalho Escolar⁴, reafirmou a intencionalidade de investigar a temática no trabalho.

O entrelaçamento dos interesses acadêmicos com as atividades profissionais trouxe proximidade com estudos sobre as políticas públicas para o ensino médio, direcionadas às

²É importante destacar que há diferentes concepções de educação integral, essas diferenciações são abordadas no Capítulo II da Tese, no qual destacamos a educação tecnológica ou politécnica como contraposição a perspectiva de educação integral orientada pelo Mec e pelos organismos multilaterais, visto que a política nacional para a educação integral em tempo integral para o ensino médio tem sido promovida como estratégia de fortalecimento da perspectiva “qualidade mercadológica”, centrada na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

³Projeto de Iniciação Científica – “Acesso aos Centros de Excelência: Avanço ou Retrocesso”, sob orientação do Prof. MSc. Rubem da Silva Castro.

⁴No Departamento de Administração e Planejamento – DAPLAN, Faculdade de Educação – FAGED/UFAM.

políticas de ampliação da jornada escolar. Essa realidade educacional suscitou o anseio de prosseguir os estudos e a pesquisa na temática das políticas educacionais para o ensino médio, na rede pública estadual de ensino no Amazonas, tendo como objeto o “Programa Ensino Médio Inovador”, nas escolas públicas estaduais localizadas em Manaus.

A análise do “Programa Ensino Médio Inovador”, requereu uma articulação com a Reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, considerando seus reflexos nessa etapa da educação básica. Para isso, destacou-se o papel e a influência dos organismos multilaterais (Banco Mundial – BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outros), no direcionamento de políticas públicas no campo da educação nacional, ressaltando de que maneira as políticas públicas educacionais se articulam com a lógica do capital mundializado.

A partir da investigação desse cenário, observou-se que as políticas traçadas na Reforma do Estado brasileiro, reforma essa ainda em curso, vem refletindo-se em mudanças no campo educacional, consubstanciando as premissas neoliberais. Isso pode ser evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que desde que foi aprovada, até os dias atuais, vem sendo alterada a fim de atender as demandas da lógica neoliberalista, não obstante a resistência, os embates e as reivindicações de vários segmentos sociais, que lutam por políticas socialmente referendadas para a escola pública brasileira.

As alterações estabelecidas na LDBEN/1996, ao longo dos últimos vinte anos, têm reconfigurado a política nacional para o ensino médio, criando e recriando projetos e programas dentre os quais destacou-se o Programa Ensino Médio Inovador, um programa do governo federal que visava apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das escolas de ensino médio não profissional, por meio da ampliação gradativa da jornada escolar⁵, a fim de melhorar a qualidade⁶ ensino da última etapa da educação básica.

⁵Segundo o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009b, p.9), as unidades escolares deveriam organizar seus percursos formativos a partir das Propostas de Redesenho Curricular, seguindo a legislação em vigor, as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas estabelecidas pelo programa. Com isso, o Programa afirmava ser “possível a ampliação da carga horária, além da mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, como previsto na Lei n. 9.394/96”.

⁶A qualidade pretendida pelo Programa Ensino Médio Inovador se contrapõe a perspectiva entendida como qualidade social, que “implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO, 2009, p. 211).

O Programa se propunha a apoiar os Estados, o Distrito Federal e outras parcerias, na intenção de suprir desigualdades de oportunidades educacionais e de universalizar o acesso e a permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos⁷, nessa etapa de ensino da educação básica, ou seja, com possibilidades de ampliação da carga horária escolar (BRASIL, 2009d, p. 16).

O Programa Ensino Médio Inovador teve por marco inicial o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), sendo este uma das estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do governo federal⁸, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007. No PDE, a diretriz de ampliação da jornada escolar estava definida nas “possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (VII, art. 2º).

Por essa diretriz do Plano de Metas de 2007, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de experiência curricular inovadora para o ensino médio, aprovada pelo Parecer CNE/CP n. 11/2009. Com base nesse Parecer, o MEC instituiu o Programa Ensino Médio Inovador, pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, “com vistas a apoiar e a fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional” (BRASIL, 2009b).

Na adesão ao “Programa Ensino Médio Inovador” pelas Secretarias Estaduais de Educação, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro, através do “Plano de Ações Articuladas – PAR”, que visava o cumprimento do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, de 2007. Por sua vez, o “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” repassou os recursos financeiros por meio do “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)” às escolas de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderissem ao Programa (BRASIL, 2011a).

O “Programa Ensino Médio Inovador” foi apresentado como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, entendendo que as ações e práticas pedagógicas das Propostas de Redesenhos Curriculares – PRCs, seriam incorporadas ao currículo escolar, de maneira que ampliasse a jornada escolar, atendendo assim as necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2011c, p. 6).

A organização do “Programa Ensino Médio Inovador” foi definida nos documentos orientadores de 2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2016-2017, publicados pelo MEC e nas

⁷A Emenda Constitucional n. 59, de 11 novembro de 2009, garantiu educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (I, art.208, BRASIL, CF de 1988).

⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi criado na segunda gestão do Governo Lula da Silva, lançado pelo então Ministro Fernando Haddad.

resoluções do FNDE, n.63, de 16 novembro de 2011; n. 31, de 22 de julho de 2013; e n. 4, de 14 de outubro de 2016.

É importante destacar que a partir do ano de 2014, o Programa Ensino Médio Inovador orientou à “ampliação do tempo na escola, **na perspectiva da educação integral**” (BRASIL, 2014c, p. 4, grifo nosso), e em 2016, o Programa Ensino Inovador, reafirmou sua finalidade, definindo ser uma estratégia e um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do ensino médio, em que as ações propostas seriam incorporadas gradativamente ao currículo, “**ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral**” (BRASIL, 2016c, p. 3, grifo nosso).

Com as alterações feitas pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na LDBEN de 1996, se institui a política de fomento de repasse de recursos do governo federal à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Evidenciou-se que as bases dessa política foram introduzidas pelo Programa Ensino Inovador, visto que o ProEMI serviu de base para o norteamento de projeto e programas que elegeram a ampliação da jornada escolar como estratégia de melhoria da qualidade mercadológica do ensino médio.

Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação – CNE instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pela Resolução CNE/CP n.2, a ser respeitada obrigatoriamente pelas etapas e modalidades da educação básica. Entretanto, os norteamentos para construção de referenciais e propostas curriculares da referida resolução não alcançaram o ensino médio profissional e não profissional.

Deste modo, a BNCC não atingiu o “Programa Ensino Médio Inovador” com alterações para as Propostas de Redesenho Curricular. Ademais, o Programa teve vigência até dezembro de 2017, visto que após o golpe de 2016⁹, as políticas públicas educacionais para o ensino médio que vinham se desenvolvendo em torno dos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como dimensões da formação humana, conforme definição das DCNEM/2012, foram suprimidas ou substituídas por outras ações, diretrizes e marcos regulatórios.

⁹Ramos e Frigotto (2016, p. 31) explicam que o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff foi um golpe no Estado Democrático de Direito, uma vez que as “últimas três décadas, com marcas próprias, perfilaram movimentos, lutas, avanços e recuos na construção democrática do Estado de direito. A constituição de 1988 expressa positivamente a década de 1980 nesta processualidade. Todavia, na década de 1990 instaura-se o projeto neoliberal e a venda do patrimônio público. Os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, mesmo sem efetivarem reformas estruturais, estabeleceram ganhos reais no salário-mínimo e mediante políticas sociais de transferências de renda tiraram da miséria mais de 20 milhões de brasileiros, facultaram o acesso ao ensino médio e superior a grupos antes excluídos e pautaram uma política externa de maior autonomia em relação ao imperialismo Norte Americano. Processo interrompido por um novo Golpe de Estado que reitera o passado com novas determinações, conformando, nos termos de Giorgio Agamben (2004) um Estado de Exceção e mantendo apenas formalmente o Estado de direito. Um golpe, portanto, que interrompe o jogo democrático.

Nesse contexto, o “Programa Ensino Médio Inovador” foi substituído pelo “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)”, criado pela Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de apoiar financeiramente a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral pelas secretarias estaduais de Educação.

Mesmo extinto, o “Programa Ensino Médio Inovador” viabilizou a instituição do “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (instituído pela Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018), uma vez que ambos os programas apresentaram apoio financeiro às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração de “novos” currículos, com a definição de ampliação de carga horária escolar.

É importante ressaltar que o Programa Ensino Médio Inovador, desde que foi instituído, passou por vários ajustes, a fim de responder aos processos de mudanças nas diretrizes da política nacional do ensino médio não profissional, refletidos e reafirmados no sistema estadual de ensino amazonense.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC) aderiu a ele em 2009 e iniciou sua implantação no sistema estadual de ensino público do Amazonas, a partir do ano de 2010, em 7 (sete) escolas, 1 (uma) em cada sede dos municípios de Benjamim Constant, Carauari, Coari, Eirunepé, Humaitá, Manicoré e Tefé (AMAZONAS, 2012).

Somente a partir do ano de 2012 que o Programa expandiu o atendimento na rede pública estadual de ensino do Amazonas, incluindo as escolas localizadas em Manaus. Os anos de 2014 e 2015 demarcam o período de maior expressividade de atendimento do PROEMI Amazonas. Convém destacar que o ano de 2016 sinaliza o processo de supressão do Programa no sistema estadual de ensino do Amazonas. Isto é, a relação de governança entre a esfera federal e estadual refletiram tanto no processo de expansão, quanto o processo de supressão do Programa Ensino Médio Inovador.

Disso decorreu a seguinte problemática do estudo: o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) ao disponibilizar suporte financeiro e técnico às escolas da rede estadual de ensino de Manaus conseguiu consolidar uma formação integral em tempo integral, a permanência dos estudantes do ensino médio na escola e a melhoria dos índices de qualidade da educação básica mensurados pelas avaliações nacionais?

Para responder a problemática apresentada, analisou-se o desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador em escolas da rede estadual de ensino de Manaus, considerando tanto os princípios e as diretrizes da política nacional, quanto às ações das Propostas de Redesenho Curricular (PRC) das escolas públicas estaduais selecionadas em

Manaus, no período de 2012-2017. O período delimitado decorre da implantação do Programa nas escolas públicas estaduais selecionadas em Manaus, com a execução dos PRCs norteados pelas edições de 2011, 2013, 2014 e 2016.

Para norteamento da análise proposta neste estudo, definiu-se as seguintes questões:

1. Quais os princípios e as diretrizes da política educacional e do Programa Ensino Médio Inovador para o ensino médio não profissional?
2. Como se constituiu a implantação do Programa Ensino Médio Inovador no sistema público estadual de ensino do Amazonas e, particularmente, em Manaus?
3. Quais os reflexos do Programa Ensino Médio Inovador no desempenho escolar dos estudantes nas escolas públicas estaduais selecionadas em Manaus?
4. O Programa Ensino Médio Inovador, nas escolas públicas estaduais selecionadas, conseguiu ampliar o tempo máximo da jornada escolar e alcançar progressivamente a formação humana integral?

Para responder as mencionadas questões norteadoras definiu-se como objetivo geral – analisar o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), implementado nas escolas públicas estaduais localizadas em Manaus, no período de 2012 a 2017. No que se refere a consolidação de uma educação integral em tempo integral e a melhoria dos índices de qualidade da educação básica mensurados pelas avaliações nacionais, o estudo baseou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Discutir quais concepções, os princípios e as diretrizes da política educacional nacional para o ensino médio, em especial as orientações do PROEMI.
- Examinar a implantação do PROEMI no sistema público estadual de ensino do Amazonas.
- Averiguar as implicações do ProEMI no desempenho escolar dos estudantes do ensino médio de duas escolas da rede pública estadual localizadas em Manaus.
- Verificar se as ações do Projeto de Redesenho Curricular – PRC asseguram a ampliação do tempo do estudante na escola e a consolidação de uma educação integral.

A partir da problemática apresentada, elaborou-se a seguinte tese – a tese o “Programa Ensino Médio Inovador”, implantado no sistema público estadual de ensino do Amazonas não consolidou uma proposta de educação em tempo integral, tampouco de educação integral; talvez tenha alcançado a permanência e uma frágil melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio, da rede pública estadual do Amazonas.

A investigação do Programa Ensino Médio Inovador implantado nas escolas públicas estaduais em Manaus teve como pressuposto teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético. Neste método a construção do conhecimento se dá pela apreensão do movimento da realidade concreta. Assim, no materialismo histórico-dialético, a realidade concreta é uma produção objetiva da vida material, um processo histórico constituído pelos homens, que sob determinadas condições, produzem e transformam sua realidade.

Marx e Engels, no livro *a Ideologia Alemã* (1845-1846), afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (2007, p. 94). Dito isso, Marx e Engels (2007, p. 94-95) enfatizam que esse modo de considerar as coisas, “parte dos pressupostos reais” de que “ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens”.

É pela análise do movimento da realidade concreta da sociedade burguesa que Marx expõe adversidades e contradições mais contundentes do ciclo e das crises do capitalismo, revelando no fluxo do movimento o lado transitório do capital, a alienação e a luta de classes, constituindo uma apropriação da realidade histórica e uma crítica revolucionária contra a burguesia.

Marx, nos *Grundrisse* (1857-1858), argumenta a constituição do concreto.

[...] é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da instituição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento [...] (MARX, 2011, p.54-55).

A análise da realidade histórica parte do pressuposto de que o homem é o ser social que produz, representa e transforma suas condições de vida, constituindo assim a apreensão do movimento da realidade concreta. Nesse processo de apreensão do real concreto, é importante atentar às fases salientadas por Marx, no Livro I do *Capital* (1866), ao que se refere à investigação e à exposição do movimento real.

A investigação tem de se apropriar da matéria [*stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente, o movimento real (MARX, 2013, p.90).

Essas etapas, argumentadas por Marx, quanto ao modo de investigação e de exposição do movimento, remetem ao ponto crucial do método, a relação entre concreto e abstrato,

evidenciando a centralidade do materialismo histórico-dialético. Marx fundamentou a reconfiguração da dialética partindo da análise do movimento da realidade histórica em que o homem está inserido.

A esse respeito, Harvey (2013a) tece uma importante consideração, em relação a obra *O Capital*, de Marx.

[...] Marx teve, portanto, de reconfigurar a dialética para que ela também pudesse apreender o “aspecto transiente” de uma sociedade. Em suma, a dialética tem de ser capaz de entender e representar os processos em movimento, mudança e transformação. Tal dialética “não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária” [...], precisamente por chegar ao cerne das transformações sociais, tanto atuais como potenciais. O que Marx revela aqui é sua intenção de reinventar o método dialético para que este dê conta das relações graduais e dinâmicas entre os elementos que compõem o sistema capitalista. Ele tenciona fazer isso para capturar a fluidez e o movimento, porque, como veremos, a mutabilidade e o dinamismo do capitalismo o impressionam muito (HARVEY, 2013a, p.21).

Dessa maneira, o materialismo histórico-dialético é considerado a lógica do movimento, no qual Mandel (1978, p.119) estuda as leis do movimento e as formas que esse adota. Mandel examina o movimento sob os aspectos da contradição e da totalidade.

A lógica do movimento, a lógica da contradição e a lógica da totalidade são elementos constitutivos de uma análise científica de apreensão da concreticidade de determinado fato histórico, por aproximar-se do real.

Mandel (1978, p.123) diz que “toda teoria do conhecimento é submetida a uma prova implacável: a prática”. Isto é:

[...] os fatos acabam por confirmar qual teoria foi realmente científica, quer dizer, capaz de apreender o real em todas as suas contradições, todo o seu movimento de conjunto, e quais hipóteses se encontram erradas, ou seja, capazes de apreender somente partes do real, isolando-os da totalidade estruturada, e por isso incapaz de apreender o movimento a longo prazo na sua dialética fundamental [...] (MANDEL, 1978, p. 124)

No pressuposto de que o conhecimento é um atributo da realidade concreta em movimento e essa construção ocorre na e pela práxis. Ela é o primeiro plano da atividade humana, por ser a ação transformadora da natureza e da sociedade. Para entendimento dela, vale destacar a explicação de Marx acerca da relação teoria e prática, na segunda tese, da obra *Tese sobre Feuerbach* (1945).

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [...] não é uma questão de teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [...] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão escolástica (MARX. 2007, p. 533).

Segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 111), a relação entre teoria e práxis é para Marx “teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Dessa maneira, a práxis é a categoria filosófica da emancipação humana, por produzir não somente o entendimento e a consciência reflexiva dos nexos do homem histórico e social, ativo e criador, mas por constituir a atividade real de transformação da realidade concreta.

A práxis é o elemento mediador do processo de construção do conhecimento da realidade concreta. Nesse sentido, para Sánchez Vázquez (2011, p.31), é por esta categoria que se “aponta as condições que tornam possível a transição entre teoria e prática, e se assegura a unidade íntima entre uma e outra”.

Sánchez Vázquez (2011, p. 53-54) situa a práxis na concepção de homem formulada por Marx e Engels da seguinte maneira:

[...] uma concepção de homem como ser ativo e criador, prático, que transforma o mundo não só em sua consciência, mas também em sua prática, realmente. Com isso, por sua vez, a transformação da natureza não só não aparece dissociada da transformação do próprio homem, mas, sim, como condição necessária dessa. A produção – isto é, a práxis material produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza como também do domínio sobre sua própria natureza. Produção e sociedade, ou produção e história formam uma unidade indissolúvel (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.53-54).

A unidade entre teoria e prática é a ação central da apreensão da realidade concreta. No materialismo histórico-dialético, a produção do conhecimento requer interpretar e transformar a realidade em movimento.

Dessa maneira, a dialética materialista e histórica é uma concepção de mundo, na qual a compreensão da realidade histórica do homem é condição inicial de apreensão do fenômeno estudado. A partir desses pressupostos teóricos metodológicos, elegeu-se como categorias analíticas a totalidade, o movimento, a práxis e a contradição. Essas categorias referenciaram o entendimento do movimento dialético da educação com as condições da realidade histórica capitalista.

Com base nesse pressuposto, delimitou-se a pesquisa em três eixos estruturantes: 1. Mundialização do capital: reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, neoliberalismo, organismos multilaterais e políticas públicas; 2. Política educacional para o ensino médio não profissional; 3. Programa Ensino Médio Inovador.

No primeiro eixo, utilizou-se o conceito mundialização do capital, evidenciando a atuação dos organismos multilaterais, sua influência na reforma do estado brasileiro e sua

relação com as políticas educacionais. Tendo por aportes teóricos os seguintes autores: ANTUNES, 2005; BEHRING, 2008; BEHRING e BOSCHETTI, 2010; BORÓN, 1995, 1999, 2001; BRESSER PEREIRA, 1996, 1998; CHESNAIS, 1996, 2000, 2001, 2005; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; HARVEY, 2011, 2013b, 2014; MOTA JUNIOR e MAUÉS, 2014; MOURÃO, 2006; PERONI, 2003; SOARES, 2009.

O segundo eixo contemplou as concepções de educação em tempo integral e educação integral, formação humana, omnilateralidade, e os princípios do Programa Ensino Médio Inovador estão fundamentados em: DUARTE, 1999, 2003, 2004; FRIGOTTO, 1995, 2002; GRAMSCI, 2006; NOSELLA, 2011; KUENZER, 2005, 2007, 2009; MANACORDA, 2007; MARX, 2012; SAVIANI 1994, 2003, 2008, 2013; SAVIANI e DUARTE, 2012; LOMBARDI 2011; LOMBARDI e SAVIANI, 2005; SILVA e COLONTONIO, 2014; SILVA, 2016, 2017; SOUZA JUNIOR, 2010.

O terceiro eixo, diz respeito a política educacional do ensino médio, diretrizes e fundamentos, tendo o apoio de autores: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; KRAWCZYK e FERRETTI, 2017; KUENZER, 2000, 2009, 2011, 2017; LINO, 2017; MOURA e LIMA FILHO, 2016; MOTTA e FRIGOTTO, 2017; SAVIANI, 2003, 2008; SILVA, 2015, 2016, 2017, 2018; RAMOS, 2011, dentre outros.

Assim, o estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, analisou-se as políticas públicas para o ensino médio, com aporte de fundamentos teóricos, abordando os reflexos da reforma do Estado brasileiro, a partir de 1990, na política educacional, diante da mundialização do capital. Com isso, discutiu-se a atuação dos organismos ou agências multilaterais no direcionamento da política educacional brasileira, examinando os princípios e as diretrizes para o ensino médio.

O segundo capítulo discutiu-se as concepções acerca da educação Integral e da educação em tempo integral, assentou-se nos fundamentos legais e teóricos sobre a temática. Abordou-se nele a omnilateralidade como base formativa de educação integral humana para o ensino médio. Confrontou-se a perspectiva de educação integral e de educação em tempo integral manifestada nos marcos regulatórios da política nacional para essa etapa ensino da educação básica. Partindo desse pressuposto, analisou-se os fundamentos, as finalidades, as diretrizes e as orientações do Programa Ensino Médio Inovador.

No terceiro capítulo, abordou-se a implantação do Programa Ensino Médio Inovador no sistema estadual de ensino do Amazonas. Analisou-se o Programa Ensino Médio Inovador na rede estadual de ensino de Manaus, no período de 2012 a 2017. Examinou-se o Programa

Ensino Médio Inovador e sua materialidade nas escolas da rede pública estadual de Manaus, destacando os resultados da pesquisa empírica realizada em duas escolas da rede pública estadual de Manaus.

No estudo, realizou-se pesquisa empírica, que teve como instrumento entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2 (duas) escolas de ensino médio da rede pública estadual de Manaus, no qual utilizou a técnica de amostra qualitativa a fim de se dar o tratamento adequado e transparente a realidade empírica pesquisada.

Para compor a amostra, utilizou-se como elementos de inclusão do lócus da pesquisa e dos sujeitos participantes os seguintes critérios: duas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante da rede estadual ensino, uma localizada na zona centro-sul e outra na zona leste da cidade de Manaus. Isto é, escolas que participaram das edições de 2012 a 2016-2017 do Programa Ensino Médio Inovador, e que se propuseram a ampliar a jornada escolar de 4h para 7h.

A amostra dos sujeitos contou com 32 participantes, sendo: 12 (doze) professores; 2 (dois) professores articuladores, 2 (dois) Diretores e 2 (dois) pedagogos; 2 (dois) representantes da coordenação do Programa Ensino Médio Inovador na SEDUC; 12 (doze) estudantes (seis estudantes de cada escola) que cursavam o 3º ano do ensino médio.

O critério de inclusão dos profissionais entrevistados foram: pertencer ao quadro funcional efetivo da rede estadual de ensino, ter acompanhado as ações do ProEMI em pelo menos duas edições (2012, 2013, 2014, 2015, 2016 ou 2017). Com relação aos representantes do ProEMI na SEDUC, estar cadastrado como Coordenador Estadual do Programa no sistema interativo do Programa Dinheiro Direto na Escola, do MEC. No que se refere aos estudantes: deveriam estar no 3º ano do ensino médio; ter participado das atividades do ProEMI nas edições de 2014 e 2015 ou 2016; ser maior de 16 anos.

As amostras subsidiaram a construção mais aprofundada da percepção dos sujeitos participantes. Assim, para subsidiar a organização e o trabalho com as fontes documentais (Leis, Resoluções, Portarias, Diretrizes, Documentos Orientadores, Pareceres, Relatórios, Nota e Boletim do Censo Escolar, Resultado dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Projetos Político-Pedagógicos – PPP e Projetos de Redesenhos Curriculares – PRC) e com as entrevistas realizadas, utilizou-se a técnica de “análise de conteúdo”¹⁰. Observando que

¹⁰Para Bardin (2011, p. 125) a utilização da análise de conteúdo organiza-se em três polos cronológicos: 1. a pre-análise; 2. A exploração do material e; 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

a “análise de conteúdo” norteou as fases de pre-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, levando-se em consideração o contexto social da realidade estudada.

Ressalta-se que as durante a realização da pesquisa vivenciou-se a pandemia da covid-19. Na qual, as adversidades trazidas por essa realidade interferiram no processo produção da tese, exigiu resiliência, disciplina, persistência e esperança para continuar os estudos, especialmente, nos momentos de adoecimento e de tristes perdas de entes queridos. A solidariedade, a compreensão e a sensibilidade da minha orientadora e da Coordenação do PPGE, frente aos acontecimentos vivenciados, foram suportes valiosos e importantes para finalização deste trabalho¹¹. Assim, com gratidão, considera-se concluído o compromisso assumido junto ao PPGE e ao CNPq.

¹¹Segundo Dias e Pinto (2020, p. 545) na “pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem. Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores”.

CAPÍTULO I - REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO

Este capítulo discute, com base em referenciais teóricos, as políticas públicas para o ensino médio, trazendo os reflexos da reforma do Estado brasileiro, a partir de 1990, na política educacional, diante de aspectos da mundialização do capital. Partindo desse contexto, aborda-se a atuação dos organismos ou agências multilaterais no direcionamento da política educacional brasileira.

Assim, para analisar como se constituem as políticas educacionais para o ensino médio, examinou-se os princípios e as diretrizes dessa etapa de ensino da educação básica, dos quais delimitou-se os seguintes marcos regulatórios: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996 e a alteração feita pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro 2017; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB n. 2, 30 de janeiro de 2012); a Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre outros. Os referidos marcos regulatórios deram subsídios para discussão acerca da política da educação nacional e o ensino médio não profissional, base de análise do Programa Ensino Médio Inovador.

1.1 A mundialização do capital e Reforma do Estado Brasileiro

A relação constituída entre as ações do Estado brasileiro e os interesses econômicos, políticos e ideológicos do capital financeiro, representados pelos organismos ou agências multilaterais, é um ponto importante a ser considerado na análise das políticas públicas para educação, visto que abordar o processo de mundialização do capital tem a finalidade de subsidiar a discussão, iniciada na década de 1990, prolongando-se até os dias atuais e produzindo fortes impactos sobre as políticas educacionais.

Segundo Harvey (2013b, p. 307), “o capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas”.

Diante dessa observação, num processo dinâmico, interpreta-se que o capital impõe regras e modos de operacionalização, a fim de garantir-se como o alicerce da organização social em que estiver inserido. De acordo com Harvey (2013b), esse processo escamoteia e fetichiza o crescimento destrutivo do modo de acumulação do capital, visto que ao criar anseios e necessidades, explora a capacidade de trabalho e de desejo, transformando espaços, acelerando

e modificando o ritmo da vida. Com efeito, percebe-se que o capital gerou problemas de superacumulação e de constantes crises para “os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis” (HARVEY, 2013b, p. 307).

Nesse sentido, no movimento de crises e de reestruturação do capitalismo, os Estados têm exercido um papel fundamental no processo de acumulação do capital, melhor dizendo, os estados buscam resguardar e garantir as condições favoráveis para manutenção e fortalecimento do capital.

A esse respeito, Harvey (2011, p. 160) comenta que “os Estados têm sido parte integrante do desenvolvimento capitalista”, em que o sucesso de determinado Estado é mensurado pelos fluxos de capital que consegue produzir, gerando um processo de competição acirrada entre os Estados. Isto é, esse autor explica que:

[...] o capitalismo requer entidades territoriais soberanas para tornar coerente (pela força se necessário) os arranjos institucionais e administrativos (como os direitos de propriedade e as leis do mercado) que sustentam seu funcionamento. Mas o capitalismo também pressupõe a existência de indivíduos soberanos, livres para exercer atividades especulativas e inovações empresariais que tornam o movimento do capital tão dinâmico e mantêm a acumulação do capital em movimento (HARVEY, 2011, p. 162).

É importante destacar que os arranjos institucionais e administrativos promovidos pelos Estados dependem dos resultados de lutas políticas, ou seja, “oposições à comercialização excessiva e ao capitalismo crasso, bem como movimentos sociais contra o capitalismo de mercado” (HARVEY, 2011, p. 165). Em outros termos, a relação do Estado com o capital incide na formulação e na execução de políticas públicas, de modo singular, na política educacional, uma vez que o capital e as demandas do mercado estimulam a utilização de “novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada” (KUENZER, 2017, p. 340).

Compreende-se que no início do capitalismo até os dias atuais, a relação que o capital estabeleceu com os Estados nacionais apresenta distinções, visto que o poder econômico, político e militar de alguns Estados favorece seu domínio sobre outros. Essa condição de domínio econômico, político e militar solidifica a hegemonia de alguns países, como por exemplo: Estados Unidos, Inglaterra, Japão, Alemanha, França e Canadá na organização do capitalismo internacional atual (HARVEY, 2011).

Para Harvey (2011), nos últimos trinta anos, a luta por hegemonia no mercado internacional tem se constituído pelo domínio financeiro, ou melhor, pelo “domínio

geoeconômico”, no qual instituições como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional passaram a direcionar as ações e as políticas dos Estados. Com a internacionalização do capitalismo financeiro, foram definidas “novas geografias por meio da destruição criativa do velho, ou seja, uma boa forma de lidar com o problema permanente da absorção do excedente do capital” (HARVEY, 2011, p. 174).

Nesse contexto, a mundialização surgiu como reestruturação dos processos de acumulação de capital, no qual a combinação da crise financeira internacional, com a revolução tecnológica, tornou-se o argumento para medidas de intervenção e de ajustes na relação Estado – Mercado – Empresa. Relação essa em que o mercado financeiro agiu de modo coercitivo para dominar tanto o cenário econômico, como o político na ordem sistêmica do capitalismo em escala mundial.

O termo mundialização do capital provém da obra do francês François Chesnais (1996), na qual explica que se trata de um processo em que o capital financeiro consolidou sua internacionalização.

[...] quando se fala em mundialização do capital (ou quando se dá um contexto mais rigoroso ao termo inglês de “globalização”), está-se designando bem mais do que apenas outra etapa no processo de internacionalização, tal como o conhecemos a partir de 1950. Fala-se na verdade, numa nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação (CHESNAIS, 1996, p. 13).

A partir dessa observação, Chesnais (1996) acrescenta que a mundialização financeira e sua pretensão de dominar a dinâmica de acumulação do capital em sua totalidade não apagou a existência dos Estados Nacionais. Em outras palavras, a mundialização financeira acentuou a hierarquização entre os países, criando outras formas de exploração e de dominação econômica e política do capital monetário rentista.

Chesnais (2000) enfatiza que a mundialização também foi acompanhada de modificações nas relações políticas, agora entendidas como relações internas às burguesias imperialistas. Dessa maneira, o mercado financeiro ganhou força e autonomia, tendo “por função ocultar o papel desempenhado pelos próprios Estados na gênese da tirania dos mercados” (CHESNAIS, 2000, p. 489).

Desse modo, as expressões “tirania dos mercados” e “ditadura dos credores” sintetizam como o mercado financeiro dominou de modo sistêmico o ajuste estrutural de liberalização, desregulamentação e de alinhamento dos sistemas financeiros nacionais às práticas norte-americanas (CHESNAIS, 2005, p. 40).

A abertura externa e interna dos sistemas nacionais, antes fechados e compartimentados, conduziu à emergência de um espaço financeiro mundial. A liberalização e a desregulamentação não suprimiram os sistemas financeiros nacionais. Elas os integram de maneira “imperfeita” ou “incompleta”. Em um conjunto que tem muitas particularidades. Ele é muito fortemente hierarquizado: o sistema financeiro dos Estados Unidos domina os outros em razão tanto da posição do dólar quanto da dimensão dos mercados norte-americanos de obrigações e de ações [...] (CHESNAIS, 2005, p. 44-45, grifo do autor).

