



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**NELCY DA COSTA PEREIRA**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: OPORTUNIDADES  
EDUCACIONAIS E PROTAGONISMO JUVENIL NO PROGRAMA ESCOLA DO  
NOVO SABER, EM SANTANA-AP, 2017-2020**

MACAPÁ  
2021

**NELCY DA COSTA PEREIRA**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E PROTAGONISMO JUVENIL NO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO SABER, EM SANTANA-AP, 2017-2020**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

**Orientadora:** Professora Dra. Ilma de Andrade Barleta

MACAPÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB– 2/1010

---

Pereira, Nelcy da Costa.

P436p Política de educação integral no ensino médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, (2017-2020/ Nelcy da Costa Pereira – 2021.  
1 recurso eletrônico. 140f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2021.

Orientadora: Professora Doutora Ilma de Andrade Barleta.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências e anexos.

1. Educação e Estado. 2. Política educacional. 3 Ensino integral. 4. Ensino médio. I Barleta, Ilma de Andrade, orientadora. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey. 22 ed. 370.11

---

PEREIRA, Nelcy da Costa. **Política de educação integral no ensino médio:** oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, 2017-2020. Orientadora: Ilma de Andrade Barleta. 2021. 140f. dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2021.

**NELCY DA COSTA PEREIRA**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E PROTAGONISMO JUVENIL NO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO SABER, EM SANTANA-AP, 2017-2020**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Aprovada em: 16/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta – PPGED/UNIFAP  
Doutora em Educação  
Orientadora

---

Examinador Externo  
Doutor em Educação  
Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira - UERR

---

Examinador Interno  
Doutor em Educação  
Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro – UNIFAP

*Dedico este trabalho a minha família:*

Aos meus pais biológicos e adotivos (*in memoriam*), **Talita e Clara, Pedro e Daniel**,  
que me ensinaram amar a Deus sobre todas as coisas,  
bem como o caminho, a verdade e a vida.

Aos meus filhos, **Jamille, Janderson e Talita** (minha maior herança);  
pelo amor, compreensão e apoio incondicional.

Ao meu querido e amado neto **Brayan Henrique**,  
meu especial Anjo Azul

Ao meu esposo, **João Rodrigues Pereira**,  
por me compreender nos momentos mais difíceis,

Aos meus irmãos, em especial: **Odaíse, Ivair e Neily**, pelo carinho e união.

Aos demais **familiares**, pelas palavras de incentivo e confiança.

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, que me deu a vida, sabedoria e força, por isso:  
Posso todas as coisas naquele que me fortalece,  
Filipenses 4:13.*

*A minha Orientadora **Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta**, por ter me acolhido, quando pensei em desistir, por ter acreditado no meu potencial, nos meus sonhos com a exata medida entre a liberdade e a responsabilidade. Sou grata pelo aprendizado, pela troca de experiências profissionais, confiança e respeito;*

*Aos membros da banca examinadora, pelas valorosas contribuições que foram materializadas nesta dissertação;*

*Em nome do **Prof. Dr. Alexandre Pereira**, da **Profa. Dra. Arthane Menezes** e da **Profa. Dra. Margareth Guerra**, estendo meus agradecimentos a todo o corpo docente do PPGED/UNIFAP;*

*À secretária do Programa, **Idanilde Rocha**, pela excelência em secretariar e pelo ser humano incrível que é em atendimento;*

*Aos meus **colegas de turma** (PPGED 2019), pela compreensão de cada um. O meu sucesso tem parte de vocês;*

*Aos meus amigos: **Idelson Maciel** e **Cristiane Machado** que, no momento mais difícil, estiveram comigo, me dando força para não desistir. Só consegui chegar à linha de chegada porque vocês estiveram comigo;*

*Ao **PPGED**, por me proporcionar a experiência de fazer ciência, além de boas amizades;*

*Ao **grupo de Orientandos** da **Profa. Dra. Ilma Barleta**. O apoio de cada um me ajudou a fazer da longa e cansativa caminhada, uma jornada curta e prazerosa.*