Chesnais (1996) comenta ainda que a mundialização do capital foi impulsionada por dois movimentos conjuntos, estreitamente ligados; contudo, distintos. O primeiro movimento, refere-se à fase mais longa de acumulação do capital, iniciada a partir de 1914, período em que se iniciou um processo de superprodução de mercadoria. O segundo, diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, essas aplicadas desde o início da década de 1980, sob a liderança dos governos de Margareth Thatcher, no Reino Unido e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América.

Esses movimentos acentuaram os problemas econômicos e sociais, exigindo novas formulações de políticas que resguardassem seus interesses, dentre as quais a desregulamentação, a privatização de serviços públicos e a liberalização de transações financeiras.

Com efeito, o liberalismo intervencionista do Estado de bem-estar social perdeu terreno para a defesa de um liberalismo conservador do *laissez-faire* ou livre mercado. Retorna-se a ortodoxia do ideal liberal. Em outros termos, mais livre mercado e com menos presença do Estado como agente econômico, constituindo assim as bases do neoliberalismo. Convém lembrar que o austríaco Friedrich August Von Hayek e o norte-americano Milton Friedman foram os principais formuladores desse movimento, denominado neoliberalismo.

Dessa forma, o capitalismo financeiro encontrou no neoliberalismo as bases ideológicas para fundamentar a reestruturação do modo de acumulação do capital, isto é, por meio da mundialização monetária e da transnacionalização do mercado. Para isso, definiu-se como estratégia central a diminuição da intervenção estatal, sobretudo nos setores considerados importantes e lucrativos.

Harvey (2014, p. 13) explica que a implantação do neoliberalismo envolveu muita “destruição criadora”, por basear-se na lógica contratual de livre mercado, na qual “o se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado”.

Nesse contexto, o domínio do mercado financeiro e o rompimento das fronteiras sociopolíticas, fez com que o neoliberalismo fosse difundido sob os pilares da priorização da estabilidade monetária, na contenção de orçamento público, nas concessões fiscais aos detentores do capital, no abandono das políticas do pleno emprego, na flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, bem como na desvinculação das empresas e dos mercados com a regulação do Estado.

Esses pilares sistematizaram os princípios do Estado mínimo por converterem direitos sociais, historicamente conquistados, em mercadorias, por desmantelarem instituições públicas e por centralizar propostas econômicas de livre mercado, a fim de resguardar a rentabilidade do capital financeiro mundializado.

A esse respeito, Bóron (1995, p. 77) diz que o movimento ideológico que se apresentou em defesa da política neoliberal, de um lado, exaltou e mascarou a atuação dos mercados financeiros, e propagou tão somente sua importância, escondendo os resultados catastróficos produzidos no passado, absolvendo-o piedosamente de suas culpas. Por outro, criou uma recíproca satanização do Estado como o causador de todas as desgraças e infortúnios que, de diferentes maneiras, afetaram as sociedades capitalistas.

A atuação do Consenso de Washington viabilizou a concretização dos ajustes macroeconômicos. Desse modo, “colheu uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores das sociedades capitalistas – e a quase totalidade de suas elites políticas” (BORÓN, 1999, p. 11).

É sob esse prisma que a coordenação macroeconômica implantou, de maneira diferenciada, a “nova” política financeira internacional e estabeleceu uma hierarquização das relações entre os Estados nacionais e o mercado internacional. Do mesmo modo, constata-se relações de interferência e de direcionamentos dos organismos internacionais ou multilaterais nas políticas de Estado.

Ainda de acordo com Borón (1999), as ações dos organismos multilaterais se deram, principalmente, por meio de programas e estratégias de ajustes monitorados pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD em mais de sessenta países, incluindo o Brasil.

Os receituários desses organismos multilaterais buscavam convencer que o plano de estabilização econômica deveria ser acompanhado de reformas estruturais do Estado, a fim de atender o mercado financeiro. Por conseguinte, na América Latina, as indicações de reformas estavam voltadas para as seguintes ações: reestruturação do Estado como elemento essencial

de desenvolvimento econômico, descentralização das ações estatais, abertura de serviços para o capital privado, em áreas sociais como educação e saúde (BÓRON, 1999).

Os organismos financeiros internacionais impuseram aos governos dos países latino-americanos, a priorização de políticas de estabilidade monetária e o pagamento da dívida externa, refundando um novo capitalismo periférico, no qual a ideologia neoliberal de antiestatismo, subjugou os estados nacionais ao mercado financeiro, muitos sufocados por uma crescente dívida externa (BÓRON, 2001).

Além de promover novos espaços de exploração do capital financeiro, a liberalização dos mercados tornou a sociedade mundial refém do “controle férreo de um capitalismo dominado por contratos de rendimento, um capitalismo cuja avidez e a ferocidade são tão fortes quanto ele é parasitário” (CHESNAIS, 2000, p. 488).

Aliás, o desenvolvimento desigual dos mercados, o endividamento dos estados nacionais, os planos de austeridade financeira, a minimização de políticas sociais, a retirada de importantes direitos sociais, a flexibilização dos processos de trabalho, sinalizou que todas essas ações consolidaram o ideário neoliberal.

Nesse contexto de mundialização do capital, fincado nos fundamentos do neoliberalismo, iniciou-se o processo de reforma do Estado no Brasil, no qual a estabilização monetária e as mudanças estruturais, como, por exemplo, a reforma administrativa, a reforma tributária, a reforma previdenciária, a desregulamentação trabalhista, as privatizações e as reconfigurações das políticas sociais, buscaram propiciar melhores condições de livre mercado e de garantir lucratividade para o capital financeiro internacional.

A Reforma do Estado brasileiro, iniciada a partir da década de 1990, ainda em continuidade, tem se constituído de movimentos de ajustes do Estado às recomendações dos organismos ou agências multilaterais. Esses ajustes têm promovido expressivas alterações e reconfigurações das políticas públicas, especialmente na área da educação.

A esse respeito, Silva (2017) analisa a relação do Estado brasileiro com os organismos multilaterais, sob a ótica imperialista¹², isto é:

Dado o controle da economia brasileira e do orçamento público pelo imperialismo, as políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais com destaque para o Banco Mundial, não sofrem resistência e são facilmente implantadas no país. [...]. Na fase imperialista do modo de produção capitalista, para além de uma classe sobre a outra no interior de cada Estado, as nações mais desenvolvidas mantêm sob seu controle outros Estados, cuja forma de capitalismo desenvolvida está atrelada aos

¹² Para Silva (2017, p. 40), o imperialismo consiste na fase superior do capitalismo, conforme conceituou Lênin (1987), que “o capitalismo atinge uma determinada fase em que realiza a partilha do globo entre algumas nações hegemônicas”.

interesses imperialistas. Nos períodos de crise aumenta a exploração sobre essas nações atrasadas e submetidas (SILVA, 2017, p. 40).

Ademais, Silva (2017) explica que as políticas de financiamento do Banco Mundial, com foco no alívio à pobreza, visam a redução dos impactos devastadores das políticas imperialistas de ajuste estrutural impostas pelos organismos internacionais. Nessa perspectiva, a lógica impositiva do capital mundializado requer que o Estado assegure a ampliação da lucratividade do mercado financeiro. Desse modo, a reforma do Estado brasileiro constitui “um projeto ideopolítico de corte neoliberal” (ANTUNES, 2005, p. 133), que tem deixado o país cada vez mais dependente do capital externo.

Para o alcance da reforma do Estado brasileiro, foi lançado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, em 1995. Esse Plano (BRASIL, 1995, p. 16) foi apresentado como resposta de superação da crise do Estado, “de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas”. Nesse sentido, pautou-se em 5 aspectos, considerados “inadiáveis a serem

(1) ajustamento fiscal duradouro, (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 16).

Esses aspectos evidenciam que o Plano de Reforma do Estado no Brasil seguiu, sem objeções, o receituário imposto pelo Fundo Monetário Mundial e de outros organismos multilaterais, delineando um processo político “de natureza destrutiva e regressiva, antinacional, antipopular e antidemocrática” porque reduziu o poder de regulação do Estado (BEHRING, 2008, p. 234).

Bresser Pereira (1998, 185) destaca que no Brasil há três tipos de reforma em andamento: 1. Ajuste fiscal; 2. Reformas estruturais da economia; 3. Reforma do aparelho do Estado ou da administração pública, implicando “em uma verdadeira, embora incompleta, reforma do Estado”.

Segundo o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p. 19), a reforma exige redefinição do papel do Estado, através da “transição programada de um tipo de administração pública burocrática para uma administração pública gerencial”. Em outras palavras, o direcionamento é:

Para a administração pública burocrática, o interesse público é frequentemente identificado com a afirmação do poder do Estado. Ao atuarem sob este princípio, os administradores públicos terminaram por direcionar uma parte substancial das atividades e dos recursos do Estado para o atendimento das necessidades da própria burocracia, identificada como poder do Estado. O conteúdo das políticas públicas é relegado a um segundo plano. A administração pública gerencial nega essa visão do interesse público, relacionando-o com o interesse da coletividade e não com o aparato do Estado (BRASIL, 1995, p. 23).

Com base na concepção de administração pública gerencial, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado redefiniu o papel do Estado brasileiro, retirando suas atribuições de executor e de prestador de serviços, mantendo suas funções de regulador, provedor e coordenador de serviços nas áreas sociais, principalmente em educação e saúde (BRASIL, 1995).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, justifica a concepção de administração pública gerencial adotada. Nesse sentido,

Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e a globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo de administração pública burocrática. A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se essencial. A reforma do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995, p. 21).

A partir da concepção de administração gerencial, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) inseriu, na gestão pública, conceitos e técnicas da qualidade total e da produtividade, na qual o desempenho, a participação e a adequação dos recursos humanos, tem como objetivo garantir uma administração pública ágil e eficiente.

A incorporação da lógica gerencial na gestão do Estado alterou a relação Estado-burguesia e tornou o Estado em uma espécie de refém do novo poder econômico, centrado nas multinacionais produtivas e financeiras, ou seja, “numa espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 151).

As políticas advindas desse Plano não só mudaram os rumos da política econômica, como também reconfiguram importantes políticas sociais, devido a priorização de ações de austeridade orçamentaria, privatização e de fortalecimento do livre mercado.

[...] houve a entrega de parcela significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro, bem como a não-obrigatoriedade das empresas privatizadas de comprarem insumos no Brasil, o que levou ao desmonte de uma parcela do parque industrial nacional e a uma enorme remessa de dinheiro para o exterior, ao desemprego e ao equilíbrio da balança comercial. Diga-se, o inverso de tudo o que foi

anunciado: o combate a crise fiscal e o equilíbrio das contas públicas (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 153).

Além do mais, esse “dilúvio neoliberal” produziu “graves sequelas que deixa de herança um país privatizado, profundamente endividado, ainda mais desigual e violento” (BEHRING, 2008, p. 23). Outrossim, gerou um perverso processo de sucateamento e desmantelamento de instituições públicas, dada a série de privatizações e a profunda flexibilização dos processos de trabalho, consubstanciando assim as políticas do Estado mínimo no Brasil.

Esse processo de reforma, ou melhor “contrarreforma” do Estado, conforme denomina Berhing (2008), deu-se por emendas constitucionais e medidas provisórias aprovadas pelo Congresso Nacional, num processo comprometido com o ideário neoliberal. As consequências foram a redução de direitos sociais, o aumento de impostos, a precarização do trabalho, o aumento do desemprego, além da condução das políticas sociais e econômicas às subordinações e aos direcionamentos macroeconômicos do capital financeiro (Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, dentre outros).

Ademais, as ações oriundas do Plano de Reforma do Estado integraram o Brasil ao processo de mundialização do capital. No entanto, seus reflexos foram desastrosos do ponto de vista social, ou seja, ampliou-se enormemente a dívida externa brasileira “aumentando significativamente o grau de dependência aos capitais forâneos. Tantas foram as mutações que elas acabariam por causar ressonâncias na vida política do Brasil” (ANTUNES, 2005, p. 133).

O ideário neoliberal se materializou com tamanha envergadura nas políticas públicas brasileiras, visto que as formulações de políticas econômicas e sociais não romperam com os direcionamentos do Banco Mundial e de outras instituições financeiras, evidenciando que o receituário dos organismos multilaterais fincou fortes raízes no país, principalmente no campo educacional.

Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624) as reformas empreendidas no Brasil, além de consolidar o desmanche do Estado, de suprimir direitos sociais e de instalar avassaladores processos de privatizações, instaurou e transportou para o campo da educação, concepções pautadas nas “noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo”, concepções que nortearam princípios e diretrizes para a escola pública.

Nesse entendimento, o delineamento das políticas públicas educacionais tornou-se uma importante estratégia de cooperação e de estreitamento de relações com o capital mundializado. Assim, fica claro que o incentivo à privatização de serviços educacionais, o fomento de

programas de financiamento para o mercado de consumo, a criação e fortalecimento de sistemas de avaliação externa, o ranqueamento da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas, dentre outras ações, evidenciam como os direcionamentos dos organismos multilaterais tem influenciado as políticas públicas para a educação brasileira.

1.2 A influência dos organismos multilaterais na política educacional brasileira a partir dos anos de 1990

No Brasil, o alinhamento das políticas educacionais aos direcionamentos dos organismos ou agências multilaterais, pretende homogeneizar a formação dos trabalhadores, a fim de contemplar as exigências do mercado, além de servir “à conformação de uma ideologia que vê na competitividade e no lucro as únicas razões de existência” (MAUÉS, 2003, p. 9).

Isto é, nas palavras de Maués (2003, p. 24), compreende-se que a concepção de educação propagada pelos organismos multilaterais “é a tradução de um projeto econômico, político e ideológico, a escola é equiparada à empresa e nessa lógica deve formar consumidores, em vez de cidadãos”.

A referida autora explica que, para o alcance dessas pretensões, o papel do professor é essencial e sua formação tem uma centralidade nas políticas educacionais, uma vez que esse “profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste às exigências do capital, necessitando para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único”, desse receituário ideológico” (MAUÉS, p. 24).

Da mesma maneira, Cardozo (2009, p. 102) comenta que os organismos multilaterais buscam “estabelecer uma relação linear entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação dos trabalhadores e a capacidade de empregabilidade”. Portanto, torna-se crucial reformar os processos educativos para que a educação atenda as mudanças nas esferas produtivas e financeiras.

Nesse sentido, Adrião (2018a) ao analisar as formas de privatização na educação brasileira, apontou que é pela relação público e privado que a concepção propagada pelos organismos multilaterais se infiltrou na gestão da educação, na oferta educacional e no currículo. É por esse viés que as agências multilaterais buscaram garantir que seus projetos de investimentos alcançassem seus objetivos.

Concernente a privatização da gestão da educação, Adrião (2018a) explica que isso ocorre pela expansão dos subsídios públicos ao setor privado, isto é, ocorre pela privatização da oferta educacional, pelo atendimento em escolas particulares com fins lucrativos e pela

aquisição de programas de bolsas em estabelecimentos privados. A autora destaca que os processos de privatização, na dimensão dos currículos, dão-se pela ação dos capitalistas que atuam na liberalização da educação obrigatória como segmento para ampliação dos investimentos do capital, especialmente os de natureza especulativa.

A articulação das políticas educacionais brasileiras, com as orientações das agências multilaterais, ocorreu em duas frentes segundo Peroni (2003, p. 15): “uma, por meio da apresentação de um projeto global para a educação – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – e outra que se constitui na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo”.

Na afirmação de Peroni (2003), os projetos elaborados pelos poderes legislativo e executivo do Brasil, nos anos de 1990, estavam constituídos em três pilares, a saber: financiamento, avaliação e parâmetros curriculares nacionais.

A análise desses projetos mostrou uma prática diferente do jargão da época sobre o Estado mínimo. O que verificamos foi uma contradição entre Estado mínimo e Estado máximo, isto é, a questão era mais complexa do que aquilo que se colocava no cenário das discussões sobre neoliberalismo e educação. Os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do governo federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional, e para um processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica (PERONI, 2003, p. 15).

Diante do exposto, verifica-se que os direcionamentos do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado solidificaram os princípios do produtivismo, da eficiência, da eficácia, do controle da qualidade, da descentralização de responsabilidades e da terceirização de serviços. Princípios esses que têm por finalidade ajustar as reformas implantadas no campo da educação, às exigências dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial.¹³

Peroni (2003) comenta ainda que o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID elaboraram documentos específicos para países que tomassem seus empréstimos atendessem metas, estratégias, planos de reformas econômicas e estruturais. O documento do Banco Mundial, ao expor a agenda do governo federal brasileiro, mostrou que as ações estabelecidas na área da educação apontavam a seguinte meta: “**melhor acesso e**

¹³ Segundo Soares (2009, p. 15-16), “o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural [...]. Desde a sua criação, os Estados Unidos, sempre tiveram enorme peso na gestão do Banco Mundial, que, por sua vez, vem desempenhando importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa”.

qualidade da ação básica, indicando que as reformas já efetuadas deveriam contemplar tal objetivo” (PERONI, 2003, p. 99, grifo nosso).

Assim, os organismos multilaterais não encontraram dificuldades para definir ações e prioridades de recursos para a educação brasileira. Ademais, as ações indicadas por esses organismos, sobretudo pelo Banco Mundial, primaram pela eficácia do custo-benefício, apostando na ampliação do atendimento escolar com menos ou mesmo volume de recursos. Desse modo, percebeu-se a priorização de repasse de recursos - a princípio para o ensino fundamental¹⁴ - posteriormente, para toda a educação básica.

Em síntese, as exigências por reformas, especialmente para o ensino médio, elegeram políticas públicas educacionais voltadas à sistematização de avaliações externas¹⁵ e exames nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e outros), tornando essas políticas estratégias que capitanearam a lógica requerida pelos organismos multilaterais.

A respeito disso, Silva (2017) analisa a estreita relação entre o que é defendido pelo Banco Mundial, como, por exemplo, nos seus documentos e na política educacional no Brasil.

As políticas públicas de educação básica tiveram sua formulação no interior do Banco Mundial e foram impostas com a conivência das frações da classe dominante que controlam o poder do Estado. Velhas ideias oriundas de escolas de pensamento surgidas no âmago das nações imperialistas a exemplo da escola nova, do tecnicismo e da teoria do capital humano receberam nova roupagem e são apresentadas como solução para os problemas educacionais brasileiros. Esse processo aprofundou-se a partir da década de 1990 (SILVA, 2017, p. 92-93).

Mota Junior e Maués (2014) elencam que o Banco Mundial intervém nas políticas educacionais brasileiras, tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização. Os autores enfatizam ainda que a atuação do BM tem constituído uma nova regulação educativa, assentada

¹⁴Conforme os ordenamentos do Banco Mundial, as políticas educacionais brasileiras substituíram o princípio da universalização pela equidade. Entretanto, a pressão das organizações e movimentos sociais, por políticas públicas para toda a educação básica, possibilitou a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB em 2007 (CARDOZO, 2009).

¹⁵Werle (2011, p. 777) diz que “nos anos de 1997 e 1998, verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac, prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica. Assim, é no ano 2000 que o Brasil passou a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos. Por sua vez, nos anos noventa, portanto, os processos de avaliação em larga escala se difundem e passam a operar em sistemas educativos de vários países. Se, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC neles envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior. Dessa maneira, após 1995, a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal, separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa. Apesar da centralização no Inep do sistema de avaliação, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios”.

em três pilares: a gestão local, o financiamento *per capita* e a avaliação sistêmica, a fim de “conduzir a reforma educacional no Brasil num contexto pós-Consenso de Washington de consolidação da doutrina neoliberal com o processo de reforma do Estado” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1.144).

Esses três pilares (gestão local, financiamento e avaliação sistêmica) caracterizam de que maneira o BM tem subordinado as políticas educacionais brasileiras ao seu projeto ao longo dos últimos vinte anos, isto é, expondo que

[...] o crescimento econômico deve ser o grande objetivo de um sistema educacional para o Banco. Essa concepção está profundamente impregnada da Teoria do Capital Humano, como o próprio BM reivindica, quando defende que as pesquisas internacionais têm demonstrado que o capital humano, considerado como a média de escolaridade da força de trabalho, é um elemento crítico para esse crescimento (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1147).

No ano de 2010, o Banco Mundial elaborou e publicou um documento sobre a educação brasileira, no qual parte dele foi traduzido e sintetizado com o título: *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos passo – sumário executivo*. Esse documento do Banco Mundial (2010) avalia as políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos, traça recomendações e estabelece finalidades.

Além disso, o Banco Mundial (2010, p. 2) reconhece que a melhoria da educação brasileira “está ainda muito longe de alcançar os níveis médios de aprendizagem, as taxas de conclusão do ensino médio, e a eficiência de fluxo estudantil dos países da OCDE e de outros países de renda média” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 2).

Dessa maneira, o Banco Mundial (2010) traçou quatro recomendações para o Ministério da Educação:

- Manter o rumo atual das políticas centrais dos últimos 15 anos (a equalização de financiamento do FUNDEB, a mensuração de resultados do IDEB, e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família);
- Se concentrar na eficiência de gastos ao invés de metas para gastos mais altos, o que pode piorar os riscos de perda da qualidade do gasto e a corrupção no sistema;
- Criar incentivos de mais recursos para os estados que integrem os sistemas escolares estaduais e municipais e menos incentivo federal direto para pequenos sistemas escolares municipais;
- Aproveitar o “laboratório de ação educacional” brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7).

Os direcionamentos do Banco Mundial, feitos através de pilares, eixos e recomendações à área de educação brasileira, evidenciam os mecanismos que esse organismo se utiliza para proteger seus interesses, como também em manter seu domínio e a expansão de seus lucros.

Mota e Maués (2014, p. 1.146) mostram que os reais objetivos desse documento do Banco Mundial (2010) é o “de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de sustentar e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo”.

Estas proposições expressam uma concepção burguesa de sociedade e de educação. Os valores liberais fundamentam sua estratégia de consolidação do Estado Neoliberal no Brasil e de conformação de um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano, indispensável para a manutenção da ordem geopolítica internacional (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1.150).

Além do Banco Mundial, outros organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO exerceram forte influência na política educacional brasileira, a partir dos anos de 1990.

Nesse sentido, o relatório organizado e elaborado por Jacques Delors, apresentado em 1996, com o título: *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, traçou linhas orientadoras para a educação, buscando consolidar direcionamentos tanto para as políticas da educação básica, quanto para o ensino superior.

Observa-se que o Relatório Delors tem interferido nos processos formativos da educação brasileira desde 1998, ano em que foi publicado no Brasil. O referido relatório fundamenta-se nas ideias pedagógicas do neo-escolanovismo e estabelece quatro pilares como eixos condutores dos processos educativos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

A esse respeito, Saviani (2008, p. 432) esclarece que os pilares que compõem o Relatório Delors, ressignificou o *lema aprender a aprender*, por atrelar os princípios do desenvolvimento de novas competências e dos novos saberes aos princípios da adaptabilidade. Essa concepção “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”.

Duarte (2011) comenta que existe um movimento internacional de fortalecimento das concepções educacionais em torno do lema “aprender a aprender”, isto é:

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo ideológico neoliberal e dos seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (DUARTE, 2011, p.33).

Isso explica a influência dos quatro pilares do Relatório na elaboração dos currículos escolares, já que a principal finalidade é dotar os indivíduos para desempenhar as mais diversas funções, flexibilizando a atuação e permitindo “ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Pelo exposto, é possível ver claramente os efeitos negativos do receituário dos organismos multilaterais, isto é, refletidos nas políticas públicas educacionais, nos princípios e diretrizes para educação, nos parâmetros e nas bases curriculares, nos planos e nos programas, apesar das contraposições dos movimentos sociais e das entidades do campo da educação.

Deste modo, é relevante aprofundar o debate acerca das políticas para o ensino médio, como uma etapa em curso que modificou o processo de formação/qualificação dos estudantes do ensino médio. Ademais, as incertezas e as necessidades oriundas do metabolismo do capital impõem reconfigurações na relação trabalho e educação, exigindo uma discussão sobre os limites e as possibilidades da escola em contrapor-se as estruturas sociais do capital.

1.3 Política educacional para o ensino médio não profissional: princípios e diretrizes

As políticas públicas para o ensino médio têm se constituído por processos de disputas entre interesses hegemônicos e contra hegemônicos, advindos da luta de classes e principalmente com as demandas exigidas pelos organismos multilaterais. Para discutir como se define a política educacional para o ensino médio não profissional, com aporte de fundamentos teóricos, examina-se os princípios, as diretrizes e as concepções para essa etapa de ensino da educação básica nesta seção da tese. Portanto, a discussão acerca da temática é importante na análise da “Política Educacional e o Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas estaduais em Manaus, no período de 2012 a 2017”, tema deste estudo.

Assim, passados mais de vinte anos da aprovação da LDBEN/1996, mudanças significativas continuam a ocorrer em relação ao acesso, à permanência e ao caráter formativo do ensino médio não profissional, dado o cenário de disputa e de contradições que incidem sobre a política educacional para essa etapa da educação básica.

Nesse sentido, observa-se que as alterações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, intensificaram-se ao longo dos últimos anos. As intervenções feitas na LDBEN/1996 têm origem e legitimação na busca da consolidação de determinados princípios, no esforço para assegurar a implantação da política educacional, a fim de explicitar interpretações de matérias que não ficaram claramente estabelecidas no texto original, sendo

por isso fonte de ambiguidades, teóricas ou operacionais, no processo de implantação (SEVERINO, 2014).

A maioria das reformas na educação nacional, principalmente no ensino médio, não tem respondido às reivindicações dos segmentos civis organizados, ao que se refere a defesa de princípios e de direitos que assegurem uma educação pública de qualidade socialmente referendada nos documentos legais.

Dessa forma, a LDBEN de 1996 estabelece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Logo, a referida Lei define que o ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos e tem como finalidades (art. 35):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Essas finalidades buscam imprimir um caráter de superação da dualidade social, porque um dos grandes desafios do ensino médio é contemplar o acesso ao trabalho e assegurar a continuidade de estudo. Entretanto, o que verificamos é que a LDBEN trouxe para o ensino médio um caráter pretensamente propedêutico, por limitar as possibilidades de uma efetiva participação social, política, econômica e cultura (MOURA; LIMA FILHO, 2016). Isso, tem comprometido tanto a inserção qualificada no mundo do trabalho, quanto a continuidade de estudos.

Moura e Lima Filho (2016) sugerem o rompimento com a unilateralidade e as ambiguidades que têm constituído a organização e a perspectiva de formação do ensino médio, recomendam que o ensino médio seja organizado de duas formas: ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional.

Os autores ressaltam que é coerente manter essas duas organizações, até que as condições objetivas da sociedade brasileira permitam aos jovens da classe trabalhadora concluírem a educação básica sem a obrigação de terem de trabalhar. “Afinal, esse já é um direito garantido aos filhos dos estratos médio e alto da população desde sempre, inclusive, muitos só

começam a trabalhar após a conclusão do ensino superior, incluindo aí a pós-graduação” (MOURA; LIMA FILHO, 2016, p. 162).

Para melhor entendimento sobre politecnia na formação dos estudantes do ensino médio, vale retomar a concepção apresentada por Saviani (2003, p. 136). Conforme esse autor: “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Em outras palavras, a educação politécnica é uma contraposição a perspectiva capitalista de juntar trabalho e educação, na qual o primeiro é fragmentado em especialidades autônomas, devendo preparar os trabalhadores para realizar com eficiência as tarefas demandadas pelo mercado.

Na perspectiva de formação politécnica para o ensino médio, a relação trabalho e educação permite uma formação integrada entre conhecimentos gerais e especificidades da profissionalização. Apesar de estar voltado ao mundo do trabalho, não se vincula às condições de adestramento e de adaptabilidade para o mercado.

A concepção de trabalho e educação estabelecida para o ensino médio na LDBEN/1996 incorporou “um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego” (SILVA, 2016, p. 4). Desse modo, está muito distante de uma perspectiva politécnica de educação, uma vez que separa a relação trabalho e educação no currículo do ensino médio.

Ademais, a LDBEN de 1996 definiu uma formação puramente propedêutica para o ensino médio, o que foi reforçada, posteriormente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, a educação profissional ou ensino técnico foi separado da educação geral, ou seja, a educação profissional se tornou uma modalidade da educação básica, com o objetivo de formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis para as possibilidades de empregabilidade ou para atividades laborativas informais.

Com efeito, essa reconfiguração do ensino médio e da educação profissional buscou assegurar novos atributos para atender às demandas da esfera produtiva e econômica, ou melhor, estabeleceu-se uma organização curricular baseada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Com o Seminário Nacional sobre o Ensino Médio, em 2003, organizado pela Secretaria de Ensino Médio Tecnológico (SEMTEC) foi prenunciado outras bases conceituais,

epistemológicas e metodológicas que orientariam “as iniciativas de reformulação do ensino médio: o trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, **base da formação humana** e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio” (SILVA, 2016, p. 6, grifo nosso).

Com isso, abriu-se caminho para revogação do Decreto n. 2.208/1997, no ano de 2004, retomando-se os debates sobre a necessidade de mudanças tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional. Nesse ínterim, constituiu-se um processo de disputas teóricas e políticas entre três grupos. Um representava o setor *conservador*, defendia a concepção e a permanência do ensino médio e da educação profissional vigente.

Os outros dois grupos eram formados por progressistas que, embora concordassem quanto à concepção de educação na perspectiva da formação humana, discordavam do modo de integração da educação geral ao ensino técnico. Dentro desse impasse, para se integrar o ensino médio à educação profissional na perspectiva da politecnia, um grupo defendia que a LDBEN de 1996 deveria ser alterada. Já o outro, defendia que bastava criar um outro decreto, sendo esta proposição aceita, resultando na aprovação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Contudo, esse Decreto não conseguiu ter força para efetivar nem a concepção nem organização da educação integrada almejada, especialmente nos sistemas estaduais de ensino, a exemplo, a experiência de articulação entre trabalho e educação dada nas escolas de ensino médio de tempo integral, na rede pública estadual do Amazonas, feita em parceria com o Centro Tecnológico do Amazonas-CETAM (FERREIRA, 2012).

Em seguida, em 16 de julho de 2008, a Lei n. 11.741 alterou dispositivos da Lei n.9.394/1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Dessa maneira, a mencionada lei mostrou a necessidade de intensificar a regulação da relação entre ensino médio e educação profissional, evidenciado que o Decreto n. 5.154/2004 não conseguiu assegurar as reformas necessárias para consolidar a pretendida integração da formação geral com ensino técnico, ou seja, uma educação numa perspectiva da formação humana.

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou, pelo parecer CNE/CEB/ n.5, de 4 de maio de 2011, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁶

¹⁶ Segundo Silva (2016a, p. 8), “a redação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio contou com a participação e envolvimento direto de um Grupo de Trabalho, identificado como Coletivo Social [...] e que foi composto majoritariamente por pessoas ligadas aos GTs 09 (Trabalho e Educação) e 18 (Educação de Jovens e Adultos) da ANPED”.

(Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012). No Parecer, foi reconhecido que as novas diretrizes abriam possibilidades para inovações nas formas de organização do currículo do ensino médio e ressignificariam os saberes escolares, além disso, ampliariam a permanência dos estudantes do ensino médio.

Ademais, o Parecer CNE/CEB n. 05/2011 considerou que as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, apresentava possibilidades de unidade entre pensamento e ação, base da capacidade humana de produção de existência, já que é por essa mediação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial, como, por exemplo: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2011a, p.20).

Em outras palavras, no Parecer é destacado a oferta e a organização “de uma formação humana integral”, a fim de evitar “uma orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um futuro para os estudantes do ensino médio” (BRASIL, 2011a, p. 12). Assim, as DCNEM de 2012 definiram o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana, elegendo o primeiro como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

A partir dessa normatização, percebe-se que as DCNEM de 2012, no art. 5, definiu que o ensino médio, independentemente de sua de oferta e organização, deveria basear-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012a).

As DCNEM/2012 apresentaram-se como um meio de articulação entre ensino científico e técnico, estabelecendo outra dinâmica para a formação do estudante do ensino médio, ainda mais ao indicar a importância de articulação de trabalho e educação numa perspectiva de formação politécnica.

Entretanto, não se pode esquecer que outros elementos são essenciais para isso, dentre os quais, ter um corpo docente qualificado e com boas condições de trabalho, infraestrutura adequada (biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva), dentre outros. A partir dessas condições é que se viabiliza concretamente a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na formação dos estudantes do ensino médio.

De acordo com Silva (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trouxeram argumentos que buscam qualificar e contextualizar a educação como direito social. Isso pode ser constatado quando as DCNEM/2012 enfatizaram que a organização do ensino médio deveria almejar a qualidade social, no sentido da escola para as juventudes, e nas recomendações de atendimento das especificidades do ensino médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, dos indígenas, dos estudantes da educação especial e do campo.

Contudo, Silva e Colantonio (2014) ressaltam que as DCNEM/2012 limitaram as categorias trabalho, ciência tecnologia e cultura ao objetivá-las em elementos integradores da formação humana, visto que, na realidade concreta da sociedade capitalista brasileira, essas categorias são desintegradas, conduzindo os processos formativos ao conformismo e a perda do seu sentido desafiador.

Foi nesse contexto que o Ministério da Educação criou o Programa Ensino Inovador, instituído pela Portaria n. 971/2009, para apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das escolas de ensino médio não profissional, objetivando assim ações de melhoria da qualidade do ensino.

Com as DCNEM de 2012, o Programa Ensino Médio Inovador assumiu o papel de orientar e reforçar a construção de um currículo pautado no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura como dimensões da formação humana para as escolas de ensino médio. No entanto, Moehlecke (2012) avalia que essa perspectiva formativa se apresentou mais como sugestão do que um direcionamento.

Dessa maneira, as DCNEM buscaram sensibilizar e orientar os sistemas de ensino e as escolas, cabendo a esses decidirem se iriam seguir ou não as sugestões propostas. Assim sendo, “a capacidade das diretrizes de induzir novas políticas curriculares dependeria em grande parte da ampliação dos programas do MEC e dos recursos disponíveis de modo que se alcance a adesão de estados e municípios” (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Ademais, a partir de 2013, convém destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 encontram-se em um cenário de disputa, tendo como marco a

criação da Comissão Especial na Câmara dos Deputados, da qual resultou o Projeto de Lei (PL) n. 6.840-A, de 2013, que propôs alteração na Lei n. 9.394, de 1996, a fim de instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispondo sobre a organização dos currículos do ensino médio.

A oposição e a atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, feita pelo movimento estudantil e por algumas Secretarias de Educação fizeram com que o Projeto de Lei sofresse modificações, dando origem a um Substitutivo que tentava minimizar os efeitos nefastos do referido Projeto de Lei (SILVA; SHEIBE, 2017).

A expectativa da Comissão Especial da Câmara era a de que o PL 6.840/13 fosse a plenário no início de 2015, quando voltassem as atividades do Legislativo. O ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com ações voltadas ao impeachment. Com isso, o Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo ficaram sem tramitação. Poucos meses depois de ter assumido a Presidência da República, uma vez consolidado o impeachment, o Governo Michel Temer encaminhou para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 (SILVA; SHEIBE, 2017, p. 26).

As pretensas alterações na LDBEN de 1996, requeridas pelo Projeto de Lei n. 6.840-A, de 2013, foi resgatada pela Medida Provisória n. 746, de 2016, e posteriormente foi convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL/LEI Nº 13.415/2017, GRIFO NOSSO).

Com isso, se estabeleceu uma clara divergência entre a concepção formativa definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 e a formação estabelecida pela Lei n. 13.415 de 2017, já que, as DCNEM/2012 se inspiraram na proposta de escola unitária gramsciana e na concepção ontológica de trabalho. Todavia, ambas regulações se aproximaram da perspectiva do desenvolvimento de competências, além de reforçar expressões como: protagonismo, aprender a aprender, competências cidadãs, projeto de vida e vocação (FERRETI; SILVA, 2017). Isso, esclarece o hibridismo pedagógico como elemento estruturante da formação do ensino médio.

Com a Lei n. 13.415 de 2017 se reestabeleceu a dualidade histórica entre a formação geral (para prosseguimento dos estudos) e a formação específica (para atuação no mundo do

trabalho), já que a formação para o trabalho se tornou um itinerário formativo, devendo ser ofertada e organizada como arranjo curricular, conforme estabelece o art.36 da referida Lei.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 2º (Revogado pela Lei n. 11741 de 2008).

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 4º (Revogado pela Lei n. 11.741 de 2008).

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput (BRASIL, 2017a, GRIFO NOSSO).

Desse modo, o percurso formativo, determinado pela Lei n. 13.415/2017, não somente revigorou o princípio da flexibilidade¹⁷, como também reduziu os investimentos e o período de duração do processo formativo para o trabalho e para prosseguimento dos estudos, o que fragilizou tanto as possibilidades de atingir as metas de expansão e de melhoria do ensino médio, quanto a formação dos estudantes.

Em suma, essa Lei sancionou uma concepção de educação reducionista, na qual a diminuição do tempo e dos conteúdos da formação comum a todos não se trata de uma escolha dos jovens estudantes do ensino médio, e sim uma tentativa de convencimento utilizada pelo MEC nas mídias, para persuadir quanto a necessidade de propostas imediatistas.

Esse argumento foi contestado pelas mobilizações sociais e demandas juvenis, uma vez que assegurar o acesso aos conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, é um bem social em si mesmo, e é uma ferramenta de ação social que permite “o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos,

¹⁷Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) o “termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista de pensar educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas”.

culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37).

A transformação de determinadas áreas de conhecimentos em itinerários formativos favoreceu algumas áreas, em detrimento de outras. Com essa lógica reducionista se escamoteou pelo menos dois grandes problemas, a saber:

A falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (KUENZER, 2017, p. 336).

De outra maneira, é negado aos jovens uma formação concretamente democrática, pois, a distribuição desigual dos processos educacionais advindos dessa reformulação do ensino médio, diferentemente do que propunha as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 2012, institucionaliza o acesso diferenciado aos conhecimentos formais.

Assim, os direcionamentos dos processos pedagógicos em torno da concepção pragmática e flexível da Lei n. 13.415/2017, privilegiou o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, secundarizando outras dimensões da formação humana (física, social, cultural e afetiva), uma vez que essas dimensões foram suprimidas ou transformadas em competências instrumentais para responder às matrizes avaliativas dos exames nacionais e internacionais¹⁸ (LINO, 2017).

Além disso, a Lei n. 13.415, de 2017, é uma incongruência, tendo em vista que a proposta da BNCC estava em processo de elaboração e de discussão. De modo igual, o texto aprovado da BNCC ignorou o posicionamento das entidades e instituições formadoras, dos pesquisadores e dos profissionais da educação, das entidades estudantis e sindicais, “num arremedo de participação em que cabe espaço apenas para anuência a um projeto elaborado por especialistas a serviço do MEC” (LINO, 2017, p. 84).

Com essas características, é notório que a BNCC configura uma proposta pedagógica fragmentada e incompleta, tanto a terceira versão formulada pelo Ministério da Educação (MEC) quanto a versão aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, tendo em vista a exclusão do ensino médio.

¹⁸ PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – uma avaliação internacional comparada, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, realizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

De mais a mais, a BNCC é reducionista por priorizar Língua Portuguesa e Matemática, levando em conta sua articulação tanto com as avaliações externas, quanto os direcionamentos dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial.

No que diz respeito, à articulação da educação pública brasileira com organizações privadas, nisso se evidencia a forte influência do BM nas políticas públicas educacionais brasileiras, visto que o financiamento e o monitoramento de políticas públicas conduzidas pelo setor privado têm convertido o direito à educação em serviço mercadológico.

A esse respeito, Adrião (2018b) assinala que a BNCC se alinhou às orientações do documento do Banco Mundial - *Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento: Estratégia 2020 para Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo*. É dessa maneira, que o setor privado¹⁹ conduziu e induziu o processo de aprovação da BNCC.

Em 2018, a dissonância que existia entre as DCNEM/2012 e a Lei n. 13.415/2017 foi resolvida com a Resolução CNE n. 3, de 21 de novembro de 2018, e atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Com essa atualização, foi imposto à oferta uma base generalista, complementada por itinerários por área de conhecimento, legalizando “a existência de uma escola da diferença para cada classe social” (FRIGOTTO, 2016, p. 331). Em outros termos, interpretamos que a força de trabalho oriunda dessa formação “poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda” (KUENZER, 2017, p. 342).

Motta e Frigotto (2017, p. 368) analisaram que as alterações provenientes da Lei n. 13.415/2017 fortaleceram o cumprimento das recomendações traçadas pelos organismos multilaterais, isto é, no que diz respeito à implementação das disciplinas (língua portuguesa, matemática e língua inglesa)” e à negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, observamos que tal movimento está acobertada pela alegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas.

Além disso, todo esse processo de “reforma” tem enfraquecido o ensino médio como etapa final da educação básica, isto é, primeiro por confrontar a Constituição, por invalidar artigos da LDBEN e por não cumprir o que foi estabelecido no Plano Nacional de Educação – PNE, no que se refere: primeiro, à contratação de professores não licenciados, desobrigando os estados a realizarem concursos públicos; segundo, por incentivar as parcerias público-privado,

¹⁹ A Fundação Leman, associada ao Cenpec, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, a Fundação SM e o Instituto Fernando Henrique Cardoso têm se destacado pela forte influência no direcionamento de políticas públicas educacionais.

pela comercialização de pacotes de conteúdos e métodos de ensino vendidos por institutos privados ou organizações sociais. Em suma, essas estratégias favoreceram a privatização do ensino público (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Para Lino (2017), vivemos no Brasil um célere retrocesso no campo da educação, por se desconsiderar os princípios garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei n. 9.394/1996, dificultando o cumprimento das metas e estratégias do PNE (2014-2024), que em sua meta 3 estabeleceu: “Universalizar, até 2016, o atendimento para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL/PNE 2014-2024, META 3).

Para alcance da referida meta, o PNE (2014-2024) estabeleceu catorze estratégias, das quais destacamos quatro estratégias (3.5, 3.9, 3.11 e 3.13), no que diz respeito à resolução da problemática da distorção idade-série no ensino médio:

- 3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;
- 3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;
- 3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);
- 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014a).

A situação da distorção idade-série no ensino médio do país continua preocupante, tendo em vista que os dados do censo escolar de 2018 mostram que “a taxa de distorção idade-série no ensino médio é de 28,2%, permanecendo em patamar elevado”, cuja taxa era de 28% (BRASIL. 2018b, p. 14).

Segundo Simões (2016), há no Brasil cerca de 60 milhões de pessoas com mais de 16 anos e sem o ensino fundamental completo, isso corresponde cerca de 40% da população. O autor comenta ainda que a probabilidade de um jovem de 16 anos do *quintil* país mais rico concluir o ensino fundamental na idade recomendada é de 1,5 vezes maior que a de um jovem do *quintil* mais pobre. Em outros termos, em relação à probabilidade de um jovem de 19 anos do *quintil* mais rico chegar ao final do ensino médio na idade recomendada, é 2,4 vezes maior que a de um jovem do mais pobre.

Assim sendo, os dados apresentados demonstram que o acesso a essa etapa da educação básica ainda não está universalizado, já que a problemática da distorção idade-série, no ensino médio, torna-se mais crítica ao considerar que as taxas de reprovados e de abono tem contribuído para elevação da idade de conclusão da última etapa da educação básica.

Diante de tal cenário, o PNE (2014-2024) apresentou como principal avanço a ampliação do acesso para o ensino médio, ou seja, ao estabelecer que 85% dos jovens de 15 a 17 anos devem estar matriculados na última etapa de ensino da educação básica. No Entanto, dados do INEP (BRASIL, 2019) expõem que o número de alunos matriculados no ensino médio, no período de 2007 a 2019, não alcançou ampliação do acesso e da permanência com sucesso escolar, isto é, não se cumpriu a meta 3.

Nos anos de 2010 e 2011 notamos um sensível e importante crescimento de 0,51% no número de matrícula do ensino médio, de acordo com o quadro 1. Para esse pequeno aumento, atribui-se à aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, a realização das Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, além das discussões de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio que propiciaram debates sobre a necessidade de garantia da universalização do acesso e da ampliação de vagas para última etapa da educação básica.

Quadro 1 – Número de matrículas no ensino médio, Brasil 2009-2011

Ano	2007	2008	2009	2010	2011
nº de matrículas	8.369.369	8.366.100	8.337.160	8.357.675	8.400.689

Fonte: MEC/INEP. Notas Estatísticas: Censo Escolar 2016.

A partir do ano de 2012 a 2019 (quadros 2, 3 e 4), verificou-se uma redução gradativa no número de matrículas do ensino médio, aproximadamente 26,07%, evidenciando não somente a relevância do acesso, como também a importância das condições adequadas de aprendizagem, dentre as quais estão as condições objetivas (financiamento, infraestrutura, profissionais com formação adequada) para toda educação básica, uma vez que o decréscimo da matrícula tem tanto relação com o aumento da reprovação e do abandono escolar, quanto com a ausência de condições que permitam formação plena e significativa.

Quadro 2 – Número de matrículas no ensino médio, Brasil 2012-2015

Ano	2012	2013	2014	2015
------------	-------------	-------------	-------------	-------------

nº de matrículas	8.376.852	8.314.048	8.301.380	8.076.150

Fonte: BRASL/MEC/INEP. Notas Estatísticas: Censo Escolar, 2017

Quadro 3 – Número de matrículas no ensino médio, Brasil 2016-2020

Ano	2016	2017	2018	2019	2020
nº de matrículas	8.133.040	7.930.384	7.709.929	7.465.891	7.550.753

Fonte: BRASL/ MEC/INEP. Notas Estatísticas: Censo Escolar, 2017, 2018, 2019 e 2020

Em síntese, os quadros em tela evidenciam que a meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 não será efetivamente alcançada, visto que a realidade concreta contraria a meta de 85% dos jovens de 15 a 17 anos, matriculados na última etapa da educação. Isto nos põe na condição de exercer as pressões necessárias, considerando que a meta proclamada deveria assegurar o direito à exigibilidade (SILVA, 2016b).

Esse cenário envolve questões sociopolíticas e culturais, são desafios à materialização do PNE, “especialmente se a luta política for pela materialização do PNE como plano de Estado” (DOURADO, 2016, p. 35). Diante do exposto, verifica-se que os princípios e diretrizes para o ensino médio confirmam que as políticas direcionadas a essa etapa da educação básica são marcadas por disputas e correlações de forças entre os movimentos sociais e os grupos conservadores privatistas.

Nesse sentido, as ações ou políticas oriundas desse processo têm criado, redimensionado e extinguido políticas educacionais que, ora busca uma educação tecnológica e politécnica, na qual teoria e prática são elementos indissociáveis nos processos educativos; ora conduz a processos unilaterais e mercantis, ou seja, de mera preparação para os exames nacionais e ou de pura instrumentalização para o trabalho.

Essa realidade impõe a necessidade de mobilização da sociedade civil organizada, a fim de assegurar políticas de universalização do acesso e de democratização de processos formativos. Em outras palavras, práticas que fomentem uma educação de qualidade socialmente referenciada para o ensino médio, visto que a realidade concreta da educação pública brasileira, embora esteja atrelada aos interesses do grande capital, é dinâmica, podendo ser assim transformada.

CAPÍTULO II - PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo, discute-se as concepções acerca da educação integral, analisa-se a política nacional de educação em tempo integral para o ensino médio, destacando o Programa Ensino Médio Inovador. Para isso, aborda-se a omnilateralidade enquanto práxis educativa de emancipação humana. Diferencia-se a perspectiva de educação tecnológica ou politécnica da perspectiva de educação polivalente como bases formativas de educação integral para o ensino médio. A partir dessas premissas, confronta-se a perspectiva de educação integral e de educação em tempo integral, manifestada nos marcos regulatórios da política nacional, no período de 2007 a 2017, período que demarca na política nacional os pilares da educação em integral. Com isso, destaca-se os fundamentos, as finalidades, as diretrizes e as orientações do Programa Ensino Médio Inovador.

2.1 Concepções de Educação Integral: omnilateralidade, educação tecnológica ou politécnica e educação polivalente

A implantação de políticas públicas que se propõem a ofertar educação integral e educação em tempo integral para o ensino médio adquiriu um significativo destaque na política nacional nos últimos dez anos. Entretanto, vale lembrar que há diferenciações nessas ofertas, assim sendo, aborda-se a omnilateralidade como pressuposto concreto da emancipação humana, destacando o papel da educação tecnológica ou politécnica como contraposição e resistência a perspectiva polivalente de educação integral e orientada pelos organismos multilaterais.

Para Libâneo (2016, p. 2), o conceito de educação integral está ligado ao “direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas e estéticas”. Com relação a educação em tempo integral, o referido autor (2016, p. 5) conceitua como “uma modalidade de instituição escolar que busca aplicar princípios da educação integral”. Portanto, a oferta dela não está condicionada a ser efetivada numa escola de tempo integral, “ainda que se acredite que a extensão de tempo possa ter alguma relevância para a melhoria das aprendizagens” (LÍBÂNEO, 2016, p. 6).

A educação integral, na perspectiva da omnilateralidade, baseia-se na união entre trabalho e educação e na superação da divisão social do trabalho, cujo processo educativo visa o pleno desenvolvimento do homem, tornando-o capaz de fazer tudo, uma vez que os processos educacionais estão interligados à centralidade ontológica do trabalho.

Na perspectiva marxiana, a omnilateralidade é considerada objetivamente a principal finalidade dos processos educacionais, por ser “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres” (MANACORDA, 2007, p.89), observando que a divisão do trabalho tem excluído o trabalhador do usufruto de bens espirituais e materiais.

Partindo desse pressuposto, a omnilateralidade é um processo histórico de autocriação e de domínio da natureza, une trabalho e ensino e rompe com os limites impostos pela divisão do trabalho e pela educação unilateral burguesa. Trata-se de um processo formativo multilateral que envolve o desenvolvimento pleno das capacidades teóricas e práticas, reunifica as estruturas da ciência com as da produção, a fim de formar - numa dimensão histórica - homens novos (MANACORDA, 2007).

Para se alcançar a omnilateralidade como práxis social, a emancipação humana²⁰ é a chave para essa conquista, porque é a práxis que medeia o desenvolvimento pleno e o domínio consciente da construção concreta da existência humana.

Desse modo, omnilateralidade exige ruptura com as determinações históricas da sociedade capitalista, isto é, exige a construção de uma práxis revolucionária de formação humana, por estabelecer uma relação intrínseca com a omnilateralidade, além de superar a unilateralidade imposta pela perspectiva de formação burguesa (SOUZA JUNIOR, 2010).

Em Marx, os aspectos históricos e ontológicos da formação humana sucedem da criação das condições de humanização, a partir da superação das relações sociais alienadas²¹, ou seja, a formação humana visa suplantear os processos alienantes da sociedade burguesa, a fim de “alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430-431).

Nessa perspectiva, a práxis educativa conjuga conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos aos princípios pedagógicos da relação trabalho-educação. Portanto,

²⁰Iassi (2002, p. 52) explica que a emancipação humana, pensada por Marx, “é a restituição do mundo e das relações humanas aos próprios seres humanos, exige superação de três mediações essenciais: da mercadoria, do Capital e do Estado. Isso porque Marx era otimista e imaginava que a própria ordem do capital e da emancipação do capital e da emancipação política, através do estado burguês, já havia dado passos fundamentais para a superação da religião. No entanto, diferente de Bauer e outros, Marx não trata a emancipação da religião à parte da emancipação humana. Para ele, essa emancipação particular se insere no esforço geral da emancipação humana”.

²¹Para Marx, alienação é “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade, e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)” (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

não é simples soma de informações, é a integração da centralidade histórico-ontológico da formação humana integral.

É importante ressaltar que uma formação humana integral, omnilateral, “depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 84).

Para Souza Junior (2010, p.88), o conceito de omnilateralidade está atrelado “à amplitude da riqueza do desenvolvimento humano, universal e livre, contudo, é essencial reconhecer que essa definição é muito mais sugerida que rigorosamente sistematizada”. Mas, ela é uma práxis coletiva, antagônica tanto à divisão do trabalho e quanto à transformação desta atividade em processo de alienação humana, já que no capitalismo o acesso aos bens e objetos imprescindíveis para a vida e para o trabalho são subtraídos do trabalhador.

A esse respeito, Souza Junior (2010, p. 91) diz que a omnilateralidade é uma totalidade de determinações não estranhadas, fundamentada no trabalho social livre, no planejamento e execução coletiva do trabalho e na repartição justa dos produtos do trabalho. Por isso, é impensável estabelecer correspondência entre o homem omnilateral e o indivíduo mais evoluído da sociedade burguesa, uma vez que as condições históricas possibilitam o nível de alienação ou emancipação humana de uma sociedade.

Nesse sentido, qualquer que seja o modo de acumulação capitalista, ressalta-se que não tem como se alcançar uma educação omnilateral, visto que a omnilateralidade rompe com qualquer processo de alienação. Por esse motivo, Marx (2008) tece severas críticas ao capitalismo, em que a divisão social do trabalho e a expropriação do produto do trabalho humano; em especial, a transformação do próprio trabalhador em mercadoria que, quanto mais mercadoria produz, tão mais barata será para o capital.

Marx e Engels (2012), no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), reprovam a opressão dos trabalhadores, em especial a exploração do trabalho feminino e infantil. Denunciaram as péssimas condições de oferta de educação para crianças e jovens trabalhadores. Apesar de não objetivarem fazer uma análise exaustiva sobre a relação trabalho educação, eles traçaram um quadro geral das condições de vida dos trabalhadores, mostrando as precárias condições da educação recebidas. Destacaram também o aparecimento de algumas formas de oferta destinada à infância operária, como “as escolas de fábrica, do meio-dia, do domingo, os cursos noturnos, o ensino mútuo etc.” (LOMBARDI, 2011, p. 219).

De acordo com Lombardi (2011), Marx e Engels evidenciaram nas suas obras a necessidade de articulação entre trabalho e educação, como processos de produção da existência humana pelo próprio homem e sua relação contraditória com o modo de produção capitalista. Com isso, Marx e Engels forneceram instrumentos de contraposição e resistência aos mecanismos de domínio do sistema capitalista.

No décimo e último item do *Manifesto do Partido Comunista* (1848), Marx e Engels (2012, p.68) defendem a: “Educação pública e gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho infantil nas fábricas em sua forma atual. Associação da educação com produção material etc”.

Posteriormente, Marx (2008) alterou a formulação do décimo item do *Manifesto do Partido Comunista* ao acrescentar, nas “*Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório (1866)*”, o item “Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos)”, que ratifica as seguintes premissas:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, química e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX, 2008, p. 5, grifo nosso).

O entendimento traçado por Marx (2008), no item “Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos)”, delineou pilares para construção de uma educação integral, politécnica ou tecnológico e dentro das condições impostas pelo sistema capitalista. Cabe lembrar que a consolidação da formação omnilateral não é possível de se concretizar numa sociedade capitalista, por exigir mudanças profundas, tanto nos meios produtivos, quanto nas relações sociais, visto que o trabalho no sistema capitalista produz e se transforma em mercadoria, e isto gera mais-valia, autovaloriza o capital e aliena o trabalhador.

Assim sendo, integrar trabalho produtivo, educação mental, exercício físico e instrução politécnica compõem as bases para educação tecnológica. Esses pressupostos defendidos por Marx (2008) contribuem para a derrubada das condições capitalistas de exploração, porque

“transcende os limites das formas produtivas submetidas à lógica do capital” (NOGUEIRA, 1990, p. 90).

A educação politécnica ou tecnológica em Marx não é a ilusão do desenvolvimento ideal do indivíduo em todas as suas dimensões. É a possibilidade de desenvolvimento dos “trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho que separa concepção e execução, acuando-os a uma função subordinada – e a uma atividade cujo conteúdo alvitado – no curso dos processos produtivos, no seio do aparelho de produção” (NOGUEIRA, 1990, p. 129).

Portanto, a educação tecnológica ou politécnica não somente viabiliza uma formação que dá acesso e domínio dos conhecimentos culturais, técnicos e científicos aos jovens, como também movimenta o processo de formação humana integral. A proposta de educação tecnológica ou politécnica não é “exclusiva dos proletários, muito pelo contrário, ela nasce da necessidade objetiva da moderna produção capitalista” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 84).

Em outras palavras, a proposta elaborada sob a perspectiva marxiana é uma severa oposição aos princípios e fins da formação pretendida pela perspectiva burguesa de educação, que é a de formar trabalhadores polivalentes, com maior capacidade de adaptação às dinâmicas do capitalismo. “Assim, a politecnia em Marx representa a reunião de diversos elementos de formação dentre os quais a ideia de formação polivalente do conceito burguês de politecnia passa a ser apenas um componente ressignificado” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 100).

É importante ressaltar que, embora a proposta marxiana de educação tecnológica ou politécnica tenha como ponto de partida dimensões formativas que fazem parte da proposta burguesa, tais como: trabalho, ciência, cultura e tecnologia; contudo, observa-se que a proposição articula essas dimensões “com outros elementos como a união de teoria e prática, de ensino geral e de ensino de diversos processos produtivos, somados à ginástica e aos exercícios militares” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 100).

A proposta de educação tecnológica ou politécnica fundamentada em Marx, reconhece as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, dentre as quais estão as seguintes premissas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico (MANACORDA, 2006).

Entretanto, a perspectiva de educação marxiana destaca a incapacidade da proposta burguesa de realizar os seus programas, isto é, assume de modo mais radical e consequente as premissas de “uma concepção mais orgânica da união instrução e trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens” (MANACORDA, 2006, p. 296).

Essa proposta de educação unifica organicamente todas as dimensões pedagógicas essenciais para se alcançar processos de formação humana integral para todos, nos quais a todos é dado o livre acesso ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

Desse modo, a educação tecnológica ou politécnica pode contribuir para solidificação de processos emancipatórios e para a construção de uma nova sociedade, visto que é no movimento histórico da luta de classes que a educação manifesta a finalidade, ou ainda, a que interesse serve, pois, a escola é um local de luta, no qual confronta-se forças antagônicas, “isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros” (SNYDERS, 2005, p. 102).

Na educação tecnológica ou politécnica, trabalho e educação são elementos centrais no processo de formação no ensino médio, independente da sua forma de oferta; seja para o prosseguimento dos estudos, seja para a preparação para o mundo do trabalho, visto que trabalho e educação são os pilares da práxis humana. Assim, dentre as finalidades e objetivos do ensino médio, está o “compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas” (KUENZER, 2009, p. 40).

Kuenzer (2009, p. 40) apresenta elementos que contribuem para articulação do trabalho no processo formativo ensino médio, a saber:

- aprender permanentemente;
- refletir criticamente;
- agir com responsabilidade;
- participar do trabalho e da vida coletiva;
- comportar-se de forma solidária;
- acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais;
- enfrentar problemas novos contribuindo com soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos;
- ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e sociedade.

Essas contribuições intentam subsidiar ações de enfrentamento da dualidade estrutural da última etapa da educação básica. Portanto, a definição do trabalho, numa perspectiva de articulação entre a formação científica e a tecnológica, visa preparar os jovens do ensino médio “para atender e superar as revoluções tecnológicas na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva” (KUENZER, 2011, p. 53).

Contrastando com o movimento de defesa da educação tecnológica ou politécnica, destaca-se a educação polivalente. Trata-se de uma concepção burguesa que privilegia processos formativos unilaterais que buscam articulação com as configurações do mercado, porque é movimentada pelas orientações e indicações dos organismos multilaterais, isto é, a educação polivalente tem se disseminado, porque está subordinada à lógica de mercado, tendo

vista a formação de trabalhadores com capacidade de abstração, flexibilidade, criatividade e com condições de gerar maior produtividade e lucro para o capital.

Na perspectiva de formação polivalente, o processo educativo é delimitado pela indicação de conteúdos que privilegiam a educação geral e abstrata, “demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a *policognição*²²” (FRIGOTTO, 1996, p. 155).

Como causa, a exigência do capital por trabalhadores com conhecimentos abstratos e polivalentes não reduz esses conhecimentos a puro treinamento para o exercício de tarefas ou funções para o mundo do trabalho, mas ao desenvolvimento de capacidades, como, por exemplo: analisar, interpretar e resolver situações novas e diversificadas.

Assim, para atender a perspectiva de educação polivalente, os organismos multilaterais redefiniram os processos educacionais que revigoraram a teoria do capital humano, tendo por finalidade responder os princípios da adaptabilidade das necessidades demandadas pela globalização econômica, flexibilização dos processos de trabalho e informatização do setor produtivo.

Essa perspectiva de educação polivalente tem reduzido os processos formativos que ampliam as demandas culturais, “todavia, essas demandas tendem a ser aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital” (FRIGOTTO, 1996, p. 177).

Em outros termos, na educação polivalente é atribuída ao indivíduo a responsabilidade em adquirir meios para manter-se no mercado de trabalho. Dessa maneira, os processos de qualificação para o trabalho transformaram-se em possibilidades de empregabilidade, ou seja, em meios de desenvolvimento de competências para se integrar e competir no mercado.

Essa reconfiguração da relação trabalho e educação impõe processos educacionais guiados pelas leis de mercado, priorizando a eficiência, a flexibilidade e a racionalidade, na qual a formação dos trabalhadores estruturou-se de acordo com a lógica do modelo de competências.

²² Frigotto (1996, p. 155-156) conceitua policognição tecnológica baseando-se no conceito de polivalência elaborado por Rezende Pinto (1992). Assim, Frigotto destaca que a policognição tecnológica se constitui de modo operacional, a partir das “demandas emergentes do sistema produtivo capitalista e dentro do novo padrão tecnológico, e se caracteriza por um conjunto de conhecimentos que envolvem: a) domínio dos fundamentos intelectuais subjacentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismos; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa”.

Em vista disso, Mourão (2006, p. 58) explica que o “modelo de competências é um modelo de gestão que estabelece as bases da relação dialética entre conhecimentos e a capacidade de apreciar e resolver certo assunto”, tendo os domínios da autonomia, a assunção de responsabilidade e a comunicação intersubjetiva como capacidades chaves a serem desenvolvidas nos processos formativos.

No campo da educação, Mourão (2006, p. 60-61) esclarece que a perspectiva de formação do modelo de competências prioriza a educação geral, por sustentar uma preparação polivalente e generalista. Ao que se refere à educação específica, a autora destaca ainda que a formação “seria complementar, de curta duração, e ministrada pela própria empresa ou por agências ligadas ao mundo do trabalho”.

Saviani (2008) expõe que as bases econômico-pedagógicas reforçaram o entendimento de que cabia à escola a formação de mão-de-obra para o mercado. Contudo, o autor (2008, p. 430) adverte que o acesso aos diferentes graus de escolaridade, mesmo ampliando as condições de empregabilidade do indivíduo, não garante emprego para todos. Isto é, pelo fato de que na forma atual de desenvolvimento do capitalismo, “a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo”.

Deste modo, as orientações e direcionamentos das agências/organismos multilaterais fomentaram a entrada do modelo ou pedagogia das competências no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, com a reforma do Estado brasileiro, algo que se estende até os dias atuais.