*À **Escola Estadual Augusto Antunes** (Equipe Gestora, Coordenação Pedagógica e Professores, pelo apoio nesta etapa formativa;*

*Aos que, como eu, lutam por uma Educação de qualidade e resistem por ela ela cotidianamente;*

*Enfim, a todos que contribuíram direto ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui!*

*Gratidão!!*

*A novidade, portanto, é que um sistema que produz e agrava constantemente adversidades, injustiças e desigualdades possa fazer com que tudo isso pareça bom e justo. A novidade é a banalização das condutas injustas que lhe constituem a trama (...). Não há banalização da violência sem ampla participação num trabalho rigoroso envolvendo a mentira, sua construção, sua difusão, sua transmissão e sobretudo sua racionalização.*

*(DEJOURS 1999, pp. 139 e 133)*

## RESUMO

O estudo versa sobre a Política Nacional de Educação Integral no Ensino Médio, cujo objetivo é analisar a política de Educação Integral no Ensino Médio, desenvolvida por meio do programa Escola do Novo Saber, referente às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil. Os objetivos específicos buscam: 1) analisar e discutir a Política de Educação Integral no Ensino Médio, a partir dos eixos trabalho e educação; 2) compreender como a política de educação integral no ensino médio influencia o atendimento à juventude, referente às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil; e 3) verificar, junto ao egresso, como se constituem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, a partir das diretrizes pedagógicas da Escola do Novo Saber. Para subsidiar o debate proposto inspirou-se no método do Materialismo Histórico-Dialético. A metodologia articulou-se entre pesquisa de campo e documental. Em campo, buscou-se a investigação dos fenômenos educativos por meio da abordagem qualitativa/quantitativa (Quali/Quanti), tendo como instrumento de pesquisa o questionário, aplicado a 35 egressos do ensino médio de 2019 e 2020. Para análise dos dados coletados, utilizou-se a abordagem de análise do conteúdo. Quanto à pesquisa documental, analisou-se as legislações que orientam a Reforma do Ensino Médio, além dos documentos elaborados pelas instituições privadas que fazem parte da parceria público-privada. Para o aprofundamento teórico, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, que complementa o *corpus* do trabalho. O *Lócus* de pesquisa está em uma escola estadual de ensino médio integral localizada no município de Santana/AP, em que foi implantado o programa Escola do Novo Saber. O estudo demonstra que as reformas desencadeadas pelas organizações do sistema capitalista, no contexto da globalização econômica e na reestruturação produtiva, têm influenciado a economia, o social e a política de forma vertiginosa, trazendo implicações para a educação e o trabalho. Os organismos multilaterais, cuja intenção é o mercado, têm firmado soluções de pensamento único para os problemas econômicos e sociais, com a lógica da privatização e o fortalecimento das parcerias público-privadas. Na política de educação integral, há um engendramento de propostas de programas desenvolvidos, em parte, no sistema educacional brasileiro, em que se destacam como marcas de experimentalismo com organizações do tempo e do espaço escolar, cujo objetivo é testar formatos educativos considerados inovadores, adequando-se às necessidades das forças produtivas do capital e do mercado. Quanto à modelagem Escola do Novo Saber, no atendimento à juventude, busca assegurar uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de múltiplas habilidades que agreguem valores às dimensões social e produtiva, tendo como centralidade o projeto de vida do estudante, na vertente do protagonismo juvenil, pois o jovem é o principal responsável por esse caminhar. Além disso, a proposta pedagógica e suas diretrizes tratam de uma formação com base na aprendizagem flexível, com características pragmáticas e gerenciais. Apesar do discurso oficial de ser uma educação inovadora e de qualidade, a modelagem não foi suficientemente atrativa aos egressos, uma vez que o horário integral tirou deles a oportunidade de outras realizações.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Ensino Médio de Tempo Integral. Oportunidades Educacionais. Protagonismo Juvenil.