A pedagogia das competências abriu caminhos para que os princípios da racionalidade produtivista ganhassem materialidade nas escolas públicas brasileiras, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, como também dos conteúdos para os métodos, ou ainda do professor para o aluno, bem como do esforço para o interesse da disciplina, norteados assim o currículo das escolas públicas brasileiras (SAVIANI, 2008).

Em consonância com o Relatório Delors²³, a pedagogia das competências delegou ao currículo escolar a responsabilidade de fomentar educação integral ancorada na polivalência, com atualização contínua de saberes e de competências evolutivas, sob prisma “da educação ao longo da vida”, conforme postula o Relatório da UNESCO (2006).

A educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de saber agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel

²³ O Relatório da UNESCO foi organizado e elaborado por Jacques Delors, apresentado em 1996, com o título: “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

social que cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. (EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2006, p. 106-107).

A educação por competências se tornou o escopo do Relatório Delors para disseminar as ideias das aprendizagens significativas e de integração de saberes, convertendo o currículo em instrumento de articulação entre conhecimentos gerais e as experiências de vida e de trabalho.

A partir dessa indicação, os currículos devem priorizar experiências e situações de aprendizagens significativas, elegendo a interdisciplinaridade e as inovações metodológicas como elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem para o ensino médio. No entanto, Ramos (2006) questiona de que maneira esses currículos promoverão situações realmente interessantes e significativas de aprendizagens, além dos aportes epistemológicos e metodológicos subjacentes a essas escolhas.

Em outras palavras, a formação por competências baseada na seletividade de conhecimentos evidencia as contradições dessa perspectiva de educação integral polivalente, visto que não conseguem assegurar conhecimentos científicos, artístico e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas para todos os indivíduos das novas gerações, apenas “fragmentam o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem o acesso desigual ao conhecimento” (DUARTE, 2016, p.105).

Desse modo, a educação por competências tem orientado a seleção das aprendizagens e saberes avaliados pelas avaliações externas, como, por exemplo: o Exame Nacional do Ensino Médio, que se tornou meta de eficácia, da perspectiva de qualidade mercadológica em educação, exigindo das escolas públicas resultados de tal natureza.

Isso redefiniu tanto as políticas educacionais, quanto os conceitos de aprendizagens, uma vez que a expressão *melhoria da qualidade da educação* tem sido imposta como centralidade dos processos educacionais. Além disso, constatamos que essas políticas são formuladas por economistas dos organismos multilaterais, repassadas apenas para serem executadas pelas escolas públicas (LIBÂNEO, 2016).

Sob essa perspectiva de *melhoria da qualidade da educação*, é que a implantação de programas ou projetos de ampliação da jornada escolar nos sistemas de educação, tem materializado uma das recomendações chave do Banco Mundial, a de aumentar o tempo de instrução, o de prolongar o período escolar, o de flexibilizar e adequar os horários e a atribuição das tarefas de casa (TORRES, 2009).

Assim, ao longo das últimas duas décadas no Brasil, as escolas em tempo integral se expandiram significativamente. No entanto, os programas do governo federal que se propuseram ampliar a jornada escolar, restringiram-se ao desenvolver competências com foco nas avaliações de larga escala.

Duarte (2016, p. 108) ressalta que não adianta ampliar jornada escolar se as propostas pedagógicas são norteadas pelas pedagogias do aprender a aprender, como construtivismos, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo “que direcionam as atividades escolares na direção oposta à apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado”.

A esse respeito, Gabriel e Cavaliere (2012) esclarecem que, com a globalização, “integrar” tem sido a palavra-chave nos discursos pedagógicos produzidos por diversos países e pelos organismos multilaterais²⁴, ou melhor, “integrar” tem servido como justificativa e estratégia para consolidar as políticas educacionais concebidas pela UNESCO, Banco Mundial, CEPAL, dentre outros.

Nessas políticas, a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular de forma não apenas superar muitas dificuldades encontradas no cotidiano das escolas, mas também colocar a educação escolar em sintonia com as exigências de um mundo marcado pela expectativa da democracia social e pelo impacto da revolução tecnológica em curso (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 277).

Em função disso, as ações voltadas para reestruturação curricular passaram a conceber que a integração de saberes e a ampliação da jornada escolar constituem estratégias de melhoria da qualidade educação, concebida como produto de mercado a ser ofertado no campo da educação, e não como um direito social de todos.

Para Libâneo (2016), as ações educacionais pautadas na satisfação das necessidades pelo mercado e no direcionamento dos organismos multilaterais, afetam negativamente a escola, por levarem ao empobrecimento e aos baixos índices de desempenho dos alunos tal instituição social, uma vez que as políticas sociais propostas se limitam a atuar na exclusão dos alunos, antes delas intervirem na exclusão promovida pela sociedade.

²⁴Silva (2017, p. 82) explica que a forte articulação entre as políticas educacionais brasileiras e as orientações dos organismos multilaterais se intensificou com a reforma do Estado brasileiro, na segunda metade da década de 1990, tendo reflexos “nas políticas públicas voltadas para a educação básica no Brasil. Entre os principais organismos imperialistas responsáveis pelas reformas estava o Banco Mundial. As políticas públicas direcionadas para a educação básica foram diretamente financiadas pelo Banco Mundial ou estavam em concordância com suas imposições. A atuação dessa instituição, portanto, não está restrita ao financiamento de políticas demandadas pelos governos federal, estaduais ou municipais, mas, sobretudo, pela forte atuação como ator político e intelectual com vistas à imposição de suas concepções e prioridades educacionais”.

Pelo exposto, eleger e integrar saberes e aprendizagens significativas não asseguram a consolidação de uma educação integral, tendo em vista que processos de educativos guiados por concepções visam somente a eficiência e a produtividade mercantil. Assim sendo, não coadunam com processos de educação que almejem a emancipação humana.

2.2 Princípios e diretrizes da política nacional para educação em tempo integral no ensino médio

A institucionalização da ampliação do tempo escolar não é premissa de uma educação integral; porém, políticas públicas direcionadas para educação em tempo integral, para o ensino médio, receberam importantes incentivos a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁵, de 24 de abril de 2007 e com o Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*²⁶. A partir desses marcos regulatórios, o Ministério da Educação instituiu programas federais que visavam a educação integral e ampliação da jornada escola²⁷.

O Decreto n. 6.094, de 2007, no seu capítulo I, art. 2, inciso VII, definiu “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”. Assim sendo, o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* deu a educação em tempo integral a responsabilidade de melhorar a qualidade da educação requerida pelo MEC.

Segundo Silva (2009) o conceito de qualidade adotado pelo MEC advém do âmbito da produção econômica, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social. A referida autora (2009, p. 220) lembra que essas ações estão em consonância com o projeto neoliberal vigente, no qual “os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de

²⁵O PDE é um “plano executivo” constituído por mais de 40 programas, “organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (BRASIL/MEC/INEP/PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: RAZÕES, PRINCÍPIOS E PROGRAMAS, 2008, p. 9). Segundo Saviani (2007), esse plano foi apresentado ao país em 15 de março de 2007; entretanto, foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente com a publicação do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* (SAVIANI, 2007).

²⁶ MARTINS (2008, p. 13) esclarece que o movimento *Todos Pela Educação*- TPE foi criado para materializar as estratégias de hegemonia da classe burguesa, para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo. Embora o TPE se defina “como uma aliança de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação. Nesse movimento, é possível afirmar que o TPE elegeu a responsabilidade social como referência ideológica se articulando politicamente no âmbito da “direita para o social” no trabalho incansável de legitimação do modo de produção”.

²⁷Exemplo é o Programa Ensino Médio Inovador – analisado no item 2.3 do II capítulo deste trabalho.

mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas”.

Assim, tanto o Plano de Metas, quanto o PDE, pautam-se numa perspectiva de qualidade mercadológica, tendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como instrumento norteador de ações que visam resolver o problema da qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica.

Dessa maneira, o PDE foi assentado em dois aspectos: suporte técnico e apoio financeiro. Em relação ao primeiro, o MEC, ao implementar o PDE, definiu e redefiniu metas, orientou as ações programadas e igualmente avaliou os resultados do plano, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em relação ao segundo, convém esclarecer que o aspecto financeiro, contou com os recursos constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC propôs “adicionar, em 2007, um bilhão de reais visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB” (SAVIANI, 2007, p. 1.246).

Com isso, o PDE reforçou programas federais de ampliação da jornada escolar, como, por exemplo: o Programa Ensino Médio Inovador, ações que partiram do pressuposto de que os alunos das escolas públicas tiveram nas escolas em tempo integral as melhores condições de aprendizagens, ou seja, preparar os estudantes para responder a contento os critérios de qualidade mensurados pelo IDEB.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP instituiu critérios mensurados pelo IDEB a cada etapa da educação básica das escolas públicas, pautados nos seguintes indicadores: 1) pontuação nos exames nacionais (Prova Brasil/SAEB²⁸), obtida pelos alunos do 5º ano, do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Indicador; 2) rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar) (BRASIL, 2016e).

A partir desses indicadores se atribui uma nota na escala de 0 a 10, a fim de diagnosticar e ranquear às escolas públicas, além disso, esses indicadores propõem-se a nortear políticas focalizadas na melhoria da qualidade do ensino nos sistemas educacionais. Dessa forma, compreende-se que a concepção de qualidade da educação se reduz ao alcance de médias consideradas “adequadas”.

²⁸Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dourado e Santos (2007, p. 7) explicam que os conceitos e a concepção de qualidade²⁹, nos quais o IDEB está pautado, trata-se de uma forma de ajustamento dos processos educativos, isto é, “as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas” (DOURADO; SANTOS, 2007, p. 7).

Ao limitar qualidade do ensino pelo IDEB, o Ministério da Educação (MEC) submeteu a escola a uma perspectiva de qualidade mercadológica, propagada no Brasil desde os anos de 1990, ao assumir “o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor, um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (GENTILI, 2002, p. 115).

Gentili (2002, p. 115) comenta que o discurso da qualidade, no campo da educação, “foi assumindo a fisionomia de uma retórica conservadora funcional e coerente como feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias”. Nesse sentido, a articulação entre educação em tempo integral e qualidade de ensino tem em vista a formação para eficiência e produtividade. Deste modo, o sujeito deste processo educativo é considerado qualificado se tem como pré-condição, “a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado” (GENTILI, 2002).

Foi dessa maneira que a ampliação da jornada escolar foi vinculada a qualidade do ensino, tornando isso “o ideal redentor da educação como forma de escamotear as profundas desigualdades sociais e econômicas que, essencialmente, estão na origem das desigualdades educacionais” (SILVA, 2017, p. 109).

Além do PDE, outros importantes marcos regulatórios corroboram tanto definição da educação integral, quanto com a oferta de educação em tempo integral para o ensino médio. Dentre esses marcos, destaca-se, neste estudo, a Resolução CNE/CEB n. 2/2012 - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Lei n. 13.005/2014 - que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024); a Lei n. 13.415/2017³⁰ - institui a política de

²⁹“A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois, a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

³⁰A ementa da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, “altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.

fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral; a Portaria n. 649/2018 do Ministério da Educação, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios de participação, e ainda a Portaria n. 971/2009 do Ministério da Educação - que institui o Programa Ensino Médio Inovador, que será analisado no item 2.3 deste capítulo.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, a educação foi apresentada como todas as formas de oferta e de organização última etapa de ensino da educação básica, algo que deveria conceber a educação integral como base essencial do percurso formativo do estudante do ensino médio (art. 5, inciso I). No mesmo artigo (inciso VIII), foi especificado que a base da proposta e do desenvolvimento curricular deveria integrar a educação às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

As DCNEM de 2012 apresentaram significativo avanço ao possibilitar a articulação entre a formação geral e a específica, elegendo o trabalho como princípio educativo. Com efeito, a integração entre conhecimentos gerais e específicos apresentaram-se como fundamental para se postular uma escola unitária³¹

Entretanto, a escola unitária requer que o Estado assuma despesas que estão sob a responsabilidade da família, isto é, no que diz respeito a manutenção dos escolares, exigindo mudanças orçamentárias, como também ao que se refere à ampliação na organização escolar, visto que “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2006, p. 36).

Para Gramsci (2006), a escola unitária deveria ser em tempo integral, com uma infraestrutura que dispusesse de dormitório, refeitório, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc. O autor indica que nessa escola o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar desde o ensino médio, “não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática” (GRAMSCI, 2006, p. 37).

³¹Gramsci (2006, p. 36) traça o seguinte conceito sobre escola unitária: “A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Ademais, Gramsci (2006) adota o trabalho como centralidade ontológica do homem, concebendo-o como princípio educativo³². Portanto,

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, 2006, p. 53).

A compreensão da relação trabalho e educação tanto na perspectiva da escola unitária, de Gramsci, quanto na concepção de educação tecnológica/politécnica e omnilateral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, não priorizam a profissionalização *stricto sensu* na formação de adolescentes, visto que ambas se fundamentam na emancipação humana.

Essas premissas foram utilizadas na pelas DCNEM de 2012, ao justificar a intencionalidade de romper com a dualização formativa do ensino médio e na definição de possibilidades de construção de propostas de educação integral politécnica, pautadas em eixos norteadores comuns, dentre os quais o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico³³.

As DCNEM de 2012 orientaram que o currículo do ensino médio deveria garantir ações que promovessem a relação teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, devendo as unidades escolares diversificarem e flexibilizarem os formatos de organização, bem como os componentes curriculares ou formas estudo e de atividades, a fim de construir diversos itinerários para atender as características, os interesses e as necessidades dos estudantes, como também das demandas sociais, numa perspectiva da educação interdisciplinar e contextualizada com a diversidade e a realidade concreta dos sujeitos do processo educativo.

Essas definições tiveram como base formativa a articulação entre os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como elementos constituintes de uma formação integral para o ensino médio. Porém, Silva e Colantonio (2014) enfatizam que essa base formativa é objetivamente limitada e contraditória, pois,

[...] a crise da Razão que perdura na sociedade capitalista contemporânea submete a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho à separação gradativa entre sujeito e objeto, entre ser humano e natureza. Em outras palavras, **essas categorias permanecerão desintegradas na realidade concreta enquanto houver a crença exacerbada na**

³²Diederichs (2000, p. 54) esclarece que é a partir do caráter ontológico atribuído à categoria trabalho que se origina a relação trabalho e educação, visto que a “é por meio do trabalho que o homem interfere na natureza, criando a si mesmo e estabelecendo as relações com os outros homens”.

³³É importante ressaltar que as DCNEM de 2012 (aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) foram discutidas, elaboradas e aprovadas no Governo da Presidente da República Dilma Rousseff, tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad e, posteriormente, Aloisio Mercadante.

razão, a perda de seu sentido desafiador, e enquanto houver esclarecimento que conduza ao conformismo (SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 625, GRIFO NOSSO).

Isso explica o porquê de as DCNEM/2012 ratificarem que os sistemas de ensino deveriam instituir e utilizar os exames operados pelo Ministério da Educação (Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM e o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB). Isto é, as DCNEM/2012, mesmo recorrendo a princípios de uma concepção emancipatória de educação, não romperam com o modelo de competências e com as premissas da formação flexível para o mercado, uma vez que buscaram entrar em consonância com as políticas de qualidade total para educação, instituídas na década de 1990, evidenciando assim o grau de enraizado e o vigor dessa política.

Seguindo as premissas de qualidade para a educação, instituída pelo MEC, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, aprovado pela Lei n. 13.005/2014³⁴, postulou na meta 7 “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...)”, de modo que o ensino médio atingisse as seguintes médias nacionais no IDEB, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4 – Médias Previstas para o IDEB do Ensino Médio no PNE

IDEB	2015	2017	2019	2021
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Lei n. 13005/2014

Além disso, o PNE 2014-2024, na Meta 6, estabeleceu oferta de educação em tempo integral “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Assim, para alcance da meta, deliberou 9 (nove) estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a **oferta de educação básica pública em tempo integral**, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) **instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) **institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e**

³⁴A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas **à ampliação da jornada escolar de alunos** (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) **atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral**, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) **garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) **adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola**, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014a, GRIFO NOSSO).

Pelo exposto no PNE 2014-2024, constatamos que a política de qualidade em torno do IDEB tem exercido uma forte influência na finalidade de implementação da educação em tempo integral para o ensino médio, visto que a meta 7 fomentou uma centralidade no direcionamento das políticas educacionais para atender essa finalidade. Ademais, a meta 6, em suas estratégias não foram mencionadas se a ampliação da jornada escolar teria que assegurar o desenvolvimento da educação integral para os estudantes de qualquer uma das etapas da educação básica.

A efetiva ampliação da jornada escolar pode ser constatada no percentual de crescimento nas matrículas no ensino médio em tempo integral que foi de 4,1%, no período de 2014 a 2018, segundo as Notas Estatísticas do Censo Escolar/2018.

Na rede pública de ensino, o percentual de crescimento foi de 4.9% e na rede privada foi baixo, apenas de 0,7% segundo as Notas Estatísticas (BRASIL, 2019, p. 7). O crescimento anual desses percentuais pode ser visualizado no quadro 5, a seguir:

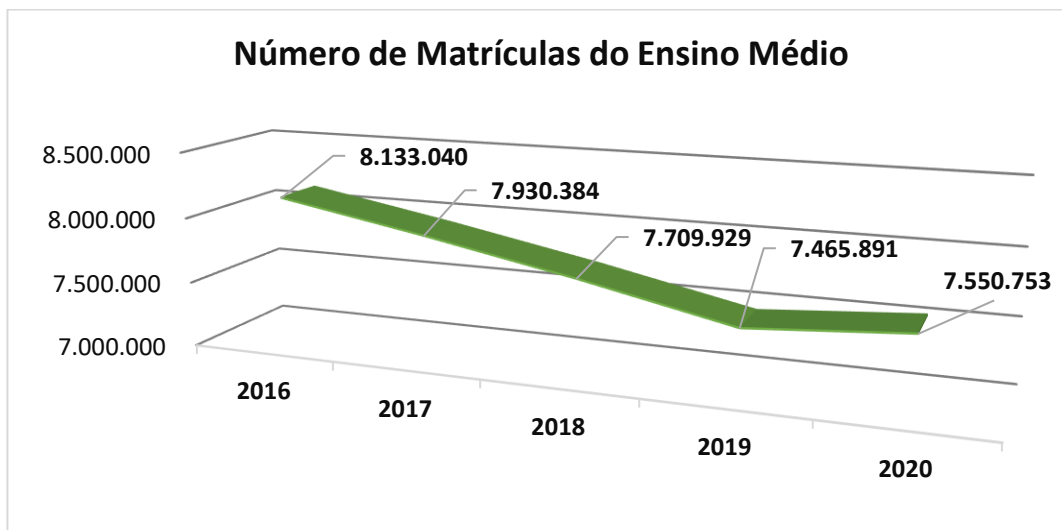
Quadro 5 – Percentual de matrículas no ensino médio em tempo integral no Brasil de 2014 a 2018.

Ano	2014	2015	2016	2017	2018
Percentual de matrículas da rede pública de ensino	5,7%	6,3%	6,7%	8,4%	10,3%
Percentual de matrículas da rede privada de ensino	3.3%	3,5%	3,8%	3,9%	4,0%

Fonte: BRASIL/MEC/INEP. Notas Estatísticas: Censo Escolar, 2018.

Entretanto, é importante ressaltar que nas mesmas Notas Estatísticas (BRASIL, 2019) evidencia-se um crescimento no número de matrículas nas escolas de ensino médio de tempo integral e uma significativa queda no número de matrículas do ensino médio, o INEP explica, no referido documento, que essa tendência de queda se deve tanto a redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto a melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3,0 pontos percentuais de 2013 a 2017). Ademais, isso suscita o seguinte questionamento: qual as condições de permanência são dadas ao estudante da educação básica da escola pública?

Para melhor entender essa dinâmica é importante apresentar dados da Nota Estatística de 2020, no qual fica evidente, independente da dependência administrativa, a queda no número total de matrículas do ensino médio foi significativa no período de 2016-2019, conforme mostra o gráfico 1:



Fonte: BRASIL/MEC/INEP. Notas Estatísticas: Censo Escolar, 2018.

Com Lei n. 13.415/2017³⁵, que teve sua gênese na medida Provisória n. 746/2016³⁶, instituiu-se a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. A referida lei estabeleceu, nas Disposições Gerais, a ampliação da carga horária

³⁵A ementa da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, “altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.

³⁶A ementa da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”.

mínima anual de 800 horas para 1000 horas, a partir de 02 de março de 2017, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo de 5 anos para o ensino médio (art. 24).

As alterações introduzidas pela Medida Provisória n. 46/2017³⁷ e fortalecida, posteriormente, pela Lei n. 13.415/2018, foram severamente criticadas por pesquisadores, professores e entidades sociais comprometidas com projeto democrático de educação de qualidade socialmente referendada.

Observa-se que as determinações da Lei n. 13.451/2017 foram frutos do posicionamento dos setores privados, que apoiados pelos dirigentes que integravam o Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho de Secretários de Educação, impuseram a flexibilização dos percursos formativos, afirmando essa perspectiva na base nacional comum curricular, com isso, atribuiu-se ao estudante a “escolha” pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou em determinada uma formação técnica e profissional, considerando sua trajetória e seu projeto de vida (KUENZER, 2017).

Dessa forma, Kuenzer (2017) ao analisar as mudanças definidas pela Lei n. 13.415/2017, as agrupa em dois eixos: eixo um – carga horária e eixo dois - organização Curricular. No eixo um, a Lei determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingirem 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Essa ampliação deverá manter os 200 dias letivos, com a carga horária diária de 5 horas, até atingir, progressivamente, 7 horas diárias, ou seja, educação em tempo integral.

Assim, as escolas que passarem a ofertar educação em tempo integral, a partir da vigência da Lei e a atender aos critérios estabelecidos pelo MEC, terão assegurados apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso que explicita as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas.

Para isso, o repasse de recursos é feito conforme o número de matrículas indicadas pelo censo escolar, estando sujeito a disponibilidade orçamentária do MEC. A referida Lei prioriza apoio financeiro às escolas que estiverem localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano (IDH) e obtiverem baixos resultados nas avaliações nacionais do ensino médio.

No que diz respeito ao eixo de organização curricular, Kuenzer diz que a Lei n. 13.451/2017 resguardou o princípio da flexibilidade, com uma severa redução de custos, o que

³⁷ “A pretexto de instituir uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, desorganiza esse nível de ensino, ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, constituindo grave ameaça à qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira” (ANFOPE, MANIFESTO CONTRA A MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 /2016).

contradiz ampliação da jornada escolar para o ensino médio. A justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares, se pautou no atendimento de projetos de vida dos jovens, no qual a organização curricular tem que admitir diferentes percursos, tendo nisso uma fragilidade, visto que a referida Lei dualiza a relação trabalho e educação, empobrecendo essa relação ao definir que a formação técnica ou profissional se tornasse eixo formativo para compor a parte diversificada do currículo.

É importante destacar que a Lei n. 13.415/2017 estabelece apenas a duração máxima, podendo os sistemas de ensino propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. Logo, tanto a ampliação da carga horária, quanto a mudança na organização curricular podem limitar, fragmentar e consequentemente precarizar o processo formativo do estudante do ensino médio.

Com isso, a referida Lei não apenas reconfigurou o tempo escolar e a organização curricular do ensino médio, mas possibilitou que os reformadores empresariais justificassem sua intervenção na escola pública, com o argumento da existência de uma crise de qualidade da educação pública, portanto, do próprio Estado na oferta dos serviços públicos, devendo com isso, ajustar os processos educacionais aos moldes da gestão empresarial, a fim de tornarem esses processos mais produtivos e eficientes (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Dessa maneira, a Lei n. 13.415/2017 direcionou o ensino médio para a política de ampliação da jornada escolar, atropelando os referenciais legais e conceituais definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio de 2012, gerando contradições na articulação entre conhecimentos gerais e específicos, uma vez que inviabilizou quaisquer possibilidades de se constituir processos de uma formação integral politécnica.

Nesse contexto de rupturas e mudanças na política educacional nacional, o “Programa Ensino Médio Inovador” foi extinto, fornecendo bases importantes para implantação do “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – EMTI³⁸” e, posteriormente, pelo “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio³⁹”.

2.3 Programa Ensino Médio Inovador: Diretrizes conceituais e metodológicas

Apoiado no que dispunha o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007), que previa no art. 2, inciso VII, “ampliar as possibilidades de

³⁸A Portaria n. 1.145, de 10 outubro de 2016, institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.

³⁹Portaria n. 649, de 10 de junho de 2018, institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica. O MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação–CNE uma “proposta de experiência curricular inovadora para o ensino médio”. O documento foi aprovado por unanimidade pelo CNE, conforme Parecer n.11/2009.

O documento enfatiza que a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. Por esta concepção, o Ensino Médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental (BRASIL, 2009c, p.2).

Com base no Parecer CNE/CEB 11/2009, o MEC instituiu o “Programa Ensino Médio Inovador” pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, com vistas “a apoiar e a fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional” (art.1) a fim de promover a diversidade de práticas pedagógicas e a inserção de atividades que tornasse o currículo mais dinâmico.

Na Portaria n. 971/2009, o Programa se propôs a estimular “projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (art.2). Esses pressupostos buscaram estabelecer mudanças significativas no ensino médio não profissionalizante no país, objetivando:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;

II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;

III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;

IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;

V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;

VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;

VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.

VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.

IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.

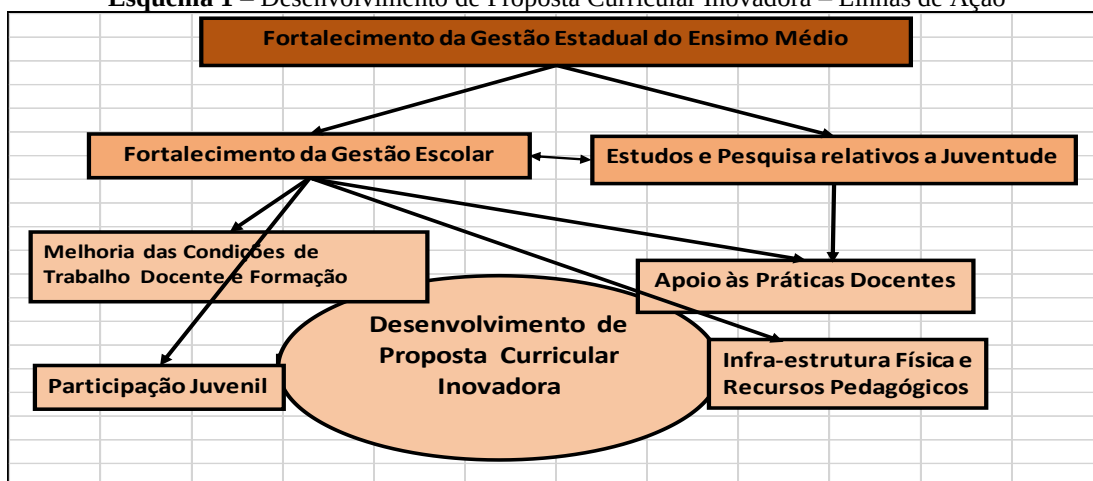
X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009b, GRIFO NOSSO).

A esse respeito, Silva e Jakimiu (2016) esclarecem que o Programa Ensino Médio Inovador se originou da concepção de ensino médio integrado, sem restringir-se à modalidade de educação integrada à profissionalização. Em suma, as autoras destacam que as propostas em torno do ensino médio Integrado à Educação Profissional era fruto de um documento intitulado *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil* (abril, 2008, versão preliminar), oriundo de uma ação interministerial entre o MEC e Ministério Extraordinário de Assuntos Estratégicos. Logo, a partir dessa ação foi elaborado um outro documento, denominado: *Ensino Médio Nacional*, que serviu de base para a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (SILVA; JAKIMIU, 2016, p.18).

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador se dava mediante assinatura do Termo de Cooperação Técnica e da elaboração de um Plano de Ação Pedagógica ⁴⁰ (PAP), contendo os projetos inovadores das escolas participantes.

O MEC, a fim de nortear a elaboração das Propostas de Redesenho Curricular, criou Documentos Orientadores (publicados nos anos de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017) para que as escolas contempladas com o Programa apresentassem propostas que garantissem a eficácia no alcance das metas propostas e a ampliação do tempo do estudante na escola, com a implantação gradativa, da educação integral. Para isso, as linhas de ação deveriam se organizar de acordo com o esquema 1, indicado pelo Documento Orientador do Programa:

⁴⁰O Plano de Ação Pedagógica (PAP) era apresentado pelas instituições proponentes, formatados de acordo com procedimentos que refletissem a definição de metas compatíveis com os reais interesses do Sistema de Ensino, revelando aspectos que garantissem a eficácia para o alcance dos objetivos propostos. No Documento Orientador, de 2009, o MEC recomendou que os Planos fossem construídos de forma participativa, com pleno envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando-se de duas etapas estratégicas, a saber: Etapa I – Análise Situacional: levantamento de dados significativos sobre a gestão dos sistemas de ensino médio, da rede de ensino e da(s) unidade(s) escolar(es) selecionadas, identificando e descrevendo os possíveis entraves ao sucesso escolar e de gerenciamento dos sistemas, com convergência nos aspectos que incidem diretamente na aprendizagem escolar. Etapa II – Avaliação Estratégica: caracterizar os aspectos que podem atuar como entraves ao sucesso do projeto, definindo-os por Ameaças, bem como os aspectos de atuam como fomentadores de sucesso, definido como Potencialidades. As possíveis ameaças e potencialidades deveriam ser identificadas objetivando o alcance das metas (BRASIL, 2009b).

Esquema 1 – Desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora – Linhas de Ação

Fonte: BRASIL/MEC/Documento Orientador, 2009b.

Apesar do Programa Ensino Médio Inovador ter sido instituído no ano de 2009, teve seu início somente no ano de 2010, em 17 estados (Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe) e do Distrito Federal. Ele contou com a participação de 354 escolas públicas ⁴¹ e atendeu cerca de 295.698 alunos (BRASIL/MEC/RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS 2000-2015).

Após 2010, o Programa se expandiu e passou por importantes ajustes feitos pelo MEC, dentre os quais destaca-se a implantação gradativa de educação integral. Essa e outras alterações constam nos Documentos Orientadores produzidos e publicados nos anos de 2011, 2013, 2014 e 2016/2017.

Nos documentos definiu-se que as secretarias estaduais de educação que aderissem ao ProEMI receberiam do MEC apoio técnico e financeiro através do Plano de Ações Articuladas – PAR⁴². Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE autorizou o repasse de recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para que as escolas contempladas com o Programa ampliassem sua jornada escolar, conforme tabelas 1 e 2:

⁴¹De acordo com Isleb (2016, p. 52), a escolha das escolas participantes “não ocorreu de maneira linear entre os estados, como, por exemplo, o Paraná (83), o Pará (31) e Goiás (26) selecionaram o maior número de escolas, enquanto o Piauí, o Mato Grosso e o Amazonas escolheram apenas sete instituições (cada um)”. Uma das possíveis explicações para falta de paridade na indicação das escolas pode ter sido o limite de recursos financeiros do governo federal para disponibilizar aos participantes. Ressalta-se que no ano de sua criação e de acordo com o Parecer CNE n.11/2009, o ProEMI foi considerado uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, de caráter experimental. Esse poderia justificar também a política educacional por adesão e a sua tímida implantação inicial.

⁴²O PAR foi criado como instrumento de viabilizasse o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

TABELA 1 – REPASSE DE RECURSOS FINANCEIROS DO PROEMI CORRESPONDENTES A CARGA HORÁRIA DE 5H E AO NÚMERO DE ESTUDANTES

Intervalo de Classe de Número de Alunos Beneficiários do ProEMI	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: BRASIL/MEC/DOCUMENTO ORIENTADOR, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017

TABELA 2 – REPASSE DE RECURSOS FINANCEIROS DO PROEMI CORRESPONDENTES A CARGA HORÁRIA DE 7H E AO NÚMERO DE ESTUDANTES

Intervalo de Classe de Número de Alunos Beneficiários do ProEMI	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: BRASIL, 2011c, 2013d, 2014c e 2016/2017.

Os recursos recebidos pelas Unidades Executoras (UEX) deveriam ser aplicados em despesas de Capital (relativos à equipamentos e mobiliários), aquisição de material, serviços e locações, isto é, considerados despesas de Custeio, observando as categorias e especificações contidas na Portaria do STN/MF n. 448, de 13 de setembro de 2002, itens esses descritos nos Documentos Orientadores⁴³ de 2011, 2013 e 2014, a saber:

⁴³No Documento Orientador – Adesão de 2016 (p.21) o MEC define que os recursos financeiros a ser empregados em: “I – na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular; II – na aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular; e III – no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos

- Material de consumo: insumos às atividades de gestão administrativa e didático-pedagógicas;
- Locação e serviços de infraestrutura: utilização esporádica de espaços físicos, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à realização de eventos;
- Locação e serviços de utilização de equipamentos: contratação de serviços de sonorização, mídia, fotografia, informática e outros relacionados à utilização esporádica de equipamentos específicos;
- Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos;
- Contratação de serviços de consultoria de instituições de ensino superior: apoio técnico relativo a informações técnicas e gerenciais necessárias ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores;
- Aquisição de materiais didáticos pedagógicos: recursos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores;
- Aquisição de equipamentos e mobiliários: fortalecimento e apoio às ações de gestão, atividades docentes e melhoria do ensino, como equipamentos e mobiliários para laboratórios de ciências, informática, sistema de rádio-escola, cinema, mídia e outros relacionados à dinamização dos ambientes escolares; e
- Aquisição de materiais e tecnologias disponíveis no “Guia de Tecnologias” atualizado (BRASIL, 2011c, p. 20-21).

Com base no Documento Orientador de 2011, no ano de 2012, o Programa Ensino Médio Inovador atendeu 2.002 Projetos de Reestruturação Curricular – PRC de escolas públicas de ensino médio não profissional⁴⁴ no Brasil. Esses PRCs constituíram-se de ações integradas e integradoras de 8 macrocampos (de acordo com o quadro 6), organizadas em consonância com um currículo base obrigatório, considerando as 4 áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).

Quadro 6 - Macrocâmpo do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2011

Macrocâmpo Obrigatórios	Macrocâmpo Eletivos
1. Acompanhamento Pedagógico	3 Cultura Corporal
	4 Cultura e Artes
	5 Comunicação e uso de Mídias
2. Iniciação Científica e pesquisa	6 Cultura Digital
	7 Participação Estudantil
	8 Leitura e Letramento

Fonte: BRASIL, 2011c.

É importante ressaltar que foi no ano de 2011, que as discussões promovidas pelo MEC, junto aos professores dos sistemas de ensino, em torno da construção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estimularam a Seduc-AM a inserir as escolas

alunos-monitores, selecionados a partir de critérios definidos pelas secretarias de educação, que atuarão como auxiliares dos professores na implementação da Proposta de Redesenho Curricular”.

⁴⁴ Dados do *Relatório Educação para Todos 2000-2015* mostram que em 2012 o ProEMI atendeu aproximadamente 1.173.905 alunos.

estaduais de Manaus a ingressarem no Programa Ensino Inovador, conforme aborda-se no capítulo III deste trabalho.

Com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012), o MEC publicou uma nova versão do Documento Orientador do PROEMI, em 2013. Nesse documento se redefiniu a organização dos macrocampos (conforme quadro 6), e nele se renomeou os “Projetos de Reestruturação Curricular” para “Projetos de Redesenho Curricular”, mantendo-se a nomenclatura PRC.

Quadro 7 - Macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2013

Macrocampos Obrigatórios	Macrocampos Eletivos
1. Integração curricular	2. Leitura e Letramento
	3. Iniciação Científica e pesquisa
	4. Línguas Estrangeiras
	5. Cultura corporal
	6. Produção e Fruição
	7. Comunicação, Cultural Digital e uso de Mídias
	8. Participação estudantil

Fonte: BRASIL, 2013d.

Assim, com base no Documento Orientador de 2013, o PROEMI, no ano de 2014, dobrou seu atendimento, atingindo cerca de 5.189 escolas e 3.721.725 alunos⁴⁵, tendo a incumbência de fortalecer a implementação das DCNEM de 2012.

No Documento Orientador de 2014, o MEC enfatizou que os macrocampos do PROEMI deveriam fomentar ações pedagógico-curriculares interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, devendo o Projeto de Redesenho Curricular – PRC apresentar ações estruturadas em vários formatos, como, por exemplo: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e outras ações interdisciplinares, a fim de articular concretamente o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana, conforme estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012.

A esse respeito, Sandri (2016, p. 44) explica que com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, a concepção de formação humana, de cunho politécnico, passou a ser “considerada a base do Ensino Médio e o ProEMI passou a ser o instrumento viabilizador de mudanças curriculares no sentido de atender as novas DCNEM”.

⁴⁵Dados do Relatório Educação para Todos 2000-2015.

No ano de 2014, o MEC propagou que todas as dimensões e ações curriculares das escolas com o PROEMI deveriam garantir o direito à aprendizagem e uma **“formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes”** (BRASIL, 2014c, p. 9).

Além da estreita articulação com as DCNEM/2012, o PROEMI tornou-se parte das ações do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁴⁶. Esse Pacto tinha por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o documento indicava o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que deveriam ser contempladas nos currículos do Ensino Médio, a fim de integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo (BRASIL, 2013c).

Dessa maneira, o Documento Orientador de 2014 indicou uma nova organização para os Projetos de Redesenho Curricular, estabelecendo que as ações teriam que priorizar os seguintes macrocampos: o acompanhamento pedagógico, com foco nas áreas de conhecimentos das linguagens, da matemática, ciências humanas e ciências da natureza; a iniciação científica e Pesquisa; e a leitura e letramento, conforme quadro 8.

Quadro 8 - Macrocampos do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2014

Macrocampos Obrigatórios	Macrocampos Eletivos
1. Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza)	4. Línguas Estrangeiras
2. Iniciação Científica e Pesquisa	5. Cultura Corporal
3. Leitura e Letramento	6. Produção e Fruição das Artes
	7. Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias
	9. Participação estudantil

Fonte: BRASIL, 2014c.

Essa nova organização do PROEMI evidenciou o seu total alinhamento com a política nacional para o ensino médio, em especial com as DCNEM/2012, com o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e com o PNE 2014-2024. Apesar do Programa Ensino Médio Inovador manifestar uma concepção de formação humana integral para o ensino médio, não rompeu com modelo de qualidade da educação mensurados pelos exames e avaliações nacionais. Em outras palavras, o PROEMI reforçou a ligação do currículo escolar com o modelo de competência.

⁴⁶Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013 – Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

No ano de 2016, o Programa Ensino Inovador passou por profundas mudanças, advindas do “bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do Ensino Médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos” (FRIGOTTO, 2016, p.1).

As mudanças impostas por esse grupo político foi uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional; já a atual reforma legalizou o apartheid social na educação no Brasil, visto que a reforma do ensino médio, iniciada pela Medida n. 746/2016, posteriormente aprovada e transformada na Lei n. 13.415, retomou de forma pior a reforma do ensino médio da ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino (FRIGOTTO, 2016).

Nesse cenário, o novo grupo a frente do MEC elaborou e publicou o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador 2016/2017. Nele, retirou-se a sigla PROEMI do Programa, modificou-se a denominação *Projeto de Redesenho Curricular* para *Proposta de Redesenho Curricular* (manteve-se a sigla PRC) e renomeou-se os *macrocampos* para *Campos de Integração Curricular (CIC)*, devendo o PRC contemplar ações e atividades nos quatro Campos de Integração Curricular (CIC) obrigatórios (I, II, III e VIII), e em pelo menos mais um campo, de livre escolha pela escola, totalizando assim ações em no mínimo cinco campos (conforme quadro 9).

Quadro 9 – Campos de Integração Curricular (CIC) do Programa Ensino Médio Inovador segundo o Documento Orientador de 2016/2017

CIC Obrigatórios	CIC Livre
I. Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e matemática)	IV. Línguas Adicionais/Estrangeiros
II. Iniciação Científica e Pesquisa	V. Cultural Corporal
III. Mundo do Trabalho	VI. Produção e Fruição das Artes
III. Protagonismo Juvenil	VII. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital

Fonte: BRASIL, 2016/2017.

O Documento Orientador 2016/2017 reafirmou a finalidade do Programa, isto é, a de ser uma estratégia e um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do ensino médio, em que as ações propostas deveriam ser incorporadas ao currículo, ampliando o tempo do estudante na escola, na perspectiva da educação integral.

Com as alterações da LDBEN, de 1996, feitas pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, institui-se a política de fomento de repasse de recursos do governo federal à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, juntamente com isso é definido

a criação de uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Com efeito, o MEC encerrou o “Programa Ensino Médio Inovador” e instituiu o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação⁴⁷.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio surgiu após o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovar a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica⁴⁸.

Essa Resolução também recomenda que “os programas e projetos pertinentes ao MEC devem ser alinhados à BNCC, em até 1(um) ano após sua publicação” (art.19, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017). Portanto, a BNCC não atingiu o “Programa Ensino Médio Inovador”, com alterações nas “Propostas Curriculares de Redesenho Curricular”, ou seja, não alcançou o período desta investigação (2012-2017).

Em face do exposto, o “Programa Ensino Médio Inovador” ao estabelecer a ampliação da jornada escolar, tendo como pressuposto de uma articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (art. 1), apresentou fragilidades, dentre as quais Jakimiu (2016) comenta três aspectos.

O primeiro aspecto, refere-se à concepção de inovação, na qual a cultura escolar histórica e socialmente consolidada foi considerada ultrapassada, algo que não serve mais, e que, em contrapartida, o novo foi tido como o melhor.

O segundo aspecto, diz respeito à fragilização dos conhecimentos em decorrência da perspectiva de inovação, que retira da escola sua centralidade eminentemente epistemológica, no qual o sujeito se apropria e produz dos conhecimentos.

O terceiro aspecto, trata da ausência de potencial crítico implícito na ideia de inovação, visto que nem tudo que é novo necessariamente contribui para uma formação integral. Do mesmo modo, “se as práticas inovadoras não estiverem em consonância com os fundamentos e perspectivas do ProEMI, embora sejam novas, não se constituirão em inovação, ou seja, nem tudo que é novo, inova” (JAKIMIU, 2016, p. 84).

⁴⁷Portaria n. 649, de 10 de junho de 2018.

⁴⁸As normas da Resolução CNE/CP n. 2/2017 orientam a organização do currículo e da proposta pedagógica que devem ser atendidas por outra Proposta Curricular para o ensino médio, tanto profissional quanto não profissional. Além do que, essas normas da Resolução CNE/CP n. 2/2017, incluem os princípios para a base curricular da educação infantil (art.10), princípios e organização para o currículo do ensino fundamental (arts. 11, 12,13 e 14), sem inserir princípios e a organização para o currículo do ensino médio.

Além dos três aspectos pontuados, Jakimiu (2016) aponta outros elementos: a adoção do conceito de macrocampo enquanto princípio integrador, uma incoerência diante do predomínio da lógica disciplinar, uma vez que o PROEMI buscou promover mudanças na organização curricular, e, contraditoriamente, manteve configurações rígidas e de pouca flexibilidade para uma dimensão mais integradora.

A autora menciona fragilidades nas indicações prescritivas, haja vista que não ofereceram um referencial consistente para os professores, com sugestão de criação de novas práticas. “Pelo contrário, **as poucas atividades sugeridas pelos documentos orientadores, em geral, aparecem vinculadas às áreas de conhecimento abarcadas pelos macrocampos, o que sugere certa fragmentação das práticas**” (JAKIMIU, 2016, p. 85, grifo nosso).

Em face da perspectiva de inovação adotada pelo Programa Ensino Médio Inovador, constatou-se que a consolidação uma perspectiva de formação humana integral ⁴⁹ não foi alcançada, visto que o financiamento e a indução de propostas curriculares inovadoras evidenciaram que a finalidade principal do PROEMI foi a melhoria da qualidade do ensino.

Qualidade essa, regulada pelos resultados obtidos em exames nacionais e internacionais (Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, Prova Brasil, Pisa/ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), designadas por Afonso (2009, p. 122) como “avaliação estandardizada criterial com publicação de resultados”. Em suma, o referido autor explica que essa qualidade pautada em resultados em avaliações externas evidenciam o paradoxo do Estado neoliberal, ou seja, o Estado quer controlar de perto os resultados escolares e educacionais “(tornando-se assim mais Estado, Estado avaliador) mas, por outro lado, tem de partilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes” ou “consumidores” (diluindo também aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado) (AFONSO, 2009, p. 122).

Isso favorece uma estreita relação do Estado com o Mercado, na qual o Estado não desiste de direcionar determinados conteúdos e objetivos educacionais (a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo) e ao mesmo tempo, permite que os resultados/produtos do sistema educacional sejam também controlados pelo mercado (AFONSO, 2009).

⁴⁹Sandri (2016, p. 34) explica que a “concepção de formação humana integral, ganhou espaços no contexto das políticas para o Ensino Médio, a partir do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), pois, um grupo de intelectuais vinculados aos movimentos sociais da educação, em especial, vinculados à defesa da escola pública, ingressaram no MEC e retomaram, no contexto das políticas para o Ensino Médio, as discussões sobre formação humana integral sob a perspectiva da politecnia”.

Foi nessa lógica que o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) aliou-se aos objetivos⁵⁰ de “expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio”, como também o de “promover e estimular a inovação curricular no ensino médio” segundo as orientações do Banco Mundial (2010), a saber:

[...] Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: **estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis);** e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. O setor privado também está apoiando à gestão escolar baseada em resultados (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7, GRIFO NOSSO).

A estreita relação entre os objetivos do PROEMI e as indicações do Banco Mundial confirmam as contradições na intencionalidade do Programa, tendo em conta o “desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral” (BRASIL, 2014C, p. 9), não pode coadunar com a perspectiva minimalista de um currículo flexível.

A esse respeito, Nogara Junior e D’Agostini (2017, p. 353) comentam que um currículo flexível, focado em conhecimentos e habilidades atitudinais, que prioriza “o espontaneísmo como solução para tornar a escola mais atraente aos jovens procura capturar a subjetividade do indivíduo antes mesmo da sua inserção no mundo do trabalho, propalando valores que procuram justificar o sociometabolismo da barbárie”.

Em outras palavras, a centralidade em alcançar a qualidade da educação, com ênfase na flexibilização curricular e na indicação de aquisição de competências e habilidades utilitarista, reafirmou-se com, tanto com a Medida Provisória n. 746 de 2016⁵¹, quanto com a Lei n. 13.415/2017, o dando ao novo grupo político que passou a comandar o MEC o amparo para modificar as diretrizes da política nacional a fim de materializar com isso a contrarreforma do ensino médio, e consequentemente, o “Programa Ensino Médio Inovador”, sendo refletido e reafirmado nas ações do sistema estadual de ensino amazonense. Isso foi evidenciado no estudo

⁵⁰Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009 (art. 2, incisos I e II).

⁵¹A Medida Provisória n.746, 22 de setembro de 2016, institui “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”. Deu origem a Lei n. 13.415/2017.

do Programa Ensino Médio Inovador na rede pública estadual de Manaus, na análise feita no capítulo terceiro deste trabalho, na qual se considerou a realidade concreta de duas escolas de ensino médio do sistema estadual de ensino na cidade de Manaus.

CAPÍTULO III – PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MANAUS

Neste capítulo, analisa-se o Programa Ensino Médio Inovador no sistema estadual de ensino do Amazonas, a partir de fontes documentais (Leis, Resoluções, Diretrizes, Pareceres, Portaria, Planos, Censo Escolar, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, Projetos Político-Pedagógicos – PPP e Projetos/Propostas de Redesenhos Curriculares – PRC's) e fontes bibliográficas. Discute-se os resultados da pesquisa empírica, realizada em duas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Manaus que participaram do PROEMI, a fim de responder se o Programa Ensino Médio Inovador ao disponibilizar suporte financeiro e técnico às escolas da rede estadual de ensino de Manaus conseguiu consolidar uma formação integral em tempo integral e a melhoria dos índices de qualidade da educação básica mensurados pelas avaliações nacionais? Para responder esta problemática, o estudo teve como pressuposto teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético, pois neste método a construção do conhecimento se dá pela apreensão do movimento da realidade concreta. Com isso, utilizou-se como instrumento entrevistas com questões semiestruturadas, no qual aplicou-se a técnica de amostra qualitativa a fim de se dar o tratamento adequado e transparente a realidade empírica pesquisada.

A amostra contou com a participação de 32 sujeitos, sendo: 12 (doze) professores; 2 (dois) professores articuladores, 2 (dois) Diretores e 2 (dois) pedagogos; 2 (dois) representantes da coordenação do Programa Ensino Médio Inovador na SEDUC; 12 (doze) estudantes (seis estudantes de cada escola) que cursavam o 3º ano do ensino médio. Destaca-se que as amostras subsidiaram a construção mais aprofundada da percepção subjetiva dos sujeitos participantes.

Com isso, o estudo confirmou a tese o “Programa Ensino Médio Inovador”, implantado no sistema público estadual de ensino do Amazonas não consolidou uma proposta de educação em tempo integral, tampouco de educação integral; talvez tenha alcançado a permanência e uma frágil melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio, da rede pública estadual do Amazonas.

3.1 O Programa Ensino Médio Inovador no sistema estadual de ensino do Amazonas

O sistema estadual de ensino do Amazonas foi uma das dezoito redes públicas estaduais que participou, da primeira edição, em 2010, do Programa Ensino Médio Inovador. Esse

programa do governo federal, instituído pela Portaria n. 971/MEC, de 9 outubro de 2009, teve por finalidade melhorar a qualidade do ensino médio, por meio de apoio técnico e financeiro com vistas a apoiar e fortalecer propostas curriculares inovadoras nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante.

A qualidade requerida pelo Programa Ensino Médio Inovador partiu do pressuposto de que ele deveria fomentar o desenvolvimento de novas experiências curriculares, estimulando novas práticas educacionais significativas. Com isso, o MEC pretendia promover os seguintes impactos e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis; (BRASIL, 2009a, p. 5).

A inovação curricular alvitrada foi apresentada como construção de práticas pedagógicas que possibilitariam novas ações/atividades formativas para o ensino médio, ao incluir itinerários que atendessem os interesses e necessidade dos alunos, através da cultura de um currículo dinâmico e flexível (BRASIL, 2009a).

Além disso, a escola ao fazer o Projeto ou Proposta de Redesenho Curricular (PRC)⁵² deveria incorporar gradativamente a propositura ao currículo, isto é, **“a ampliação do tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato”**, qualificariam os currículos das escolas de ensino médio (BRASIL, 2014c, p. 4, GRIFO NOSSO).

Para Sacristán (2017, p. 13) o currículo parte de uma realidade preexistente, estabelecida através de “comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo”.

Desse modo, a indicação de uma nova organização para os Projetos de Redesenho Curricular, que priorizou ações pedagógicas que se encaixassem em macrocampos, distanciou a educação integral que almejava de uma perspectiva de educação emancipadora, uma vez que

⁵²Nos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador de 2009, 2011, 2013 e 2014, o PRC é definido como Projeto de Redesenho Curricular. Já os Documentos Orientadores de 2016 e 2016/2017, o PRC é definido como Proposta de Redesenho Curricular.

os PRCs deveriam fortalecer a qualidade da educação perfilada pelo MEC, ou seja, o Programa deveria induzir ações curriculares que pudessem potencializar os resultados das avaliações externas (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Prova Brasil, e outros).

Essa concepção de qualidade da educação, direcionada pelo MEC, estava vinculada com as diretrizes de qualidade definidas pelos documentos dos organismos multilaterais (Banco Mundial–BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico–OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura–UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe–CEPAL).

Segundo Dourado (2007) a utilização de programas de avaliação da aprendizagem, indicados pelos organismos multilaterais, ainda que pesem suas variações, apresentam pontos em comum, dentre eles, a ligação do conceito de qualidade a mensuração de rendimentos, criação ou contratação de instituição avaliadora, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Para Machado, Alavarse e Arcas (2015) a concepção de qualidade da educação pautada nos resultados das proficiências dos estudantes em provas padronizadas é limitada, por se resumir todo o trabalho escolar a apenas uma dimensão do processo educativo, uma vez que para se compreender o desempenho dos alunos, deve-se considerar outras informações, tais como aqueles referentes às condições da escola, o processo pedagógico, o clima escolar, o nível socioeconômico, dentre outras variáveis.

Na mesma perspectiva, Fonseca (2009) explica que o enfoque utilitarista de mensurar a qualidade da educação serve somente à lógica de excelência empresarial, sendo insuficiente para orientar a qualidade da ação educativa, visto que a qualidade socialmente referendada contempla diferentes dimensões da vida social.

Compreende-se que tal aspecto requer “uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética. Este é um horizonte de longo alcance que a escola não pode alcançar em seu isolamento” (FONSECA, 2009, p. 173), porque demanda que o Estado faça a sua parte.

Foi nesse contexto de educação utilitarista, que o Programa Ensino Médio Inovador foi inserido nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas, cuja centralidade deveria gerar melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos, denominados de Propostas Redesenhos Curriculares (PRCs), que promovessem a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática e a utilização de novas tecnologias.

O “Programa Ensino Médio Inovador” foi implantado de modo experimental, no ano de 2010, no sistema estadual de ensino do Amazonas, em 7 (sete) escolas, nos municípios de Benjamin Constant, Carauari, Coari, Eirunepé, Humaitá, Manicoré e Tefé, atingiu 5.641 (cinco mil seiscentos e quarenta e um) estudantes, conforme quadro 10.

Quadro 10 – Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas -no Ano de 2010

Município	Escola	Nº de alunos
Benjamin Constant	1. E.E. Nossa Senhora da Conceição	1.141
Carauari	2. E.E. Carauari	674
Coari	3. E.E. Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	692
Eirunepé	4. E.E. Nossa Senhora das Dores	1.251
Humaitá	5. E.E. Osvaldo Cruz	271
Manicoré	6. E.E. Pedro Aguirre	991
Tefé	7. E.E. Centro Educacional Gilberto Mestrinho	621

Fonte: Amazonas/SEDUC/Gerência de Ensino Médio/Relação das Escolas contempladas com o Programa Ensino Médio Inovador, 2010.

Segundo a Coordenação do “Programa Ensino Médio Inovador” da SEDUC-AM, a indicação das escolas teve como critério inicial o baixo desempenho escolar e o resultado não satisfatório tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quanto pelo Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

É notório que o Programa foi recebido pelas escolas estaduais do Amazonas com a expectativa de melhoria dos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵³, uma possibilidade de reverter o baixo rendimento escolar e combater o índice de abandono escolar no ensino médio. Assim, desde o início, a perspectiva atribuída ao Programa voltava-se a responder aos indicadores da política nacional e local de mensuração da qualidade da educação das escolas.

Em outras palavras, era esperado que o Programa Ensino Médio Inovador assegurasse a integração entre os saberes disciplinares e os não disciplinares, juntamente com a ampliação da jornada da escolar. Contudo, os PRCs tornaram-se projetos de reforço escolar voltados para fortalecer os conteúdos de determinados componentes curriculares, especialmente os que eram

⁵³O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia do MEC, que estabeleceu que de 2007 a 2021, os estados, municípios e as escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegasse à meta 6,0 em 2022.

o foco das avaliações externas, como, por exemplo: língua portuguesa, matemática e ciências, não materializando mudanças pertinentes na organização curricular.

Nesse sentido, os relatórios de execução dos PRCs enviados à SEDUC (2012) mostram várias dificuldades enfrentadas pelas escolas, dentre as quais se destacam a dissonância entre ampliação da jornada escolar e a necessidade de adequação da carga horária de trabalho dos professores, o que comprometeu o acréscimo de horas para o desenvolvimento das complementares previstas nos PRCs.

O relatório da Escola C evidencia algumas das dificuldades enfrentadas pelas escolas que participaram do Programa:

A Escola avançou visivelmente através da adequação idade/série, pulamos de 79% de aprovados em 2010 para 94,3% em 2011 e resolvemos, principalmente, o problema do abandono escolar, através da visita domiciliar feita pelos coordenadores de Áreas Pedagógicas; tínhamos 14,1% em 2010 e reduzimos esse abandono para 3,7% em 2011. A grande produção escolar foi o Atendimento dos alunos com dificuldades no contraturno, isso criou um elo com a escola, tornando o prédio desta Instituição o segundo lar dos alunos, o que repercutiu nas médias do SADEAM e ENEM.

Quando fizemos o horário dos professores estes já constavam os Tempos Pedagógicos (de se sentar e planejar com seu coordenador de área) e tempos de oficinas/atendimentos- para trabalhar as dificuldades de seus alunos; dessa forma esses tempos já constavam nas 20 horas/aulas do professor, o que evitou reclamações e má vontade.

Infelizmente a Coordenadoria local e nossa gerência junto à Secretaria Estadual, não nos apoiaram quando quisemos fazer as mudanças. Ora diziam que o quadro de lotação não permitia ora que não tinham documentação específica para isso. Com muitas dificuldades e discussões, conseguimos reduzir a carga horária do professor em sala de aula, para adequá-la aos tempos pedagógicos e de oficinas/atendimentos; entretanto queríamos e ainda queremos tirar o Ensino das Artes dos 1º anos, cujos conteúdos já constam em Literatura e História- e implantar a disciplina Redação, necessária para uma melhor formação de nossos alunos (AMAZONAS, 2012, p. 1).

O destaque do Relatório da Escola C, confirma e exemplifica a dissonância entre a realidade concreta das escolas e o que foi estabelecido como condições básicas para aprovação dos PRCs, conforme definição dos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador de 2009, 2011, 2013, 2014, 2016, 2016/2017, ou seja, as escolas tiveram de fazer malabarismos para executarem as ações que poderiam efetivar a ampliação da jornada escolar, ou seja, a implantação gradativa de uma educação em tempo integral.

Portanto, é necessário enfatizar que outras escolas do sistema estadual de ensino do Amazonas que participaram do “Programa Ensino Médio Inovador”, mesmo executando todas as ações previstas nos PRCs, não conseguiram cumprir o mínimo de 3.000 horas de formação no ensino médio. Isto é, tempo formativo que deveria ser organizado e efetivado da seguinte maneira: 2.400 horas para realizar o que é determinado para o currículo base (conforme a

Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, aprovada pela Resolução CEE/AM n. 62/2011), e 600h seria o tempo a ser dedicado para execução das ações consideradas complementares e inovadoras da Propostas de Redesenho Curricular – PRC.

Após a edição experimental do “Programa Ensino Médio Inovador”, em 2010, o MEC facultou a oportunidade de adesão e alterou os norteamentos para o Projetos ou Propostas de Redesenhos Curriculares do ensino médio. Assim, em cada uma das edições que se seguiram, os macrocampos obrigatórios e eletivos foram redefinidos. Porém, todos os Documentos Orientadores reafirmaram que os Projetos ou Propostas de Redesenho Curricular (PRC) deveriam assegurar a ampliação da jornada escolar de 4 (quatro) para 5 (cinco) ou 7 (sete) horas diárias, já que o repasse de recursos financeiros estava condicionado ao tempo de ampliação da jornada escolar e ao número de alunos a serem atendidos pelo PROEMI.

No ano de 2012, o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI se expandiu significativamente na rede pública estadual do Amazonas, alcançou 40 (quarenta) escolas, 36.107 (trinta e seis mil, cento e sete) estudantes do ensino médio, conforme mostra o quadro 11. Destacando que foi nessa ocasião que as escolas estaduais do município de Manaus ingressaram no referido Programa.

Quadro 11 – Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2012

Municípios	Escolas	Nº de alunos
Autazes	1. Escola Est. Maria Emília de M. Raposo	799
Benjamim Constant	2. Escola Est. Maria Imaculada Conceição	1.434
Carauari	3. Escola Est. de Carauari	418
Coari	4. Escola Est. N. Senhora do Perpétuo Socorro	682
Eirunepé	5. Escola Estadual Nossa Senhora das Dores	1.047
Fonte Boa	6. Escola Estadual Waldemarina Ferreira	896
Humaitá	7. Escola Estadual Osvaldo Cruz	306
Iranduba	8. Escola Estadual Sem João Bosco R, de Lima	575
Iranduba	9. Escola Estadual Isaias Vasconcelos	796
Itacoatiara	10. Escola Estadual João Valério de Oliveira	1.018
Itacoatiara	11. Escola Estadual Vital de Mendonça	1.084
Itapiranga	12. Escola Estadual Tereza Santos	489
Lábrea	13. Escola Estadual Balbina Mestrinho	1.315
Manacapuru	14. Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	889
Manaquiri	15. Escola Estadual Anselmo Jacó	451
Manaus	16. Escola Estadual Artur Virgílio	1.132
Manaus	17. Escola Estadual Sen. João Bosco	1.323
Manaus	18. Escola Estadual Márcio Nery	1.473
Manaus	19. Escola Estadual Antônio Lucena	459
Manaus	20. Escola Estadual Maria Madalena	1.336

Manaus	21. Escola Estadual Castelo Branco	1.903
Manaus	22. Escola Estadual Ruy Alencar	1.352
Manaus	23. Escola Estadual Adelaide Tavares	877
Manaus	24. Escola Estadual Roderick Castelo Branco	1.865
Manaus	25. Escola Estadual Isaac Sverner	1.898
Manaus	26. Escola Est.Sen. Manoel Severiano Nunes	1.791
Manaus	27. Escola Estadual Sebastiana Braga	951
Manaus	28. Escola Estadual Daisaku Ikeda	398
Manaus	29. Escola Estadual Benjamim Magalhães	1.104
Manicoré	30. Escola Estadual Pedro Aguirre	976
Maués	31. Escola Estadual Walton Bizantino	379
Maués	32. Escola Est. Profa. Maria das Graças Nogueira	500
Parintins	33. Escola Estadual Sem João Bosco	756
Presidente Figueiredo	34. Escola Estadual Maria Calderaro	601
Rio Preto da Eva	35. Escola Estadual Rio Preto da Eva	720
Santa Isabel do Rio Negro	36. Escola Estadual Padre José Schneider	384
São Gabriel da Cachoeira	37. Escola Estadual São Gabriel	200
Tapauá	38. Escola Estadual Antônio Ferreira de Oliveira	459
Tefé	39. Centro Educacional Gilberto Mestrinho	670
Urucurituba	40. Escola Estadual Maria Arruda	401

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/PDDEREx/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, 2012.

A despeito da ampliação da jornada escolar, no período de 2012 a 2017, a maioria das escolas propuseram ampliar sua jornada escolar para apenas 5h, sendo pequeno o número de propostas de ampliação da jornada escolar para 7h, conforme indica o quadro 12. Porém, é importante ressaltar que “nenhuma das escolas da rede estadual de ensino conseguiu ampliar efetivamente sua jornada escolar, apesar de terem desenvolvido as ações previstas nos PRCs” (COORDENADORA 1 do PROEMI/SEDUC-AM).