## ABSTRACT

This research approaches the National Policy for Integral Education in High School, whose aim is at analyzing the policy developed through the *Programa Escola do Novo Saber*, regarding educational opportunities and youth as protagonist. Specific objectives search for: 1) analyzing and discussing Policy for Integral Education in High School from the axis work and education; 2) understanding how the Policy for Integral Education in High School influences the youth attendance regarding educational opportunities and youth as protagonist; and 3) verifying with the egress how education opportunity and youth as protagonist are constituted from the pedagogical guidelines of the Escola do Novo Saber. To support the debate proposed, Historical-Dialectical Materialism was the inspiration. Methodology was articulated between documental and field researches. In the field, the investigation on education phenomena was searched through qualitative/quantitative approach (Quali/Quanti), applying the questionnaire as research instrument with open and closed questions to 35 egresses of 2019 and 2020. To analyze data collection, the content analysis approach was used. Regarding documental research, legislation which guide the High School reform was analyzed, further documents issued by private institution which are part of the public-private partnership as well. Theoretical deepening used bibliographic research, giving the work *corpus*. Research locus is an integral state high school localized in Santana, municipality of the State of Amapá, in which the Program *Escola Novo Saber* was implemented. This study demonstrates that reforms initiated by organizations of the capitalist system, with the economic globalization context and the production restructuration, have influenced the economy, the social, and the policy in a vertiginous way, bringing implication for education and work. Multilateral organizations, whose intention is the market, have made single thought solutions for economic and social matters under the privatization logic and for public-private partnership strengthen. In the Integral Education Policy there is engendering of program proposal developed, in part, within the Brazilian educational system, in which some marks are highlighted, such as experimenting with school time and space organization, whose aim is testing educational formats considered innovative, suiting to the needs of productive forces of capital and market. Regarding the modeling Escola do Novo Saber, in the youth attendance, it searches for ensure a learning that enable developing multiple skills that aggregate values to social and productive dimensions, and its centrality is the student's life project, in the youth bias because the young student is the main responsible by this walking. Furthermore, pedagogical proposal and its guidelines deal with an education based on flexible learning with pragmatic and managerial characteristics. Despite the official discourse affirms an innovative and quality education, the modeling was not attractive for egresses since the integral schedule take opportunities for other performances from them.

**Keywords:** Educational Policy. Integral High School. Educational opportunities. Youth as protagonist.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CQT	Comprometimento com a Qualidade Total
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio
EI	Educação Integral
EITI	Educação Integral em Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Educação de Tempo Integral
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Educacional Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagens
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organizações Multilaterais
ONG	Organização Não Governamental
PDCA	(Plan, Do, Check, Act) Planejar, Executar, Avaliar e Ajustar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEE	Plano Estadual de Educação
PENUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJ	Protagonismo Juvenil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público Privado

PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

## LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADRO

### TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Número de matrículas do Ensino Médio Regular por ano 2015 – 2019...	<b>71</b>
<b>Tabela 2</b>	Número de matrículas da Educação Profissional por ano 2015 – 2019....	<b>74</b>
<b>Tabela 3</b>	Proporção de matrículas em Tempo Integral no Ensino Médio por Rede de Ensino no Brasil - 2015 a 2019.....	<b>76</b>

### FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Slogan do Programa Escola do Novo Saber.....	<b>89</b>
<b>Figura 2</b>	Diagrama de Rede de influência e fluxo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ ICE.....	<b>95</b>
<b>Figura 3</b>	Representação da parceria e corresponsabilidade com a proposta pedagógica.....	<b>96</b>

### QUADRO

<b>Quadro 1-</b>	Demonstrativo do material pedagógico utilizado pelo Programa Escola do Novo Saber.....	<b>98</b>
------------------	--	-----------