Quadro 12 – Número de Escolas, na Rede Estadual de Ensino de Manaus de 2012-2017, que ampliaram a jornada escolar com o Programa Ensino Médio Inovador

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Nº de Escolas que ampliaram para 5h a jornada escolar	10	5	25	25	14	14
Nº de Escolas que ampliaram para 7h a jornada escolar	4	-	7	5	3	3

Fonte: <http://ppdeinterativo.mec.gov.br>

Dentre as dificuldades assinaladas, tanto pelos gestores escolares, quanto pela Coordenação do PROEMI-SEDUC, para se cumprir o acréscimo de horas, seja para 5h ou 7h, foram enfatizadas a impossibilidade de aumentar o quadro de professores, impedindo o ajuste das cargas horárias, como também a ausência de infraestrutura das escolas, impedindo a consolidação gradativa de uma educação em tempo integral, e falta investimento e garantias

para que o quadro docente conseguisse dedicação integral, conforme indicação os Documentos Orientadores do Programa (2009a; 2009b, 2011, 2013; 2014; 2016 e 2016/2017).

Logo, a consolidação de uma educação em tempo integral se fragilizou mediante a ausência de ações que assegurassem aos docentes condições básicas para trabalharem na ampliação da jornada escolar. Isso evidenciou as omissões por parte do Programa e da Secretaria de Estado da Educação e Desporto–SEDUC, uma vez que esses indicativos interferiram na execução do Programa no Amazonas. Neste sentido, Silva e Jakimiu (2016, p. 921) comentam que “as condições reais em que se dá à docência no país são marcadas por processos de precarização, como jornadas triplas, e/ou várias escolas para a atuação de um mesmo professor”.

Essa lógica é abjeta, por partir do pressuposto de que é possível utilizar os resultados de avaliações externas “para aferir o desempenho do professor e de outros profissionais da educação, apesar de inúmeros estudos salientarem que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores que extrapolam o alcance da escola e seus professores” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 430).

Ademais, isso expôs as estratégias utilizadas no que Frigotto (2002, p. 36) denomina de “disputa hegemônica”, do qual o embate se efetiva em volta “dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão reprodução do capital ou da necessidade e interesses da classe”.

A esse respeito, Silva e Jakimiu (2016, p. 910) esclarecem que parte das alterações no “Programa Ensino Médio Inovador foram resultantes “de um processo de acomodação entre o que é prescrito pelo órgão de governo e as condições de realização do Programa, bem como pela amplitude do universo de interlocutores envolvidos”.

A implantação gradativa de uma educação integral em tempo integral, definida pelo PROEMI, foi um desafio para as escolas estaduais do Amazonas. No entanto, é importante mencionar que as escolas criaram estratégias para operacionalizar seus PRCs. Em outros termos, apesar desses condicionantes, observa-se que 99% das escolas⁵⁴ executaram e prestaram contas dos recursos recebidos do ProEMI.

Diante disso, fica evidente que a desigualdade de condições para execução dos PRCs não foram variáveis levadas em consideração se alcançar a tão almejada qualidade do ensino requerida tanto pelo Programa, quanto pela política nacional e local de avaliação externa, uma

⁵⁴BRASIL/MEC/FNDE/PDDEREx/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE/ Programa Ensino Médio Inovador, 2010b; 2012b; 2013e; 2014c; 2015a; 2016d; 2017c.

vez que Projetos de cunho neoliberal transferem para a escola, para os professores, para os pais e para o estudante a total responsabilidade pelos resultados alcançados.

No ano de 2013, o MEC definiu que os PRCs teriam a vigência bianual; entretanto, na rede pública estadual ensino do Amazonas, somente 5 (cinco) escolas e localizadas na cidade de Manaus tiveram seus PRCs aprovados, atendendo somente 5.054 (cinco mil e cinquenta e quatro) estudantes (quadro 13).

Quadro 13 – Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2013

Municípios	Escolas	Nº de alunos
Manaus	1. Escola Est. Brigadeiro João Camarão Y. Ribeiro	408
Manaus	2. Escola Estadual Prof. Roberto dos Santos Vieira	672
Manaus	3. Escola Estadual Ruy Alencar	1.295
Manaus	4. Escola Estadual Manoel Severiano Nunes	1.819
Manaus	5. Escola Estadual Profa. Sebastiana Braga	860

Fonte: BRASIL/M EC/FNDE/PDDEREx/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, 2013e

Essa diminuição ocorreu, segundo a Coordenação do PROEMI/SEDUC, devido as escolas terem inúmeras atividades concomitantes, “deixando para último momento” o preenchimento do diagnóstico geral e inserção dos seus Projetos de Redesenho Curricular (PRCs) no sistema PDDE Interativo/PROEMI, “tornando-se assim, insuficiente o período, e o pior aconteceu, o prazo expirou em definitivo, impossibilitando que os PRCs fossem aprovados pelo MEC” (AMAZONAS, 2014, p.1).

Ademais, houve mudanças na Coordenação do PROEMI/SEDUC. Assim, diante do número expressivo de escolas que não conseguiram inserção dos PRCs no Sistema do PDDE Interativo de 2013, a Coordenação do PROEMI/SEDUC orientou que as ações propostas fossem encaminhadas para serem realizadas no ano de 2014.

De acordo com os quadros 14 e 15, os anos de 2014 a 2015 é o período que o PROEMI se sobressai no sistema estadual de ensino do Amazonas. Atribui-se a expansão do Programa a forte influência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁵⁵, que em sua Meta 6 estabelece que a oferta da educação em tempo integral deve ser de “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Quadro 14 – Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2014

Municípios	Escolas	Nº de alunos
Anamã	1. Escola Estadual Tancredo Neves	139

⁵⁵Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”.

Autazes	2.	Escola Estadual Maria Emília de M. Raposo	865
Barcelos	3.	Escola Estadual João Badalotte	368
Barreirinha	4.	Escola Estadual Profa. Maria Belém	360
Carauari	5.	Escola Estadual de Carauari	548
Careiro da Várzea	6.	Escola Estadual Coronel Fiuza	357
Coari	7.	Escola Est. N. Senhora do Perpétuo Socorro	360
Codajás	8.	Escola Estadual Nossa Senhora das Graças	227
Eirunepé	9.	Escola Estadual Nossa Senhora das Dores	412
Humaitá	10.	Escola Estadual Osvaldo Cruz	148
Iranduba	11.	Escola Estadual Sen. João Bosco R. de Lima	374
Itacoatiara	12.	Escola Estadual João Valério de Oliveira	268
Itacoatiara	13.	Escola Estadual Vital de Mendonça	470
Jutaí	14.	Escola Estadual Pe. João Van Den	683
Manacapuru	15.	Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	640
Manacapuru	16.	Escola Estadual José Mota	719
Manaquiri	17.	Escola Estadual Anselmo Jacó	473
Manaus	18.	Escola Estadual Dom Milton Correa Pereira	1.225
Manaus	19.	Escola Estadual Dr. José Milton Bandeira	1.390
Manaus	20.	Centro Educacional Artur Virgílio Filho	2.043
Manaus	21.	Escola Estadual Sen. João Bosco R. de Lima	1.462
Manaus	22.	Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi	244
Manaus	23.	Escola Estadual Márcio Nery	1.577
Manaus	24.	Escola Estadual Antônio Lucena	1.078
Manaus	25.	Escola Est. Profa. Alice Salermo G. de Lima	1.004
Manaus	26.	Escola Estadual Prof. Jorge Karan Filho	831
Manaus	27.	Escola Est. Prof. Francisco Albuquerque	669
Manaus	28.	Escola Est. Brig. João Camarão I. Ribeiro	357
Manaus	29.	Escola Estadual Presidente Castelo Branco	2.069
Manaus	30.	Escola Est. Prof. Roberto dos Santos Vieira	1.736
Manaus	31.	Escola Estadual Prof. Ruy Alencar	1.310
Manaus	32.	Escola Est. Profa. Adelaide Tavares Macedo	383
Manaus	33.	Escola Estadual Sólon de Lucena	744
Manaus	34.	Escola Est. Aldeia do C. Ruth P. Gonçalves	776
Manaus	35.	Escola Estadual Dorval Porto	963
Manaus	36.	Escola Estadual Antônio Nunes Jimenez	735
Manaus	37.	Escola Est. Sebastião Augusto Loureiro Filho	1.474
Manaus	38.	Escola Estadual Roderick Castelo Branco	506
Manaus	39.	Escola Estadual Profa. Diana Pinheiro	683
Manaus	40.	Escola Est. Maria Amélia do Espírito Santo	497
Manaus	41.	Escola Estadual Eldah Bitton T. da Rocha	1.711
Manaus	42.	Escola Estadual Sen. Manuel S. Nunes	1.822
Manaus	43.	Escola Estadual Estelita Tapajós	668
Manaus	44.	Escola Estadual Luizinha Nascimento	478
Manaus	45.	Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida	1.367

Manaus	46.	Escola Estadual Profa. Sebastiana Braga	888
Manaus	47.	Escola Estadual Governador Melo Póvoas	954
Manaus	48.	Escola Estadual Vasco Vasques	668
Manaus	49.	Escola Est. Benjamim Magalhães Brandão	1.351
Manicoré	50.	Escola Estadual Pedro Aguirre	304
Maués	51.	Escola Est. Profa. Maria da Graça Nogueira	1.121
Nova Olinda do Norte	52.	Escola Estadual Prof. José Paula de Sá	374
Parintins	53.	Escola Estadual Sen. João Bosco	593
Parintins	54.	Escola Estadual Brandão Amorim	626
Santo Antônio do Içá	55.	Escola Estadual Santo Antônio do Içá	981
São Gabriel da Cachoeira	56.	Escola Estadual São Gabriel da Cachoeira	1.899
São Paulo de Olivença	57.	Escola Estadual Nossa Senhora da Assunção	749
Tapauá	58.	Escola Estadual Antônio Ferreira de Oliveira	867
Tefé	59.	Centro Educacional Gov. Gilberto Mestrinho	806
Urucurituba	60.	Escola Estadual Maria Arruda	805

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/PDDEREx/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, 2012b; 2013e; 2014c; 2015a; 2016d.

Quadro 15 – Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2015

Anamã	1.	Escola Estadual Tancredo Neves	139
Autazes	2.	Escola Estadual Maria Emília de M. Raposo	865
Barcelos	3.	Escola Estadual João Badalotte	368
Barreirinha	4.	Escola Estadual Profa. Maria Belém	360
Carauari	5.	Escola Estadual de Carauari	548
Careiro da Várzea	6.	Escola Estadual Coronel Fiuza	357
Coari	7.	Escola Est. N. Senhora do Perpétuo Socorro	360
Codajás	8.	Escola Estadual Nossa Senhora das Graças	227
Eirunepé	9.	Escola Estadual Nossa Senhora das Dores	412
Humaitá	10.	Escola Estadual Osvaldo Cruz	148
Iranduba	11.	Escola Estadual Sen. João Bosco R. de Lima	374
Itacoatiara	12.	Escola Estadual João Valério de Oliveira	268
Itacoatiara	13.	Escola Estadual Vital de Mendonça	470
Jutáí	14.	Escola Estadual Pe. João Van Den	683
Manacapuru	15.	Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	640
Manacapuru	16.	Escola Estadual José Mota	719
Manaquiri	17.	Escola Estadual Anselmo Jacó	473
Manaus	18.	Escola Estadual Dom Milton Correa Pereira	1.225
Manaus	19.	Escola Estadual Dr. José Milton Bandeira	1.390
Manaus	20.	Centro Educacional Artur Virgílio Filho	2.043
Manaus	21.	Escola Estadual Sen. João Bosco R. de Lima	1.462
Manaus	22.	Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi	244
Manaus	23.	Escola Estadual Márcio Nery	1.577
Manaus	24.	Escola Estadual Antônio Lucena Bittencourt	1.078
Manaus	25.	Escola Estadual Profa. Alice Salermo G. de Lima	1.004
Manaus	26.	Escola Estadual Prof. Jorge Karan Filho	831

Manaus	27. Escola Prof. Francisco das C. de S. Albuquerque	669
Manaus	28. Escola Estadual Brig. João Camarão Telles Ribeiro	357
Manaus	29. Escola Estadual Presidente Castelo Branco	2.069
Manaus	30. Escola Estadual Prof. Roberto dos Santos Vieira	1.736
Manaus	31. Escola Estadual Prof. Ruy Alencar	1.310
Manaus	32. Escola Estadual Profa. Adelaide Tavares Macedo	383
Manaus	33. Escola Estadual Sólon de Lucena	744
Manaus	34. Escola Est. Aldeia do C. Ruth P.Gonçalves	776
Manaus	35. Escola Estadual Dorval Porto	963
Manaus	36. Escola Estadual Antônio Nunes Jimenez	735
Manaus	37. Escola Estadual Sebastião Augusto Loureiro Filho	1.474
Manaus	38. Escola Estadual Roderick Castelo Branco	506
Manaus	39. Escola Estadual Profa. Diana Pinheiro	683
Manaus	40. Escola Estadual Maria Amélia do Espírito Santo	497
Manaus	41. Escola Estadual Eldah Bitton Telles da Rocha	1.711
Manaus	42. Escola Estadual Estelita Tapajós	668
Manaus	43. Escola Estadual Luízinha Nascimento	478
Manaus	44. Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida	1.367
Manaus	45. Escola Estadual Governador Melo Póvoas	954
Manaus	46. Escola Estadual Vasco Vasques	668
Manaus	47. Escola Estadual Benjamim Magalhães Brandão	1.351
Manicoré	48. Escola Estadual Pedro Aguirre	304
Maués	49. Escola Estadual Profa. Maria da Graça Nogueira	1.121
Nova Olinda do Norte	50. Escola Estadual Prof. José Paula de Sá	374
Parintins	51. Escola Estadual Sen. João Bosco	593
Parintins	52. Escola Estadual Brandão Amorim	626
Santo Antônio do Içá	53. Escola Estadual Santo Antônio do Içá	981
São Gabriel da Cachoeira	54. Escola Estadual São Gabriel da Cachoeira	1.899
São Paulo de Olivença	55. Escola Estadual Nossa Senhora da Assunção	749
Tapauá	56. Escola Estadual Antônio Ferreira de Oliveira	867
Tefé	57. Centro Educacional Gov. Gilberto Mestrinho	806
Urucurituba	58. Escola Estadual Maria Arruda	805

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/PDDEREx/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, 2015a.

Embora o PROEMI tenha apresentado um expressivo crescimento, na rede estadual de ensino do Amazonas, as dificuldades relatadas pelas escolas não foram solucionadas. Além do mais, o MEC e a SEDUC ignoraram a realidade das escolas e suas reivindicações, delegando a elas a total responsabilidade de encontrar alternativas para cumprirem a ampliação da jornada escolar, conforme definição padronizada do Programa.

Isso sinaliza tensões e contradições dessa política educacional, tendo em vista que a oferta da educação integral em tempo integral deveria não somente reiterar o acesso e a permanência do estudante na escola, mas proporcionar beneficiamentos materiais e

pedagógicos para as escolas, além de boas condições de trabalho e de salário para os profissionais da educação.

Desse modo, é no mínimo um equívoco pautar a melhoria da qualidade da educação do ensino médio não profissional à ampliação da jornada escolar, visto que foi um simulacro delegar aos Projetos/Propostas de Redesenho Curricular (PRCs) uma centralidade propulsora de direito a tempos, a espaços e a superação das desigualdades educacionais da escola pública de ensino médio. Ressaltando que a qualidade da educação está para além de resultados em avaliações externas e índices educacionais (MOLL, 2014).

No ano de 2014, é importante destacar que as ações do Programa foram vinculadas ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM⁵⁶, dentre as ações, estava a formação continuada dos professores das escolas participantes do PROEMI. No Amazonas, a formação continuada foi organizada e coordenada pelo Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia – CEFORT, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em parceria com a Coordenação do PROEMI-Seduc.

O Pacto Nacional do Ensino Médio – PNEM pretendia fortalecer tanto as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, quanto às indicações definidas pelos Documentos Orientadores do PROEMI. Dessa maneira, o PNEM seria o instrumento que orientaria a articulação das ações pedagógicas que integraria os conhecimentos formais aos não formais no currículo do ensino médio.

Assim, o PNEM deveria fortalecer a compreensão dos professores quanto a diversificação de arranjos curriculares, considerando “o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2014c, p. 8).

Na rede estadual de ensino do Amazonas, a formação continuada realizada pelo PNEM atendeu 3.800 (três mil e oitocentos) professores cursistas de 60 (sessenta) Municípios do Amazonas, sob a coordenação 244 (duzentos e quarenta e quatro professores) orientadores de estudo, ocorrendo em duas etapas. (AMAZONAS, 2015b).

A primeira etapa se deu com 03 (três) encontros presenciais na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, nos quais foram estudados e discutidos 06 (seis) cadernos de formação

⁵⁶ Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013 – Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

nas temáticas: “Ensino Médio e Formação Humana integral”; “O jovem como Sujeito do Ensino Médio”; “O Currículo do Ensino Médio seus Sujeitos e o Desafio da formação Humana integral”; “Áreas do Conhecimento e Integração Curricular”; “Organização e Gestão Democrática da Escola; Avaliação do Ensino Médio”.

A segunda etapa efetivou-se no ano de 2015 com a realização de 01(um) encontro presencial e 01 (um) mediado por Tecnologias, executado por área do conhecimento (AMAZONAS, 2015b). A Coordenação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM da SEDUC ratificou que as ações de formação continuada foram importantes e imprescindíveis, para compreensão das práticas pedagógicas dentro de uma proposta de formação integral do estudante do ensino médio, corroborando assim com o PROEMI e com as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012.

É importante destacar que o modelo formativo adotado pelo PNEM sofreu todas as discontinuidades do trabalho docente, segundo a Coordenação do PNEM da SEDUC-AM, tendo em vista que era considerável o número de professores cursistas com contratos temporários e com precárias condições de trabalho, o que não assegurou a continuidade da formação aos mesmos professores cursistas, prejudicando com isso o desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas, no ano letivo subsequente.

Dantas (2017) questiona como seria possível assegurar uma formação continuada em serviço com o mínimo de qualidade. Esse autor ainda esclarece que a rotatividade docente na educação básica necessita ser enfrentada como política de Estado, caso contrário, os improvisos pedagógicos serão regra e não exceção. Em outras palavras, não há PPP ou ações pedagógicas que se sustentem com mudanças anuais do quadro docente.

Para Moll (2014) é imprescindível se construir planos de carreira e de salários que permitam aos professores atuação integral e exclusiva em uma mesma instituição de ensino, como ocorre com as carreiras de professores da rede federal no Brasil. “Nunca é tarde para começar a empreender essa perspectiva na educação pública brasileira, pois esse fator constitui condição determinante para a propalada qualidade que se espera do ensino público” (MOLL, 2014, p. 374).

As fragilidades apontadas por Dantas (2017) e Moll (2014) foram problemáticas ou necessidades vivenciadas pelas escolas da rede estadual de ensino de Manaus, mesmo que o apoio técnico e financeiro do PROEMI tenha proporcionado algumas melhorias em materiais pedagógicos. Isso é corroborado com o que foi exposto nas entrevistas com os Professores,

Pedagogos, Gestores Escolares das escolas A e B da rede estadual de ensino de Manaus realizados, a conhecer na tabela 3:

Tabela 3 – Entrevistas realizadas com Professores, Pedagogos e Gestores das Escolas A e B da Rede Pública Estadual de Manaus e com as Coordenadoras do PROEMI/SEDUC-AM

O ProEMI tem ampliado o tempo do estudante na escola e as ações do Projeto de Redesenho Curricular - PRC de sua escola tem promovido uma educação de tempo integral ou/e educação integral?

NÃO

- Para 43% dos Professores o PROEMI não conseguiu promover uma educação integral e nem de tempo de tempo integral. “O PROEMI não garantiu educação integral nem de tempo integral, porque não conseguiu ampliar a jornada escolar. Além disso, a educação integral é feita de projetos políticos específicos, não de ações pedagógicas pontuais” (PROFESSOR 3B).
- 100% dos gestores escolares afirmaram que as ações dos PRC’s não consolidaram tanto uma educação integral, quanto educação em tempo integral. “Apesar das ações do PRC tornar o currículo mais dinâmico e viabilizar a interdisciplinaridade, as atividades pedagógicas tiveram que ser realizadas no mesmo turno de aula em que o aluno está matriculado, somente dessa forma todos os alunos puderam participar efetivamente dos Projetos desenvolvidos pela Escola” (GESTOR DA ESCOLA A).

SIM

- 36% dos Professores avaliaram que o PROEMI conseguiu consolidar uma educação integral em tempo integral. “Sim, pois cada momento que o estudante passa dentro da escola ele está aprendendo. Unindo teoria e prática dentro do PRC sei que está sendo desenvolvido uma educação integral” (PROFESSOR 1B).

PARCIALMENTE

- 21% dos Professores consideram que o Programa apenas abriu uma possibilidade de se alcançar de modo parcial uma educação integral em tempo integral, ressaltando que para se isso se efetivasse plenamente, a escola teria que dispor de uma infraestrutura física e pedagógica, devido à ausência disso, as escolas não alcançaram uma educação integral em tempo integral. “O PROEMI conseguiu ampliar parcialmente a jornada escolar” (PROFESSOR 2A).
- 100% dos pedagogos consideraram que o ProEMI possibilitou uma educação integral, no entanto, todos destacaram que condições e infraestrutura das escolas fizeram com a educação em tempo integral ocorresse de modo limitado. Os PRCs garantiram parcialmente uma educação integral em tempo integral. O processo de aquisição dos conhecimentos aconteceu de forma integrada nos diversos espaços e ações da instituição escolar. Dessa forma, o aluno tornou-se autor do processo de desenvolvendo de suas habilidades intelectuais, física, emocional, social e cultural, porém, ainda não disponibilizamos uma escola estruturada para o ensino médio integral em tempo integral” (PEDAGOGO 1B).

Como se observa na tabela 3, ficou exposto que o Programa Ensino Médio Inovador não conseguiu ampliar a jornada escolar das escolas A e B, apesar das atividades programadas nos PRCs terem sido realizadas de forma pontual e diferenciada do previsto, a julgar pelas dificuldades em relação aos tempos e os espaços disponíveis nas escolas, as condições físicas e pedagógicas da escola, além da incompatibilidade entre a carga horária dos professores daquilo que foi previsto nos PRCs, dentre outras. Isso se confirma na fala do Gestor da Escola A, conforme mostra a tabela 3, que aqui é mencionado a seguir:

Apesar das ações do PRC tornar o currículo mais dinâmico e viabilizar a interdisciplinaridade, as atividades pedagógicas tiveram que ser realizadas no mesmo turno de aula em que o aluno está matriculado, somente dessa forma os alunos puderam participar efetivamente dos Projetos desenvolvidos pela Escola.

Apesar dificuldades apontadas, muitas ações dos PRCs foram bem-sucedidas por esforço da comunidade da escolar, entretanto, os recursos financeiros do PROEMI não suprimiram as demandas necessárias para que se implantar educação em tempo integral, conforme definição do Programa, isso pode ser visto na tabela 4:

Tabela 4 – Entrevistas realizadas com Gestores das Escolas A e B da Rede Pública Estadual de Manaus e com as Coordenadoras do PROEMI/SEDUC-AM

2. O repasse de recursos financeiros (FNDE/PDDE) do ProEMI atende às necessidades do Projeto de Redesenho curricular – PRC da sua escola?

NÃO

- 75% dos entrevistados (Coordenadores do PROEMI/SEDUC-AM e Gestores Escolares) responderam que o repasse de recursos financeiros (FNDE/PDDE) do ProEMI não atendeu às necessidades do Projeto de Redesenho curricular – PRC da escola.

“O repasse de recursos oriundos do ProEMI foi muito importante para melhorar o processo de ensino aprendizagem, entretanto, ele não foi suficiente para se implantar, gradativamente, educação em tempo integral na nossa escola” (GESTOR ESCOLAR DA ESCOLA A).

“Como o repasse é calculado pelo número de alunos, a escolas com maior taxa de matrícula recebe mais recursos, mesmo assim os repasses não ultrapassam o montante de R\$ 140,00000, que dependendo da Proposta de Redesenho Curricular os recursos podem ou não atender as necessidades da escola. Algumas escolas com ações mais ousadas promovem eventos para complementar os repasses do FNDE” (COORDENADORA 1 PROEMI/SEDUC-AM).

“Não. Os valores de repassados pelo Programa não foram atualizados. Além da não alteração no intervalo de números de alunos matriculados como por exemplo a E.E. Sólton de Lucena atendeu aproximadamente de 3.000 alunos, foi inserida no intervalo de mais de 1401 alunos” (COORDENADORA 2 PROEMI/SEDUC-AM).

SIM

- 25% ponderaram que os recursos financeiros do ProEMI foram suficientes para atender as ações propostas no Projeto de Redesenho curricular – PRC da escola.

“O repasse financeiro tornou real o desenvolvimento de ações que antes eram apenas sonhos” (GESTOR DA ESCOLA B).

No ano de 2016, o Programa Ensino Médio Inovador reduziu seu atendimento na rede pública estadual de ensino do Amazonas, período em que foi aprovado apenas os PRCs de 30 (trinta) escolas, dos quais 17 (dezessete) eram de escolas localizadas em Manaus e 13 (treze) de escolas de 13 (treze) municípios, atendendo somente 34.368 (trinta e quatro mil, trezentos e sessenta e oito) estudantes (quadro 16).

Quadro 16– Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2016

Anamã	1. Escola Estadual Tancredo Neves	388
Boca do Acre	2. Escola Estadual Antônio José Bernardo Vasconcelos	371
Borba	3. Escola Estadual Cônego Bento José de Souza	1.829
Carauari	4. Escola Estadual Carauari	420
Eirunepé	5. Escola Estadual Nossa Senhora das Dores	1.138
Fonte Boa	6. Escola Estadual Waldemarina Ferreira	1.086
Humaitá	7. Escola Estadual Osvaldo Cruz	489
Itacoatiara	8. Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho	897
Manacapuru	9. Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	1.572
Manaus	10. Escola Estadual Dr José Milton Bandeira	978
Manaus	11. Escola Estadual Sen. João Bosco Ramos de Lima	1.621
Manaus	12. Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi	666
Manaus	13. Escola Estadual Márcio Nery	1.231
Manaus	14. Escola Estadual Antônio de Lucena Bitencourt	1.197
Manaus	15. Escola Estadual Profa. Alice Salermo Gomes de Lima	923
Manaus	16. Escola Estadual Raimundo Holanda de Souza	1.027
Manaus	17. Escola Estadual Ernesto Penafort	2.017
Manaus	18. Escola Estadual Marcantonio Vilaça	358
Manaus	19. Escola Estadual Profa. Adelaide Tavares Macedo	1.155
Manaus	20. Escola Estadual Sólon de Lucena	3.020
Manaus	21. Aldeia do Conhecimento Profa. Ruth Prestes Gonçalves	2.332
Manaus	22. Colégio Amazonense Dom Pedro II	1.399
Manaus	23. Escola Estadual Roderick Castelo Branco	1.859
Manaus	24. Escola Estadual Maria Amélia do Espírito Santo	540
Manaus	25. Escola Estadual Sant Ana	893
Manaus	26. Escola Estadual Vasco Vasques	2.490
Novo Airão	27. Escola Estadual Danilo de Mattos Areosa	601
Parintins	28. Escola Estadual Sen. João Bosco	607
São Sebastião do Uatumã	29. Escola Estadual São Sebastião do Uatumã	464
Tefé	30. Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho	800

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/PDDEREx/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, 2016.

A redução significativa no número de escolas atendidas pelo PROEMI foi de 51,7%, nos anos de 2016 e 2017, demonstrando que as mudanças estruturais produzidas pelo grupo político que tomou o poder, juntamente com Michel Temer, sobrepujou importantes políticas

públicas, sem uma avaliação coerente das ações educacionais em andamento para o ensino médio.

No mesmo ano de 2016, o MEC criou a Medida Provisória n. 746/2016⁵⁷, que instituiu a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, transformada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e resgatou uma concepção de educação utilitarista para a formação do ensino médio. Assim sendo, no cenário nacional, o conteúdo da MP suscitou fortes contestações, protestos de intelectuais e especialistas, além de ocupações de escolas.

A esse respeito, Esquinsan (2017) comenta que:

Quanto ao conteúdo da MP, as principais críticas incidiram sobre a supressão de determinadas disciplinas, comprometendo uma formação integral, bem como a presença da figura do “notório saber”, ou profissional de reconhecido saber em sua área de atuação que poderá ser recrutado para atuar como professor, de acordo com as deliberações dos sistemas de ensino.

Os posicionamentos públicos das associações científicas e acadêmicas analisadas as aproximam da resistência civil, marcando o contra-argumento a uma iniciativa institucional e governamental que, supostamente, ameaçaria direitos sociais conquistados. Todavia, também as aproxima da resistência intelectual, no momento em que evidencia argumentos técnicos e o apelo argumentativo à pesquisa científica como base de sustentação do repertório utilizado (ESQUINSAN, 2017, p. 105).

As mudanças indicadas, inicialmente pela MP n. 746/2016 e em seguida pela Lei n. 13.415/2017, interromperam as possibilidades de se constituir currículos pautados na acepção de formação definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, impondo uma outra finalidade formativa para o ensino médio.

Após golpe de 2016, as políticas públicas educacionais para o ensino médio que vinham se desenvolvendo em torno dos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como dimensões da formação humana, conforme estabeleceu as DCNEM/2012, foram suprimidas ou substituídas por ações vinculadas estritamente ao mercado de trabalho.

As mudanças políticas no cenário nacional impactaram diretamente na rede pública estadual de ensino do Amazonas, visto que foram dadas “novas” roupagens aos projetos e programas existentes, evidenciando que as políticas educacionais são alvos de projetos societários em disputa.

⁵⁷A Medida Provisória n.746, 22 de setembro de 2016, instituiu “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”. Posteriormente, a Medida Provisória n.746/2016, transformou-se na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Com efeito, no ano de 2017, o MEC disponibilizou recursos financeiros para o Programa Ensino Médio Inovador, entretanto, não houve crescimento no número de escolas atendidas por esse programa na rede estadual de ensino do Amazonas, mantendo-se o atendimento das mesmas escolas do ano anterior, conforme mostra o quadro 17.

Quadro 17 – Programa Ensino Médio Inovador no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, 2017

Anamã	1. Escola Estadual Tancredo Neves	388
Boca do Acre	2. Escola Estadual Antônio José Bernardo Vasconcelos	371
Borba	3. Escola Estadual Cônego Bento José de Souza	1.829
Carauari	4. Escola Estadual Carauari	420
Eirunepé	5. Escola Estadual Nossa Senhora das Dores	1.138
Fonte Boa	6. Escola Estadual Waldemarina Ferreira	1.086
Humaitá	7. Escola Estadual Osvaldo Cruz	489
Itacoatiara	8. Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho	897
Manacapuru	9. Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	1.572
Manaus	10. Escola Estadual Dr José Milton Bandeira	978
Manaus	11. Escola Estadual Sen. João Bosco Ramos de Lima	1.621
Manaus	12. Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi	666
Manaus	13. Escola Estadual Márcio Nery	1.231
Manaus	14. Escola Estadual Antônio de Lucena Bitencourt	1.197
Manaus	15. Escola Estadual Profa. Alice Salermo Gomes de Lima	923
Manaus	16. Escola Estadual Raimundo Holanda de Souza	1.027
Manaus	17. Escola Estadual Ernesto Penafort	2.017
Manaus	18. Escola Estadual Marcantonio Vilaça	358
Manaus	19. Escola Estadual Profa. Adelaide Tavares Macedo	1.155
Manaus	20. Escola Estadual Sólon de Lucena	3.020
Manaus	21. Aldeia do Conhecimento Profa. Ruth Prestes Gonçalves	2.332
Manaus	22. Colégio Amazonense Dom Pedro II	1.399
Manaus	23. Escola Estadual Roderick Castelo Branco	1.859
Manaus	24. Escola Estadual Maria Amélia do Espírito Santo	540
Manaus	25. Escola Estadual Sant Ana	893
Manaus	26. Escola Estadual Vasco Vasques	2.490
Novo Airão	27. Escola Estadual Danilo de Mattos Areosa	601
Parintins	28. Escola Estadual Sen. João Bosco	607
São Sebastião do Uatumã	29. Escola Estadual São Sebastião do Uatumã	464
Tefé	30. Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho	800

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/PDDEREX/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, 2017.

Nesse sentido, atribuímos a estagnação do PROEMI, na rede estadual de ensino do Amazonas, à priorização dada a outro programa federal de ampliação da jornada escolar, o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PROETI)”, criado pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.

A fim de compreender todo esse cenário, Hofling (2001, p. 38) esclarece que o “processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

É importante ressaltar que a oferta de ensino médio em tempo integral, na rede pública estadual do Amazonas, precedeu a implantação do ProEMI, tendo seu início no ano de 2002, em 2 (duas) escolas⁵⁸ de médio, na cidade de Manaus. Assim, a ampliação da jornada escolar implementadas nessas duas escolas foram denominados como uma experiência pedagógica que deu origem ao “Projeto das Escolas em Tempo Integral”, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/AM em 20/10/2008 (Resolução n.112/2008), e tinha por finalidade a extensão da jornada escolar na rede estadual de ensino e a melhoria do ensino, a fim de promover, dentre outros aspectos, a permanência do educando e a melhoria do aproveitamento escolar tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Posteriormente, o “Projeto das Escolas em Tempo Integral” foi incorporado pelo “Projeto Educação de Tempo Integral” (Resolução n.17/2011 aprovada pelo CEE/AM em 15/03/2011), alterando sua finalidade para a “melhoria do processo ensino aprendizagem, estabelecendo elevação dos índices de aprovação e a erradicação dos índices da evasão escolar”.

Desse modo, o “Projeto Educação De Tempo Integral” expandiu gradativamente o número de escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas, até o ano de 2019. O sistema de ensino estadual contou com 44 escolas de ensino médio, conforme mostra o quadro 18.

Quadro 18 – Escolas de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas do Projeto Educação em Tempo Integral

ANO	Nº	ESCOLA	MUNICÍPIO
2001	01	E.E.T.I. Senador Petronio Portela	Manaus
2001	02	E.E.T.I. Marcantonio Vilaça	Manaus
2010	03	E.E.T.I. Irmã Gabrielle	Manaus
2010	04	E.E.T.I. Garcitylzo Do Lago E Silva	Manaus
2010	05	E.E.T.I. Zilda Arns	Manaus
2010	06	E.E.T.I. João Dos Santos Braga	Manaus
2011	07	E.E.T.I. Cinthia R. G. Do Livramento	Manaus
2011	08	E.E.T.I. Gláucio Gonçalves	Parintins
2013	09	E.E.T.I. Pre. Costa E Silva	Anori
2013	10	E.E.T.I. Antonio Jose Bernardo	Boca Do Acre
2013	11	E.E.T.I. Francidene S. Barroso	Itamarati
2013	12	E.E.T.I. Tereza Dos Santos	Itapiranga
2013	13	E.E.T.I. Eng. Sergio A. P. Figueiredo	Manaus

⁵⁸Escola Estadual Senador Petrônio Portela e Escola Estadual Marcoantônio Villaça.

2013	14	E.E.T.I. Prof. Enery Barbosa	Nhamundá
2013	15	E.E.T.I. Danilo De Mattos	Novo Ayrão
2013	16	E.E.T.I. Padre Jose Scheneider	Santa Isabel Do Rio Negro
2013	17	E.E.T.I. São Sebastião	São Sebastião Do Uatumã
2014	18	E.E.T.I. Maria Izabel F. X. D. E Silva	Iranduba
2015	19	E.E.T.I. Carauari	Carauari
2015	20	E.E.T.I. Pedro Alves Da Silva	Carauari
2015	21	E.E.T.I. Gilberto Mestrinho	Manaus
2015	22	E.E.T.I. Áurea Pinheiro Braga	Manaus
2016	23	E.E.T.I. Prof. Washington L. R. Da Silva	Manacapuru
2016	24	E.E.T.I. Pedro F. Y. Ferreira	São Gabriel Da Cachoeira
2017	25	E.E.T.I. Profa. Maria Belém	Barreirinha
2017	26	E.E.T.I. Euclides Correa Vieira	Beruri
2017	27	E.E.T.I. José Holanda Cavalcante	Borba
2017	28	E.E.T.I. Prof. Manoel Vicente	Coari
2017	29	E.E.T.I. Prof. Jacimar Da S. Gama	Manaus
2017	30	E.E.T.I. Maria Rodrigues Tapajós	Manaus
2017	31	E.E.T.I. Gov. Melo E Póvoas	Manaus
2017	32	E.E.T.I. Maria Madalena S. De Lima	Manaus
2017	33	E.E.T.I. Cid Cabral	Manaus
2017	34	E.E.T.I. Centro Educ. Artur V. Filho	Manaus
2017	35	E.E.T.I. Profa. Lecita Ramos	Manaus
2017	36	E.E.T.I. Prof. Donga Michiles	Maués
2017	37	E.E.T.I. Brandão Amorim	Parintins
2018	39	E.E.T.I. Dom Jorge E. Marskell	Itacoatiara
2018	40	E.E.T.I. Maria Do Céu Vaz D'Oliveira	Manaus
2018	41	E.E.T.I. Hist. Arindal V. Da F. Reis	Manicoré
2018	42	E.E.T.I. Maria Eva Dos Santos	Presidente Figueiredo
2019	43	C.E.T.I. Tarcila Prado	Humaitá
2019	44	E.E.T.I. Presidente Figueiredo	Presidente Figueiredo

Fonte: Brasil/Mec/Inep/Educacenso 2001-2019

Ressalta-se que somente nos anos de 2016 e 2017 uma das escolas do “Projeto Educação de Tempo Integral” ingressou no “Programa Ensino Médio Inovador”, demonstrando que a rede estadual de ensino ofertou modelos diferenciados de educação integral para o ensino médio. Isso confirma que a escola pública de ensino médio está muito distante de um modelo universal e igualitário, evidencia que os preceitos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 não se concretizaram no currículo do ensino médio das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas.

Entretanto, é importante destacar que o ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino tem em comum um caráter formativo predominante propedêutico, pautado num modelo de competências que não contribui para a formação integral dos sujeitos, “limitando as possibilidades de uma efetiva participação social, política, econômica e cultural e

comprometendo a inserção qualificada no mundo do trabalho e a continuidade de estudos” (MOURA; LIMA FILHO, 2019, p. 94).

Dessa maneira, é notório que os vários projetos ou programas de ensino médio integral implementados na rede estadual de ensino do Amazonas estão distantes de uma formação humana integral e politécnica, tendo em vista a ausência dos eixos estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura no processo formativo para os estudantes dessa etapa da educação básica.

Após o ano de 2018, o “Programa Ensino Médio Inovador” foi totalmente extinto, não somente do sistema estadual de ensino do Amazonas, mas em outros sistemas de ensino do país. Apesar do silenciamento das ações do PROEMI, pelo novo grupo a frente do Ministério da Educação (MEC), foi perceptível que o Programa Ensino Médio Inovador deu as bases importantes para implantação de outros programas voltados à educação em tempo integral para o ensino médio, dentre as quais destacam-se:

- “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)”, criado pela Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de apoiar financeiramente a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral pelas secretarias estaduais de Educação;
- “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”, instituído pela Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018, tem por finalidade apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais.

Frigotto e Ramos (2019) explicam que foi no campo da educação que melhor se explicitou o quanto o golpe montado pelas forças econômicas se materializou de modo perverso, especialmente nas políticas da contrarreforma do ensino médio aprovada rapidamente no período golpista, primeiro por meio da Medida Provisória n. 746/2016, transformada na Lei n. 13.415/2017. Para os autores, essa contrarreforma liquidou com o ensino médio como última etapa da educação básica, e com qualquer projeto que almejava sua universalidade e uma formação unitária.

A contrarreforma do ensino médio atacou frontalmente a concepção de formação integrada, uma vez que retomou os aspectos mais discriminatórios de legislações passadas, a exemplo da fragmentação do ensino secundário da década de 1940; da dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante da década de 1970; da dissociação da entre formação básica

e profissional e o pragmatismo das competências dos anos de 1990 (FRIGOTTO; RAMOS, 2019).

Face ao exposto, é evidente que mudanças na política educacional nacional para o ensino médio reconfigurou ações e programas como o PROEMI. Embora essas mudanças contemplem de algum modo a oferta educação em tempo integral para a educação básica – Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), elas carregam consigo determinações de um projeto ideológico reacionário e neotecnicista que tem deteriorado o processo formativo da escola pública, uma vez que empobreceu o acesso aos conhecimentos científicos, culturais e filosóficos, historicamente construídos pela humanidade.

Assim, lutar por um ensino médio que dê bases para formar o ser humano por inteiro é lutar por uma educação politécnica e omnilateral. Isso exige contraposição as reformas instituídas para essa etapa da educação básica, em especial ao “Novo Ensino Médio” que nega aos estudantes do ensino médio da escola pública acesso aos bens sociais, econômicos e culturais, instrumentos básicos constituição de sua cidadania política. Assim, a luta é para revogar a efetivação dessa política.

3.2 Programa Ensino Médio Inovador e sua materialidade nas escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus

A implantação do Programa do Governo Federal “Ensino Médio Inovador” na rede pública estadual de ensino de Manaus, ocorreu no ano de 2012, em 14 (catorze) escolas (conforme quadro 19). O Programa Ensino Médio Inovador pretendia “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional”⁵⁹, a fim de melhorar a qualidade do ensino. Desse modo, o “ProEMI apresentou-se como uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente seriam “incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral”⁶⁰.

Com base nessas definições do Programa, este estudo analisou como o PROEMI foi desenvolvido em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus, no período de 2012 a 2017, considerando o pretenso e o real alcançado com os Projetos/Propostas de

⁵⁹BRASIL/MEC/PORTARIA N. 971/2009.

⁶⁰BRASIL/MEC. Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília, 2014.

Redesenho Curricular (PRC), uma vez que as escolas, ao serem inseridas no PROEMI, deveriam ampliar, gradativamente, uma educação integral em tempo integral.

Quadro 19 –Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Manaus que implantaram Programa Ensino Médio Inovador no ano de 2012

Escolas	Nº de alunos
1. Escola Estadual Artur Virgílio	1.132
2. Escola Estadual Sen. João Bosco	1.323
3. Escola Estadual Márcio Nery	1.473
4. Escola Estadual Antônio Lucena	459
5. Escola Estadual Maria Madalena	1.336
6. Escola Estadual Castelo Branco	1.903
7. Escola Estadual Ruy Alencar	1.352
8. Escola Estadual Adelaide Tavares	877
9. Escola Estadual Roderick Castelo Branco	1.865
10. Escola Estadual Isaac Sverner	1.898
11. Escola Estadual Senador Manoel Severiano Nunes	1.791
12. Escola Estadual Sebastiana Braga	951
13. Escola Estadual Daisaku Ikeda	398
14. Escola Estadual Benjamim Magalhães	1.104

Fonte: BRASIL/MEC/FNDE/PDDEREx/Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE, 2012.

A pesquisa empírica realizadas nas duas escolas, teve os seguintes critérios de inclusão: participação na segunda edição do PROEMI e o recebimento de recursos para ampliar a jornada escolar de 4h para 7h. Nesse intuito, foram selecionadas uma escola do Centro da cidade de Manaus e outra no bairro de São José Operário.

Compreendendo que a entrevista é uma técnica que “permite captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39), utilizou-se entrevistas semiestruturadas para 38 (trinta e oito) sujeitos participantes, sendo eles: 14 professores (7 por escola); 2 pedagogos (1 por escola); 2 gestores escolares (1 por escola); 2 representantes da Coordenação do PROEMI na SEDUC e 18 alunos do ensino médio (9 alunos de cada escola pesquisada).

A escolha dos profissionais entrevistados foi pautada nos seguintes critérios: ser servidor do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação – Seduc, ter conhecimento da implantação do PROEMI na escola pesquisada. Com relação aos alunos, os critérios de escolha pautaram-se em: estar matriculado em uma das escolas pesquisadas, cursar o 3º ano do ensino médio e ser maior de 16 anos.

A partir dos dados coletados na pesquisa empírica, analisou-se em que medida as escolas conseguiram atender as definições do PROEMI:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
 - b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
 - c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
 - d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
 - e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
 - f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
 - g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
 - h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
 - i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
 - j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
 - k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
 - l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
 - m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
 - n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas;
 - o) Atendimento às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais de Educação para que as alterações curriculares sejam realizadas;
 - p) Contemplar ações e atividades nos quatro Campos de Integração Curricular (CIC) obrigatórios (I, II, III e VIII) e em pelo menos mais um campo, de livre escolha pela escola, totalizando assim ações em no mínimo cinco campos, conforme indicado abaixo:
- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
 - II - Iniciação Científica e Pesquisa;
 - III - Mundo do Trabalho;
 - IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
 - V - Cultura Corporal;
 - VI - Produção e Fruição das Artes;
 - VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
 - VIII - Protagonismo Juvenil (BRASIL, 2009d, 2011c, 2013d, 2014c, 2016-2017).

Ao apresentar as 15 definições estabelecidas pelos Documentos Orientadores do PROEMI, compreendemos que elas têm por finalidade a exposição do ponto de partida da análise que foi alcançado pelas escolas pesquisadas. Entretanto, deu-se destaque aos seguintes dos itens: item “a”, referente à ampliação da carga horária para o mínimo de 3.000 (três mil horas), sendo 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma

gradativa” e; item “b”, diz respeito as mudanças curriculares provenientes dos Redesenhos Curriculares, devendo contemplar as normas e os prazos definidos pelos Conselhos Estaduais.

Os itens “a” e “b” possibilitaram averiguar, junto aos sujeitos da pesquisa, se o PROEMI consolidou uma educação integral em tempo integral nas escolas de Manaus. Assim, ao perguntar se a ampliação do tempo do estudante na escola e as ações do Projeto de Redesenho Curricular – PRC garantiram uma educação integral e de tempo integral, constatou-se que nenhuma das escolas da rede estadual de ensino conseguiu cumprir os itens mencionados na execução dos seus PRCs.

Isso é observado claramente no relato a seguir:

Até a última edição do Programa Ensino Médio Inovador, oficialmente, nenhuma escola conseguiu promover a ampliação de jornada escolar. As escolas promoveram arranjos internos com atividades no contraturno, ampliando o tempo na escola para uma pequena quantidade de estudantes em relação à educação integral. Entretanto, as unidades educacionais tiveram ganhos significativos com atividades voltadas para o mundo do trabalho, incentivos ao protagonismo juvenil, iniciação científica e projetos voltados à produção cultural e desporto. Isto é, algumas escolas conseguiram superar a fragmentação curricular e desenvolveram atividades significativas que ultrapassaram a tradição conteudista, privilegiando competências socioemocionais (COORDENADORA 1 DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/SEDUC, GRIFO NOSSO).

O que se constata é que as escolas contempladas com o PROEMI não conseguiram articular os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, conforme definia os Documentos Orientadores do Programa, premissas básicas para se caminhar para uma educação integral. Assim, percebe-se que a atender e articular as especificidades dos referidos eixos tornou-se uma finalidade secundária, ou melhor, “imperceptível”, visto que a priorização da política nacional de qualidade da educação exigiu melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶¹. Dessa maneira, alcançar as metas do IDEB sobrepôs-se aos propósitos iniciais previstos nos PRCs.

A dinâmica da política nacional de controle de qualidade da educação, ou melhor, a “ditadura” dos resultados das avaliações externas, impôs às escolas públicas de educação básica, metas a serem atingidas no IDEB até 2021, conforme definição do Mec. Ressalta-se que o IDEB é apenas um indicador estatístico que não considera realidade concreta e os desafios vivenciados por cada escola.

Nesse sentido, Leandro (2021, p. 87) comenta:

⁶¹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelece notas de 0 a 10 para os resultados e metas a serem alcançados pelas escolas públicas de educação, sendo considerada adequada a nota a partir de 6.0.

Com a criação do IDEB, as avaliações passam a ter um peso maior para o contexto educacional, por ser considerado um índice qualificador da educação, ao mesmo tempo, que passa a ser criticado por não leva em conta aspectos socioeconômicos, que influenciam no ensino-aprendizagem dos alunos, além de contribuir para o processo de evasão escolar, um dos eixos que contribuem para o desempenho e média do IDEB.

Foi desse modo, que a gestão de resultados ganhou relevância e força, pois a definição de metas no IDEB fez com que as ações de programas federais como PROEMI se articulassem ao que foi estabelecido no art.3 do Decreto n 6.094/2007:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Os quadros 20 e 21 demonstram como o IDEB adentrou tanto os sistemas de ensino, quanto as escolas.

Quadro 20 - Resultados e Projeções de Metas do IDEB para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Amazonas - Período de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021

3ª Série do Ensino Médio

Estado	Ideb Observado								2021	Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMAZONAS	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0	3.5	3.3	3.5	3.6	2.3	2.4	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0

Fonte: MEC/Inep

Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Quadro 21 - Resultados e Projeções de Metas do IDEB para o Ensino Médio por Unidade da Federação (Rede Estadual) e Região de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013

ENSINO MÉDIO - REDE ESTADUAL

IDEB e Projeções - Regiões Geográficas e Unidades da Federação

2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - REDE ESTADUAL

LOCALIZAÇÃO	ETAPA DE ENSINO	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	METAS PROJETADAS							
								2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMAZONAS	3ªEM	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0	3.5	2.3	2.4	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0
NORTE	3ªEM	2.7	2.7	3.2	3.1	2.9	3.2	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
BRASIL	3ªEM	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9

Fonte: MEC/Inep

Assim, a cobrança por melhoria no IDEB fomentou a criação de uma política de bonificação salarial⁶² na rede estadual de ensino do Amazonas, fazendo com que as escolas participantes do PROEMI encontrassem em seus PRCS as “ações inovadoras”⁶³ e as estratégias que possibilitariam tanto a melhoria do rendimento escolar, quanto os suportes para atingir os resultados desejados na política de qualidade, mensurados pelos Exame Nacional do Ensino

⁶²Em 2008, foi regulamentada a política de bonificação salarial dos profissionais da educação da Seduc/AM pela Lei n. 3.279, de 22 de julho de 2008. A referida Lei “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”

⁶³Artigo 2 da Portaria n. 971/MEC, de 9 de outubro de 2009 – “Institui no âmbito do MEC o Programa Ensino Médio Inovador com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional”.

Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

Essa dinâmica foi destacada nas entrevistas dos Gestores escolares, Pedagogos, Professores e alunos, quando foi perguntado se PROEMI promoveu a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino médio, conforme mostra a tabela 5:

Tabela 5– Questão respondida por Gestores Escolares, Professores, Pedagogos e Estudantes das Escolas A e B se o PROEMI promoveu a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino médio?

O PROEMI promoveu a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino médio?			
- 100% dos Gestores Escolares responderam que o PROEMI promoveu melhoria do desempenho Escolar.	- 100% dos Pedagogos afirmaram que PROEMI promoveu melhoria do desempenho Escolar.	- Para 93% dos Professores o PROEMI melhorou o desempenho Escolar dos alunos do ensino médio e para 7% não melhorou.	- 85% dos estudantes disseram que o PROEMI melhorou o desempenho escolar e 15% não melhorou.
“Sim, as atividades do ProEMI fortaleceram o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o rendimento escolar dos alunos melhorou significativamente” (GESTOR ESCOLAR 1A).	“Sim. Em nossa escola há diversas ações do ProEMI, visto que as atividades dos macrocampos ajudaram muito no desempenho escolar. Com o ProEMI os nossos alunos conquistaram maior autonomia e melhor rendimento, pois tiveram acesso a diferentes metodologias, o que os ajudou a se apropriar das diversas formas de conhecimentos” (PEDAGOGO 1A).	“Sim, as ações do ProEMI foram de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, contribuíram para o grande desempenho dos alunos envolvidos nas ações” (PROFESSOR 1A).	“O PROEMI ajudou a melhorar a situação da escola por conta de ter iniciado um novo método de educação, uniu várias turmas e teve também a ajuda do ensino tecnológico. No meu caso, ajudou bastante” (ESTUDANTE 2A).
“Sim. O ProEMI tem contribuído de forma significativa, somado a outras ações que já fazemos na escola” (GESTOR ESCOLAR 1B).	“Sim, constatamos que com a realização das ações pedagógicas dos PRCs, os alunos obtiveram melhoria em seus desempenhos cognitivos. As atividades em de campo e culturais contribuíram para que houvesse uma aprendizagem significativa para os discentes (PEDAGOGO 1B).	“Sim, pois os alunos conseguiram aprender de forma lúdica e dinâmica, percebem a relação teoria e prática, agora eles veem tem utilidade nos conteúdos escolares tornando o aprendizado necessário e proveitoso” (PROFESSOR 1B).	“Sim, pois com PROEMI eu tive mais facilidade e interesse de aprender as coisas” (ESTUDANTE 5B).
		Não melhorou. Acho os alunos muito fracos de conhecimento, a falta de comprometimento da parte deles. O PROEMI causa um alvoroço muito grande. Com isso, as disciplinas obrigatórias não são ministradas como deveria. Além disso, os alunos faltam demais e não são comprometidos com a própria educação (PROFESSOR 2A).	Não, pois não vejo que o PROEMI tenha atuação efetiva no desempenho escolar (ESTUDANTE 7A).

Fonte: Entrevistas com sujeitos da pesquisa; Autoria nossa.

É notório que a concepção de qualidade erigida pelo MEC ignorou a realidade concreta vivenciada pelas escolas públicas, reforçou as desigualdades da sociedade capitalista, ao

estimular a competitividade e o ranqueamento das escolas. Ademais, a implantação de políticas de bonificação entre outras “exclui as escolas que não atingiram a meta, pois mesmo não alcançando o índice não se pode excluir o esforço, por isso é desigual, mesmo para as que atingiram” (NASCIMENTO, 2013, p. 86).

Nascimento (2013, p. 98) explica que a concepção teórica que norteia a política de bonificação é mesma que norteou o movimento da qualidade total para educação, uma concepção em que os processos educativos são nichos do mercado, espaços que podem garantir a “reprodução do capital, pois quando se opta em pagar bônus no lugar de direitos sociais, essa política não contribui com a qualidade da educação, com a valorização dos trabalhadores da educação, com os estudantes, assim como o bem estar social de todos”.

Gentili (2002, p. 145) esclarece que a qualidade total no campo da educação ignora qualquer contexto político, atribui aos estudantes, professores e diretores escolares a responsabilidade em “instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas”, transferindo para a escola a “decisão” por reforma educacional.

Pelo exposto nas entrevistas, constata-se que o Programa Ensino Médio Inovador não consolidou uma proposta de educação em tempo integral, tampouco de educação integral; apenas alcançou a permanência e uma frágil melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio, da rede pública estadual do Amazonas conforme mostra os quadros 20, 21 e 22.

Quadro 22 – Série Histórica do Rendimento de duas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Amazonas, localizadas em Manaus, participantes do PROEMI, no período do 2012 a 2018

ANO	Escola Estadual da Zona Centro-Sul de Manaus							Escola Estadual da Zona Leste de Manaus						
	Matrícula Real	Aprovado		Reprovado		Abandono		Matrícula Real	Aprovado		Reprovado		Abandono	
		Abs.	Taxa (%)	Abs.	Taxa (%)	Abs.	Taxa (%)		Abs.	Taxa (%)	Abs.	Taxa (%)	Abs.	Taxa (%)
2010	709	504	71,1	129	18,2	76	10,7	1.775	1.290	72,7	144	8,1	341	19,2
2011	734	495	67,4	201	27,4	38	5,2	1.824	1.393	76,4	189	10,4	242	13,3
2012	1.027	772	75,2	66	6,4	189	18,4	1.867	1.341	71,8	115	6,2	411	22,0
2013	991	800	80,7	51	5,1	140	14,1	1.882	1.457	77,4	31	1,6	394	20,9
2014	1.069	838	78,4	40	3,7	191	17,9	1.794	1.489	83,0	20	1,1	285	15,9
2015	925	807	87,2	5	0,5	113	12,2	1.818	1.469	80,8	12	0,7	337	18,5
2016	840	806	96,0	4	0,5	30	3,6	1.550	1.316	84,9	38	2,5	196	12,6
2017	851	786	92,4	2	0,2	63	7,4	1.716	1.407	82,0	45	2,6	264	15,4
2018	744	713	95,8	15	2,0	16	2,2	1.683	1.382	82,1	41	2,4	260	15,4
2019	785	766	97,6	-	-	19	2,4	1.797	1.455	81,0	24	1,3	318	17,7

Fonte: MEC/INEP/SEDUC/DEPLAN/GEPEs

Dessa maneira, as ações consideradas inovadoras se voltaram a responder os critérios de “qualidade” ligadas ao IDEB, fortaleceu a lógica da meritocracia e da culpabilização dos sujeitos da escola, visto que os processos de responsabilização se valeram de táticas de distribuição de bônus por rankings, decorrentes dos resultados obtidos nas avaliações externas.

Assim, confirma-se que o Programa Ensino Médio Inovador apenas enunciou uma base conceitual de uma perspectiva de educação emancipatória, a “perspectiva de formação humana

integral” (BRASIL/, 2014c, p. 9), porém, suas “ações inovadoras” atuaram a favor de uma concepção de qualidade total para a educação, tendo no plano de metas para melhoria do índice escolar o instrumento que legitimou “a qualidade como critério mercantil” (GENTILI, 2002, p. 142).

Com isso, o PROEMI tornou-se um instrumento que impulsionou a materialidade de um processo formativo reducionista, unilateral e fragmentado, centrada no ideário pedagógico do lema “aprender a aprender”, reproduzindo de modo prático os direcionamentos do Relatório de Jacques Delors⁶⁴.

Para Duarte (2011, p. 65), o lema “aprender a aprender” tem exercido um papel importante na adequação do discurso pedagógico contemporâneo aos imperativos do processo de mundialização do capitalismo, além do mais, vincula a categoria de adaptabilidade ao “discurso político-econômico neoliberal das teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivistas”.

São essas bases conceituais que fundamentam a concepção de qualidade da educação da política nacional, desde os anos de 1990. Portanto, os PRCs corroboraram com a prescrição de um currículo por competências, no caso da rede estadual de ensino do Amazonas estabelecido pela Proposta Curricular, aprovada pela Resolução nº 162/2011, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM).

Em outros termos, Dourado e Siqueira (2019) esclarecem que a pedagogia das competências reforça o modelo de gestão empresarial, em que o sujeito é responsabilizado frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. O currículo centrado em um modelo de competências e habilidades fomenta o gerencialismo e o produtivismo pedagógico, a partir de uma lógica pragmática, na qual os estudantes devem desenvolver saberes e conhecimentos instrumentais para serem aplicados “ao longo da vida”.

Desta forma, unir as teorias oriundas do lema “aprender a aprender” com a “perspectiva de formação humana integral”⁶⁵ é no mínimo um equívoco, ou melhor, uma falácia, visto que a perspectiva teórica da formação humana integral diverge da lógica de melhoria da qualidade difundida pelos Organismos Multilaterais, lógica de mercado difundida pelo MEC e perfilada pela Seduc-AM.

⁶⁴DELORS, Jacques e OUTROS. Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10. ed. Brasília: Ed. Cortez/MEC/UNESCO, 2006.

⁶⁵BRASIL/MEC/PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR, DOCUMENTO ORIENTADOR - ADESAO, 2016, p. 3.

A esse respeito, é oportuno resgatar a formulação de Sousa Junior (2010, p. 106), que fundamentado em Marx, explica que a formação humana integral perpassa pelo “desenvolvimento amplo das diferentes possibilidades humanas como um todo nos planos da ética, das artes da técnica, da moral da política, da ciência, do espírito prático, das relações intersubjetivas, da afetividade, da individualidade etc”.

Com isto, é inegável que a perspectiva formativa apresentada pelo ProEMI não somente descaracterizou os princípios a formação humana integral, mas se opuseram a essa perspectiva, na qual o processo formativo se consolida pelas “as condições históricas de possibilidade de realização plena da omnilateralidade”, ou seja, uma formação humana integral exige “encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 96).

O PROEMI elegeu o trabalho como princípio educativo, no entanto, propagou o empreendedorismo, como chave para o exercício da cidadania, porque não conseguiu sequer possibilitar a criação de eixos de qualificação para o trabalho. Ademais, o protagonismo juvenil pautou-se em ações pedagógicas que buscassem articular os conhecimentos dos estudantes a projetos de vida (BRASIL, 2016c), eixos formativos distantes de um caminho de educação emancipatória, já que levavam em conta condições objetivas dos estudantes.

Alves e Rodrigues (2015, p. 76) afirmam que para se trilhar os caminhos para um processo educativo emancipatório é necessário lutar para se inserir, desde a educação básica, os “elementos teóricos, metodológicos e político-pedagógicos tendo em vista uma formação para o trabalho complexo”. Com isso, cria-se as condições para a superação da dualidade estrutural que marca a organização do ensino médio da escola pública no Brasil.

Com efeito, o PROEMI, mesmo sendo extinto em 2018, forneceu bases para viabilizar a reforma do ensino médio proveniente da Lei n. 13.415/2017, uma vez que a referida lei “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.

Silva e Sheibe (2017) esclarecem que Lei n. 13.415/2017 atende quatro eixos prioritários, a saber:

- A primeira, está voltada para a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala e a preparação dos jovens do ensino médio para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender às demandas do setor produtivo;

- A segunda, estabelece a oferta de organização curricular flexível, adequada aos requisitos de eficiência, inspirados na lógica de organização mercantil, dividindo e ofertando os conhecimentos de forma parcimoniosa, reduzindo as disciplinas obrigatórias, distribuindo em cinco itinerários formativos;
- A terceira, cria hierarquias entre as áreas de conhecimentos, menosprezando determinados componentes curriculares, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes;
- A quarta, define a ampliação da jornada escolar, com a finalidade de treinar para as provas, algo que é mais uma evidência dessa forma pragmática e econométrica de conceber o conhecimento escolar e a formação dos estudantes.

Em suma, os quatro eixos apresentadas por Silva e Sheibe (2017) explicam de que modo *as Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM)* - “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”⁶⁶ foram e são ressignificadas nas políticas educacionais brasileiras.

Isso tem reforçado a primazia da aprendizagem flexibilizada, tem por finalidade o desenvolvimento de competências do *aprender a aprender ao longo da vida*, categoria central da pedagogia da acumulação flexível, no qual a formação de trabalhadores, com subjetividades flexíveis, atende o protótipo de força de trabalho “a ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda (KUENZER, 2016, p. 6).

Assim, as políticas educacionais sucedidas da Lei nº 13.415/2017 são reducionistas, uma vez que a formação definida para o ensino médio reestabeleceu a dualidade histórica entre formação geral e educação profissional e tecnológica, privilegiando aspectos instrumentais, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio-histórica.

Isso advogou a favor de direitos de aprendizagens significativas que, direta ou indiretamente, fortaleceram a construção de currículos prescritivos e padronizados que, mais tarde, convergiu para se articular-se com a concepção que ilumina as atuais políticas curriculares da Base Nacional Curricular do Ensino Médio⁶⁷.

⁶⁶BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

⁶⁷A Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a “Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017”.