## LISTA DE GRÁFICOS

### Questionário cedido pela escola, aplicado aos pais dos alunos da escola-campo, em 2017

Gráfico 1	Expectativa dos pais sobre o que a escola pode oferecer.....	103
Gráfico 2	Expectativa dos pais sobre como o filho está sendo preparado para o futuro.....	104
Gráfico 3	Significado de uma boa escola e um bom ensino para os pais.....	105
Gráfico 4	Opinião dos pais sobre a permanência do aluno o dia inteiro na escola	106
Gráfico 5	Situação de trabalho dos pais.....	107
Gráfico 6	Renda familiar.....	108

### Questionário da pesquisa de campo com os egressos de 2019 e 2020

Gráfico 1	Gênero.....	111
Gráfico 2	Com quem você reside.....	111
Gráfico 3	Por que você escolheu a escola de tempo integral para cursar o ensino	112
Gráfico 4	Opinião sobre o projeto de vida produzido na escola.....	114
Gráfico 5	O projeto de vida construído na escola lhe auxiliou na construção do seu projeto.....	115
Gráfico 6	Considerações dos egressos quanto à ampliação da jornada escolar.....	117
Gráfico 7	Expectativa dos egressos quanto à Escola do “Novo Saber” .....	118
Gráfico 8	Realização do sonho de fazer um curso superior.....	119
Gráfico 9	O aluno como parte da solução de problemas reais na escola.....	128
Gráfico 10	Como se efetivava sua participação na escola.....	130
Gráfico 11	Significado de Protagonismo Juvenil para os egressos.....	131
Gráfico 12	Se sente preparado (a) para enfrentar os problemas cotidianos, com responsabilidade, iniciativa, liberdade, compromisso e autonomia.....	132
Gráfico 13	O significado de Participação Autêntica para os egressos.....	133

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
<b>1 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO: IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NO TRABALHO.....</b>	<b>30</b>
1.1 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ECONOMIA, NO SOCIAL E NA POLÍTICA.....	30
1.2 A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E A REFORMA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DE 1990.....	37
1.2.1 <b>As Políticas Educacionais e o papel do Ensino Médio no Brasil.....</b>	<b>38</b>
1.2.2 <b>A Reforma Educacional no Ensino Médio, a partir de 1990.....</b>	<b>42</b>
1.3 ESTADO E REFORMAS EDUCACIONAIS: CENÁRIO DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO, NO ATENDIMENTO À JUVENTUDE PARA TRABALHO.....	48
1.3.1 <b>Política Pública Educacional no Ensino Médio: Programa Ensino Médio Integrado (governo Lula - 2003 a 2010) .....</b>	<b>52</b>
1.3.2 <b>Política Pública Educacional no Ensino Médio: Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) (governo Dilma (2011 a 2016) .....</b>	<b>56</b>
1.3.3 <b>Política Pública Educacional no Ensino Médio e Novo Ensino Médio Integral (governo Michel Temer (2016 até os atuais dias) .....</b>	<b>58</b>
<b>2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E O ATENDIMENTO À JUVENTUDE.....</b>	<b>63</b>
2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ATENDIMENTO À JUVENTUDE.....	63
2.2 O ATENDIMENTO À JUVENTUDE COMO DIREITO SOCIAL: TRAÇOS DE OPORTUNIDADE EDUCACIONAL? .....	67
2.2.1 <b>Acesso ao Ensino Médio: Traços de oportunidades educacionais ou cenário de disputa por direitos sociais? .....</b>	<b>68</b>
2.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ESCOLA DO NOVO SABER NO ENSINO MÉDIO DO AMAPÁ.....	77
2.3.1 <b>Programa Escola do Novo Saber: formação para aprender a aprender, saber fazer e saber pensar.....</b>	<b>78</b>
2.3.2 <b>A escola do Novo Saber e o protagonismo juvenil como participação.....</b>	<b>82</b>