Para Dourado (2019), o movimento em torno da indicação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser considerado um tipo de reforma que faz do currículo e do conhecimento objetos de regulação social, ou seja, trata-se de uma reforma que ratifica a defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que não atende aos horizontes legais do Plano Nacional de Educação (PNE).

Além disso, os suportes pedagógicos e financeiros disponibilizados pelo PROEMI não foram suficientes para que isso concretizasse a oferta educação integral em tempo integral. De modo, que as escolas apresentaram dificuldades para executar seus PRCs. Primeiro, por ausência de infraestrutura física e pedagógica para receber os alunos no contraturno; segundo, por falta de condições adequadas para os professores, uma vez que a carga horária não era compatível com as demandas necessárias para se ampliar a jornada escolar; e terceiro, por falta de oferta de alimentação para que os alunos pudessem permanecer na escola no contraturno.

Com o exposto, fica comprovado que as escolas estavam sozinhas na implantação, mesmo que de maneira gradativa, de uma educação integral em tempo integral. Apesar das dificuldades para executar os PRCs, de acordo com as definições do PROEMI, as escolas conseguiram construir uma dimensão prática, favorecendo a gestão de resultados. Isso pode ser evidenciado na avaliação dos sujeitos da pesquisa, conforme demonstra o quadro 23.

QUADRO 23 – AVALIAÇÃO DO PROEMI PELOS GESTORES ESCOLARES, PROFESSORES, PEDAGOGOS E ESTUDANTES DAS ESCOLAS A E B

Como você avalia as ações do PROEMI na sua escola?
“A maior dificuldade com o PROEMI foi efetivar a ampliação da jornada escolar. Entretanto, a escola executou todas as ações previstas. Assim, em função dos recursos financeiros repassados pelo ProEMI, à escola enriqueceu a práxis pedagógica dos professores” (GESTOR ESCOLAR 1A). “As ações do PROEMI foram realizadas com propriedade a seu tempo, mesmo que as atividades do PRC tenham sido adaptadas a possibilidades de execução. Mas, no encerramento dos projetos reuniu-se todos os professores e alunos da escola para culminância das ações desenvolvidas” (GESTOR ESCOLAR 1B). “As ações têm sido bastante satisfatórias, pois desenvolvemos todos nossos projetos previstos no PRC da escola” (PEDAGOGO 1A). “Na nossa escola todas as ações propostas no PRC obtiveram êxito porque houve uma interação entre os professores e os alunos, além da boa articulação de toda comunidade escolar” (PEDAGOGO 1B). “A nossa escola sempre trabalhou com projetos. Dessa forma, não houve resistência de alunos e de professores para pô-los em práticas. Além disso, com os recursos do governo federal não existem restrições financeiras ou falta de materiais” (PROFESSORA 7A). “Houve algumas dificuldades referentes ao desenvolvimento de algumas etapas do projeto, por conta da inexperiência na execução projetos com financiamento. Porém, os resultados foram bem melhores que o planejado. Assim sendo, em 2017 os projetos de poesias, coleta seletiva estão muito bons, foram associados a outros que trabalharam a sustentabilidade e meio ambiente” (PROFESSORA 7B).

“As ações do PROEMI são boas, mas poderiam ser melhores, tendo um impacto maior e mais relevantes na nossa escola” (ESTUDANTE 8A).

“As ações são ótimas, o ProEMI é um programa que desperta nos alunos a vontade de participar de todas as ações escolares, têm boas respostas tanto com os alunos, quanto com os professores, porque todos trabalham juntos, desenvolvemos atividades em relação ao desempenho escolar” (ESTUDANTE 8B).

Fonte: Entrevistas com sujeitos da pesquisa; Autoria nossa.

Diante do exposto, o estudo em tela evidenciou que o PROEMI se entrelaçou com o teor utilitarista do desenvolvimento humano, concebido pelo lema “aprender a aprender”. Embora, tenha fortalecido práticas pedagógicas “inovadoras”, subordinou essas práticas a retórica de meritocrática de qualidade da educação, confirmando a tese de que o ProEMI na rede estadual de ensino do Amazonas não consolidou uma formação integral em tempo integral, cujo processo formativo articulava o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura para o desenvolvimento do educando, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Apesar de ter favorecido uma educação de caráter padronizado voltado para a lógica de melhoria da qualidade da educação estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apenas alcançou uma frágil melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio, da rede pública estadual de Manaus, visto que as escolas ensino médio da rede não alcançaram as metas previstas MEC no IDEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assegurar o direito à educação básica em sua plenitude, implica que a escola possa se constituir “como espaço capaz de minimizar os efeitos produzidos pelas condições desiguais de existência e que, ao mesmo tempo, se guie pela construção da autonomia intelectual e moral, tendo em vista compreender e agir criticamente no mundo” (SILVA, 2015b, p. 70). Por essa perspectiva, este estudo analisou o “Programa Ensino Médio Inovador”, no sistema estadual de ensino de Manaus, no período de 2012 a 2017. A pesquisa confirmou que o “Programa Ensino Médio Inovador”, implantado no sistema público estadual de ensino do Amazonas não consolidou uma proposta de educação em tempo integral, tampouco de educação integral; apenas alcançou a permanência e uma frágil melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio, da rede pública estadual de Manaus.

Com o aporte epistemológico do materialismo histórico-dialético, compreende-se que a lógica do movimento, a lógica da contradição e a lógica da totalidade, foram os elementos constitutivos da análise científica de apreensão da realidade estudada. Com isso, conseguiu-se uma aproximação da concreticidade do fenômeno social estudado. Tendo a práxis como categoria filosófica da emancipação humana, uma vez que é pela práxis que se produz não somente o entendimento e a consciência reflexiva dos nexos do homem histórico, social, ativo e criador, mas por constituir a atividade de transformação da realidade concreta.

Assim, ao abordar o processo de mundialização do capital evidenciou-se uma forte influência dos organismos ou agências multilaterais, em especial do Banco Mundial, nas ações do Estado brasileiro, visto que os interesses econômicos, políticos e ideológicos do capital financeiro internacional tem sido resguardado ferrenhamente pelo próprio Estado, o que tem produzido fortes impactos sobre as políticas públicas educacionais.

Além do mais, ao examinar os princípios e as diretrizes as políticas educacionais para o ensino médio, dentre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996 e a alteração feita pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB n. 2, 30 de janeiro de 2012); a Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017, dentre outros marcos regulatórios da política educacional do ensino médio não profissional e de análise do Programa Ensino Médio Inovador, verificou-se que historicamente esses princípios e diretrizes tem sido

fruto de embates, disputas e de correlações de forças entre os movimentos sociais e os grupos conservadores privatistas.

Dessa maneira, a processo formativo para o ensino médio tem se constituído de processos cíclicos, que ora busca caminhar para um sentido de formação tecnológica e politécnica, na qual teoria e prática são elementos indissociáveis nos processos educativos; e ora é conduzido para uma perspectiva de educação unilateral e mercantil, isto é, de mera preparação para os exames nacionais e ou de pura instrumentalização para o trabalho.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a diretriz de ampliação da jornada escolar foi definida como “possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (VII, art. 2). E foi por essa diretriz do Plano de Metas de 2007, que o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de experiência curricular inovadora para o ensino médio, aprovada pelo Parecer CNE/CP n. 11/2009. Com base nesse Parecer, o MEC instituiu o Programa Ensino Médio Inovador, pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, “com vistas a apoiar e a fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional” (BRASIL/MEC/PORTARIA n. 971, 2009).

O “Programa Ensino Médio Inovador” ofereceu apoio técnico e financeiro às Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal, através do “Plano de Ações Articuladas – PAR”, que visava o cumprimento do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, de 2007. Por meio do “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” repassou os recursos às escolas de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderissem ao Programa (BRASIL/RESOLUÇÃO MEC/FNDE n. 63/2011).

O “Programa Ensino Médio Inovador” foi apresentado como estratégia do governo federal que se propunha a induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, por meio de ações e práticas pedagógicas das Propostas de Redesenhos Curriculares – PRCs, de maneira que ampliasse a jornada escolar, atendendo assim as necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio

Ao estabelecer a implantação gradativa da ampliação da jornada escolar, o “Programa Ensino Médio Inovador” se propôs a fomentar articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, a execução dos PRCs evidenciaram as fragilidades do Programa, dentre as quais destacaram-se:

- O menosprezo a cultura escolar histórica e socialmente consolidada, a considerou ultrapassada e sem serventia, em contrapartida, o novo foi tido como o melhor.
- A fragilização do processo de produção dos conhecimentos formais em decorrência da perspectiva de inovação, por retirar da escola sua centralidade epistemológica, no qual o sujeito se apropria e produz conhecimentos.
- A ausência de potencial crítico na ideia de inovação, visto que nem tudo que é novo necessariamente contribui para uma formação humana integral.
- A insuficiência do apoio técnico e financeiro para que se consolidasse a oferta educação integral em tempo integral.
- As dificuldades das escolas apresentaram para executar de seus PRCs, por falta de infraestrutura física e pedagógica para receber os alunos no contraturno, por falta de condições adequadas de trabalho para os professores, uma vez que a carga horária paga ao corpo docente não contemplava as exigência e demandas necessárias para se ampliar a jornada escolar.
- Não oferta de alimentação para que os alunos pudessem permanecer na escola no contraturno.

Além disso, o Programa não materializou a criação de eixos de qualificação para o trabalho. Desse modo, constatou-se que o Programa Ensino Médio Inovador esteve muito longe de uma formação humana integral, uma vez que na prática estava voltado a alcançar melhorarias nos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio na rede pública, cumprindo de algum modo a centralidade definida pela lógica da qualidade mercadológica, orientada pelos organismos multilaterais.

Ademais, verificamos que o PROEMI embora tenha enunciado sua pretensão de consolidar, de modo gradativo, a ampliação da jornada escolar na “perspectiva de formação humana integral”⁶⁸, isso foi uma falácia, já que a perspectiva formativa apresentada pelo Programa não somente descaracterizou os princípios da formação humana integral, mas contrariou os pressupostos que norteiam a busca de caminhos fortalecem a superação da existência alienada, base para se chegar à “emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 96).

⁶⁸ BRASIL/MEC/PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR, DOCUMENTO ORIENTADOR - ADESÃO, 2016, p. 3.

Com isso, constatou-se que as políticas de oferta da educação integral em tempo integral, pretendida pelo Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, somente reforçou ações voltadas para atender os padrões mercantis de mensurabilidade e ranqueando da qualidade da educação das escolas públicas. Padrões esses que reduzem e fragmentam os processos de produção de conhecimentos escolares.

Essa lógica mercadológica de qualidade da educação, difundida pelos Organismos Multilaterais, tem se fortalecido cada vez mais, visto que tanto o MEC, quanto a Seduc-AM têm promovido ações que cobram das escolas, avanço no IDEB. Dentre as ações podemos destacar a de bonificação salarial, que fez com que as escolas encontrassem em seus PRCs as estratégias que poderiam fomentar a melhoria do rendimento escolar, a fim de atingir os resultados definidos na política de qualidade, mensurados pelo IDEB, pelos Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

Diante do exposto, confirmou-se a tese apresentada neste estudo, visto que o ProEMI implantado nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas não conseguiu assegurar a efetividade de suas atividades no contraturno escolar, pois a dificuldade de se consolidar o acréscimo de horas foi um dos pontos nevrálgicos na materialidade do Programa Ensino Médio Inovador. Tampouco conseguiu consolidar um processo formativo que contemplasse alguma das concepções de educação integral abordadas neste estudo. Dessa maneira o Programa talvez tenha alcançado apenas a permanência e uma frágil melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino médio, da rede pública estadual do Amazonas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cKXvW66YDtVZbXmMzkNJrYq/?format=pdf&lang=pt>
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S. e DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018b.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, Dalton José; RODRIGUES, Alexandre Manuel Esteves. Trabalho, Educação e Emancipação Humana sob a lógica do capital: emancipar de quê? *In*: BATISTA, Eraldo Leme e BATISTA, Roberto Leme (org.). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- AMAZONAS (Estado). **Lei n. 4.183, de 26 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas – PEE/AM e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 26 jul. 2015a.
- AMAZONAS (Estado). **Resolução CEE/AM n. 112, de 20 de outubro de 2008**. Aprovar o Projeto das Escolas de Tempo Integral, Manaus, 2008.
- AMAZONAS(Estado). **Resolução CEE/AM n. 17, de 15 de março de 2011**. Aprova a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral; autoriza o funcionamento do ensino fundamental e médio ofertado em tempo integral; aprova a estrutura curricular do ensino fundamental e do ensino médio para as escolas que funcionam em tempo integral, Manaus, 2011a.
- AMAZONAS (Estado). **Resolução CEE/AM n. 62, de 28 de junho de 2011**. Aprova a estrutura curricular do ensino médio, capital e interior, operacionalizada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Manaus, 2011b.
- AMAZONAS (Estado). **Resolução CEE/AM n. 70, de 27 de julho de 2011**. Aprova a alteração n.01 à proposta pedagógica das escolas estaduais de educação de tempo integral, aprovada através da Resolução n. 17/2011, Manaus, 2011c.
- AMAZONAS (Estado). **Relatório do Programa Ensino Médio Inovador nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas**, SEDUC/Gerência do Ensino Médio. Manaus, 2012.
- AMAZONAS (Estado). **Comunicado aos Gestores Escolares**, SEDUC/Gerência do Ensino Médio. Manaus, 2014.
- AMAZONAS (Estado). **Relatório do Pacto Nacional do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Amazonas**, SEDUC/Gerência do Ensino Médio. Manaus, 2015b.

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Disponível em http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos** – Sumário executivo, 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/38171661293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, 2017. p. 603-618 Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BÓRON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BÓRON, Atílio. Os “novos leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência democrática na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BÓRON, Atílio. **A coruja de Minerva: mercado contra democracia**. Tradução: Ana Carla Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova reinterpretação da América Latina**. Tradução Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Ed.34, 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Economia Brasileira: Uma Introdução Crítica**. 3.ed. revista e ampliada em 1997. São Paulo: Ed.34, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 12 de novembro de 2009a. Brasília, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 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. Brasília, 2013a. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (2014-2024). Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm>.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. Resolução FNDE n. 63, de 16 de novembro de 2011. Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares nesse nível de ensino. Brasília, 2011a. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_fnde_63_16112011.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Brasília, 2012a. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

BRASIL. Resolução FNDE n. 31, de 22 de julho de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. Brasília, 2013b. Disponível em: https://ppsinajuve.ibict.br/jspui/bitstream/123456789/245/1/resolucao_cd_31_2013.pdf

BRASIL. Resolução FNDE n. 4, de 05 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50321-resolucao-n4-pdf/file>

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, Brasília, 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf

BRASIL. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui no âmbito do MEC o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Brasília, 2009b. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf

BRASIL. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, 2013c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Portaria n. 1.145, de 10 outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016b. Diário Oficial da União. Brasília, 11/10/2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>

BRASIL. **Portaria n. 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 da União. Brasília, 11/07/2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 30 de maio de 2009.** Proposta curricular inovadora do ensino médio. Brasília, 2009c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 5, de 4 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2011a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** MARE. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE:** razões, princípios e programas, Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

BRASIL. **Ensino Médio Inovador.** Brasília, abril, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador – Adesão. Brasília, setembro, 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, 2011c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, 2013d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador – Adesão. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador – Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Brasília, 2016/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file>

BRASIL. Relação de Unidades Executoras (REx): Programa: Ensino Médio Inovador. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Relação de Unidades Executoras (REx): Programa: Ensino Médio Inovador. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo**. Brasília, 2012b.

BRASIL. Relação de Unidades Executoras (REx): Programa: Ensino Médio Inovador. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo**. Brasília, 2013e.

BRASIL. Relação de Unidades Executoras (REx): Programa: Ensino Médio Inovador. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo**. Brasília, 2014c.

BRASIL. Relação de Unidades Executoras (REx): Programa: Ensino Médio Inovador. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo**. Brasília, 2015a.

BRASIL. Relação de Unidades Executoras (REx): Programa: Ensino Médio Inovador. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo**. Brasília 2016d.

BRASIL. Relação de Unidades Executoras (REx): Programa: Ensino Médio Inovador. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo**. Brasília, 2017c.

BRASIL. **Nota Informativa do IDEB 2015**. Censo Escolar. Sistema Educacenso. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

BRASIL. **Boletim Informativo**. Taxa de distorção idade-série, por localização e dependência administrativa, nos níveis de ensino fundamental e médio no Brasil, Brasília: Inep, 2016e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

BRASIL. **Censo Escolar 2016**: Notas Estatística, Brasília: Inep, 2017d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

BRASIL. **Censo Escolar 2017**: Notas Estatística, Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file>

BRASIL. **Censo Escolar 2018**: Notas Estatística, Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf

BRASIL. **Censo Escolar 2019**: Notas Estatística, Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

BRASIL. **Censo Escolar 2020**: Notas Estatística, Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf

BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradutor, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antônio Moreira Guimaraes]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís: Edufma, 2009.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. A globalização do capital e as causas das ameaças da barbárie. In: PERRAULT, Gilles (org.). **O livro negro do capitalismo**. Tradução: Ana Maria Duarte. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. Tradução: Rui Braga. São Paulo: **Revista Outubro**, n.5, 2001. Disponível em <http://outubro.revista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/RevistaOutubroEdic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>.

CHESNAIS, François. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração e consequências. Tradução: Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. **X ANPED Sul**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-Reunião Científica Regional da ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf

DELORS, Jacques; et al. Educação: um tesouro a descobrir. *In: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 10. ed. Brasília: Ed. Cortez/MEC/UNESCO, 2006.

DIAS, É.; PINTO, F.C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio**: avaliação, política pública e Educação. Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/>

DIEDERICHS, Arminda Mourão. Educação e Trabalho em Marx e Gramsci. **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas. Ano 4/5, n.1/2, 99/00. Manaus: Ed. da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. Dourado (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>

DOURADO, L. F. D.; OLIVERIA, J. F. de. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754/3484>

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVERIA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S. e DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção contemporânea)

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

ESQUINSAN, Rosimar Serena Siqueira. As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência. ETD Educação Temática Digital, v. 19, p. 96-108, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v19ses/1676-2592-etd-19-ses-00096.pdf>

FERREIRA, J. N. O ensino médio nas escolas de tempo integral. Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2012.

FERRETI, C. J. e SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência do Trabalho: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectiva sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.116, 2011. p.619-638. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?format=pdf&lang=pt>

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 98696-7964, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. Apresentação do Dossiê Temático: Ensino Médio – Passos e impasses na atualidade. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**

do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira, v.8, n.19, set./dez. 2019.
Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/47537/31732>

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o novo ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, jan./jun.2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. Tradução de Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HARVEY, David. **O enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013a.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2013b.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 24.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. 2. ed. 51. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro, 2001. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>

IASSI, L. M. O problema da emancipação humana. **Plural: Sociologia**. USP, São Paulo, v.9, 2. sem. 2002. p.43-71. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/75764-Texto%20do%20artigo-102962-1-10-20140305.pdf>

ISLEB, Vivian. Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). In: **O Ensino Médio: suas políticas**,

suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Programa Ensino Médio Inovador como indutor ao redesenho curricular: pontos e contrapontos. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O Ensino Médio**: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>

JESUS, A. C. de; BORGES, W. S. C. Ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. Itinerarius Reflections: **Revista da Pós-Graduação em Educação. UFG** – Regional de Jataí, V.12, n.1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/36680/pdf>

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades sobre a reforma. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, jan./jun.2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf#page=35

KUENZER, A. Z. Ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr.2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=pdf&lang=pt>

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan. /jun. 2011. p. 43-55 Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n.139, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>

LEANDRO, A. P. **Avaliação do IDEB**: um estudo do processo avaliativo da segunda etapa do ensino fundamental no Brasil nos anos de 2013 a 2017. 2021. Orientador: Anderson

Cristopher dos Santos. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. V.46, n.149, jan./mar, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./jun. 2014. p. 413-436. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhpv9vNk/abstract/?lang=pt>

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBP AE** - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800/37029>

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo**. Tradução: Mariano Soares. Porto Alegre – RS: Editora Movimento, 1978.

MARTINS, André Silva. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI. **Reunião Anual da ANPED**, v. 31, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão e seus diferentes profetas (1845-1846) Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2. reimpressão, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélcio Schneider (colaboração Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gota**. Seleção, tradução e notas: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão e seus diferentes profetas (1845-1846) Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O manifesto do partido comunista**. Tradução: Sergio Tellaroli; posfácio: Marsall Berman. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012. (Coleção Leitura).

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n118/n118a05.pdf>

MIRANDA, M. G. de; SANTOS, S. V. Proposta de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**: Florianópolis, v.30, n.3, 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n03/v30n03a16.pdf>

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. p. 369-381, Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt>

MOTA JUNIOR, W.P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.746/2016 (Lei n.13415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n.139, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 63, out./dez. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional. In: CALHÊDO, Jovânia Lima Portela, CARVALHO, Maria Vilani Cosme de e ARAUJO, Francisco Antônio Machado (org.). **Produção de conhecimentos na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil**: realidade e possibilidades. Teresina: EDUPI, 2016.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. Desigualdades no Ensino Médio: o que faz o estudante-trabalhador. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 89-106, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13043/7098>

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho Mourão. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NASCIMENTO, L. C. **Qualidade Total e Política de Bonificação**: Uma análise da política educacional implantada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) no município de Manaus. Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2014.

NOGARA JUNIOR, G; D'AGOSTINI, A. Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no Contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **Movimento-revista de educação**. Niterói, ano 4, n.6, jan./jun. 2017. p.329-361. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32602/18737>

NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1990.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011. p. 1051-1066. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?format=pdf&lang=pt>

OLIVEIRA, Francisco de. Contra a corrente. In: BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil nos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, Eva Wairos; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminado a educação básica na LDB: ganhos e perdas após dezessete anos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e programas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf&lang=pt>

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANDRI, Simoni. A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O Ensino Médio**: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf#page=32>

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar M.L; MADEIRA, Felícia R. e FRANCO, Maria Laura P. B. (org.). **Tecnologias, Trabalho e Educação**: Um debate Multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev., e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. revista, atualizada e ampliada com um novo capítulo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIAN, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v15n45/v15n45a02.pdf>

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>

SILVA, M. R. da; COLONTONIO, E. M. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n.58, p. 611-628, 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VPghbgCB5tBkHcrxVPMZmkw/?format=pdf&lang=pt>

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. **Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, 2014. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/768.pdf>

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, 2015a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>

SILVA, M. R. da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17/18, 2015b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132>

SILVA, M. R. da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **Reunião Científica da Anped Sul**, v. 11, p. 1-20, 2016a. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>

SILVA, M. R. da. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. **Dialogia**. São Paulo, n.23, 2016b. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6504/3198>

SILVA, M. R. da. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n.2, 2016c. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S5SrQ9MnRmb6CXdV8QJLcbk/?format=pdf&lang=pt>

SILVA, Monica Ribeiro da. Meta 3 do PNE: ensino médio. In: DE OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. **Caderno de Avaliação das metas do Plano**

Nacional de Educação: PNE 2014-2018. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>

SILVA, P. A. D. da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista:** um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. Orientadora: Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

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. **Série PNE em Movimento**, n. 4, p. 52-52, 2016. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3758/3487>

SNYDERS, Georges. **Escola e luta de classes**. Tradução: Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reforma. In: TOMASSI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação:** Da expansão liberal-democrática à crise repressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019. p. 91-107. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf>

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção dos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio:** avaliação, políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011. p. 769-792. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?format=pdf&lang=pt>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro das entrevistas

I – Entrevista – Pedagogos e Professores

1. As ações pedagógicas dos campos integração curricular obrigatórios e eletivos⁶⁹ da Proposta de Redesenho Curricular – PRC complementam os componentes do currículo do ensino médio não profissional?
2. A ampliação do tempo do estudante na escola e as ações do Proposta de Redesenho Curricular – PRC garantem à perspectiva da educação integral (formação humana) gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes?
3. A Proposta de Redesenho Curricular – PRC tem promovido a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino médio?
4. Avalie as ações do Programa Ensino Médio Inovador na sua escola?

II – Entrevista – Gestores Escolares e Representantes da Coordenação do Programa Ensino Médio Inovador na SEDUC

1. A ampliação do tempo do estudante na escola e as ações da Proposta de Redesenho Curricular – PRC garantem à perspectiva educação integral (formação humana) gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes?
2. A Proposta de Redesenho Curricular – PRC tem promovido a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino médio?
3. O repasse de recursos financeiros (FNDE/PDDE) do ProEMI atende as necessidades do Projeto de Redesenho Curricular – PRC da sua escola?
4. Avalie as ações do Programa Ensino Médio Inovador na escola?

III – Entrevista – Alunos

1. As ações desenvolvidas da Proposta de Redesenho Curricular – PRC da sua escola tem promovido uma integração com os componentes curriculares?
2. A ampliação do tempo do estudante na escola e as ações da Proposta de Redesenho Curricular – PRC tem promovido melhoria no seu processo de aprendizagem?
3. O Programa Ensino Médio Inovador tem respondido as suas necessidades?
4. Como você avalia as ações do Programa Ensino Médio Inovador na sua escola?

⁶⁹ Repassado aos entrevistados os campos de integração curricular da Proposta de Redesenho Curricular da escola.

APÊNDICE B – FONTE DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 1996 A 2018

Quadro 1 – Política Educacional do Ensino Médio: Programa Ensino Médio Inovador

ANO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
1996	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1998	Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	PCN's para o ensino médio
2006	Resolução CNE/CEB n. 4, de 16 de agosto de 2006. /	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Inclui os componentes de Sociologia e Filosofia na base nacional comum do ensino médio)
2007	Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação	Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – PDE, Brasília, 2007.

2008	Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008	Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
2009	Ensino Médio Inovador,	Ensino Médio Inovador, abril de 2009.
2009	Parecer CNE n. 11 de 29 de junho de 2009	Proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, (MEC/Proposta Ensino Médio Inovador).
2009	Programa Ensino Médio Inovador	Documento Orientador, setembro de 2009
2009	Emenda Constitucional, n. 59, de 12 de novembro de 2009	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a

		inserção neste dispositivo de inciso VI.
2009	Portaria n. 971/MEC, de 9 de outubro de 2009	Institui no âmbito do MEC o Programa Ensino Médio Inovador com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional.
2011	Programa Ensino Médio Inovador	Documento Orientador – 2011
2008	Resolução FNDE n. 63/2011, de 16 de novembro de 2011	Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares nesse nível de ensino.
2012	Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2013	Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013	Altera a Lei n. 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.

2013	Programa Ensino Médio Inovador	Documento Orientador 2013
2013	Resolução FNDE n. 31, de 22 de julho de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino.
2013	Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013	Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.
2014	Resolução FNDE n. 04, de 31 de março de 2014	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio registrados no senso escolar do ano anterior ao do atendimento, com vistas a assegurar a realização de atividades culturais, por intermédio do Mais Cultura nas Escolas, de forma a

		potencializar as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador.
2014	Programa Ensino Médio Inovador	Documento Orientador 2014
2014	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (2014-2024).	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2016	Resolução FNDE n. 4, de 25 de outubro de 2016	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador.
2016	Programa Ensino Médio Inovador	Documento Orientador – Adesão, outubro de 2016
2016	Programa Ensino Médio Inovador	Documento Orientador – Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular, 2016/2017
2016	Medida Provisória n. 746, 22 de setembro de 2016.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

		Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
2016	Portaria n. 1.145, de 10 outubro de 2016	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.
2017	Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2017	Portaria n. 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, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
2017	Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas

		modalidades no âmbito da Educação Básica.
2018	Portaria n. 649, de 10 de junho de 2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.
2018	Portaria n. 1.023, de 4 de outubro de 2018	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.
2018	Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.
2018	Documento Orientador - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	Diretrizes, parâmetros e cronograma a fim de orientar a plena implementação do Novo Ensino Médio.
2018	Resolução MEC/FNDE n. 21, de 14 de novembro de 2018	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização

		da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2018	Resolução CNE/CP n. 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2018	Resolução CNE n. 4, de 28 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
2018	Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

APENDICE B

Quadro 2 – Política Educacional do Ensino Médio e do Programa Ensino Médio Inovador na Rede Estadual de Ensino do Amazonas

ANO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
2005	Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica	Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, 2005.
2006	Resolução CEE/AM n. 27/2006 de 04 de abril de 2006	Autoriza o funcionamento do Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica
2008	Lei n. 3.268, de 07 de julho de 2008.	Aprova, no Estado do Amazonas, o Plano Estadual de Educação – PEE/AM e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Amazonas, Manaus, AM, 07 jul. 2008. Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE-AM: uma construção da Sociedade. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, Conselho de Educação.
2008	Resolução CEE/AM n.112/2008, aprovada em 20 de outubro de 2008.	Art. 1º - Aprovar o Projeto das Escolas de Tempo Integral (...);
2009	Termo de Adesão SEDUC/MEC	Adesão da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas ao Programa Ensino Médio Inovador
2010	Resolução CEE/AM n. 77/2010, aprovada em agosto de 2010.	Reconhece o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica.
2010	Resolução CEE/AM n.122/2010, aprovada em 30 de novembro de 2010.	Art. 1º - Aprovar o Regimento Geral das escolas estaduais do Amazonas(...);
2010	Programa Ensino Médio Inovador	Documento de apresentação e orientação do Programa Ensino Médio Inovador/Seduc (sem data)
2011	Resolução CEE/AM n.17/2011,	Art. 1º - Aprovar a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral (...); Art. 2º - Autorizar o funcionamento do ensino fundamental e médio ofertado em tempo integral (...);

	aprovada em 15 de março de 2011.	Art. 3º -Aprovar a estrutura curricular do ensino fundamental e do ensino médio para as escolas que funcionam em tempo integral (...);
2011	Resolução CEE/AM n. 62/2011, aprovada em 28 de junho de 2011.	Art. 1º - Aprovar a estrutura curricular do ensino médio, capital e interior, operacionalizada pela Secretaria de Estado. Com implantação gradativa dos componentes curriculares de Sociologia e Filosofia, conforme a Lei nº 11.684/2006 (...);
2011	Resolução CEE/AM n. 70, de 27 de julho de 2011.	Aprova a alteração nº01à proposta pedagógica das escolas estaduais de educação de tempo integral, aprovada através da resolução nº17/2011
2011	Resolução CEE/AM n. 114/2011, aprovada em 04 de novembro de 2011.	Art. 1º - Aprovar as propostas curriculares das disciplinas de: Artes, Filosofia, Sociologia, Língua Espanhola, Biologia e Química, a serem operacionalizadas a partir do ano letivo de 2012, em todas as escolas de ensino médio (regular) do estado do Amazonas;
2011	Resolução CEE/AM n. 162/2011, aprovada em 04 de novembro de 2011.	Art. 1º - Aprovar as propostas curriculares das disciplinas de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna/Inglês, Educação Física, Matemática, Física, História e Geografia (...);
2015	Lei n. 4.183, de 26 de julho de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas – PEE/AM e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Amazonas, Manaus, AM, 26 jul. 2015. Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM). Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, Fórum Estadual de Educação do Amazonas, 2015.
2016	Programa Ensino Médio Inovador	Documento Orientador Seduc – 2016

ANEXO

ANEXO-A



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas **aprovou**, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 69385517.4.0000.5020, intitulado: **“Políticas Públicas e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas estaduais de Manaus”**, tendo como Pesquisadora Responsável Janilce Negreiros Ferreira.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 24 de julho de 2017.

Eliana Maria Pereira da Fonseca
Prof^a. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca

Coordenadora CEP/UFAM

UFAM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Prof^a Eliana Maria Pereira da Fonseca
Coordenadora CEP/UFAM