<b>3</b>	<b>ESCOLA DO NOVO SABER: UMA PROPOSTA PARA A ESCOLA PÚBLICA AMAPAENSE DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL.....</b>	<b>85</b>
3.1	A ESCOLA DO NOVO SABER E O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL (ICE): Uma relação de governança educacional.....	85
3.1.1	<b>O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e as parcerias ao Programa Escola do Novo Saber.....</b>	<b>91</b>
3.2	AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA NOVO SABER E AS OCORRÊNCIAS DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.....	94
3.2.1	<b>Características da Escola-Campo.....</b>	<b>99</b>
3.3	AS REPERCUSSÕES DA PESQUISA DE CAMPO SOBRE AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E O PROTAGONISMO JUVENIL, SOB A ÓTICA DO EGRESSO.....	110
3.3.1	<b>A Escola do Novo Saber e as Oportunidades Educacionais sob o olhar do egresso.....</b>	<b>112</b>
3.3.2	<b>A Escola do Novo Saber e o Protagonismo Juvenil sob o olhar do egresso.....</b>	<b>127</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Diante da amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica acerca da Política Nacional de Educação Integral, esta pesquisa intitulada: “Política de Educação Integral no Ensino Médio: as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil na Escola do Novo Saber, em Santana-AP, (2017 - 2020)” tem por objetivo: analisar a política de educação integral no ensino médio, desenvolvida por meio do Programa Escola do Novo Saber, referentes às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil, no município de Santana, Amapá.

O marco desta política nas escolas públicas estaduais de ensino médio no Amapá se dá em 2017, com a implantação do programa em oito escolas estaduais de Macapá e Santana. Este período, representa o início da experiência com matrículas dos estudantes nas primeiras séries do ensino médio em tempo integral, tendo as primeiras turmas formadas pelo programa Escola do Novo Saber em 2019 e 2020, o que impôs um corte temporal na pesquisa a partir dos anos de 2017 a 2020.

A referida política traz em seu bojo mudanças consideradas inovadoras, tais como: a ampliação do tempo de estudo, a carga horária, a proposta pedagógica e o currículo com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na parte diversificada do currículo. Esse aspecto demonstra a complexa teia que abrange a educação brasileira sob o discurso da melhoria da qualidade da educação, da igualdade de oportunidades e da equidade, considerando os estudantes como grandes protagonistas das suas escolhas para o desenvolvimento do seu projeto de vida, visando suprir a necessidade de reestruturação da escola para responder aos desafios de seu tempo histórico, a partir da aprovação da Lei n. 13.415/2017, fato que exige um olhar crítico da sua totalidade e das suas contradições acerca do tema.

Comenta-se com frequência as experiências vivenciadas na modalidade de tempo integral, as quais indicam o novo papel que a escola deve ter no contexto da educação, apontando a necessidade de se desenvolver medidas que sedimentem as experiências de educação de tempo integral como uma prática inovadora. Trata-se de um tema permeado pelas circunstâncias econômicas, sociais e políticas que se inserem na história como parte das relações contraditórias entre capital e trabalho, na definição da formação em nível médio.

Nas últimas décadas, esta etapa de ensino tem sofrido diversas mudanças, principalmente, em relação ao modo de reorganizar a educação escolar e de poder nutrir novas redes de aprendizagens, práticas sociais e culturais, a partir de campos conceituais como território e intersectorialidade, cujo conceito é aqui entendido como o de transpor as barreiras, para que a aprendizagem aconteça dentro e fora da sala de aula e que vise o educando em sua

totalidade social, cultural e histórica. Nesse sentido, o ensino médio, principalmente, a partir de 1990, tem sido exaustivamente discutido por teóricos e especialistas que pesquisam essa etapa da educação básica, como: Nora Krawczyk (2014, 2011, 2002), Acácia Kuenzer (2017), Marise Ramos (2011, 2004), Gaudêncio Frigotto (2005, 2005b), Alessandro Mariano/Ana Paula Corti (2019), Ana Cavaliere (2014, 2012), entre outros.

A discussão demanda maiores debates por possuir especificidades na relação Estado e Sociedade Civil Organizada, visto que se tratam de interesses políticos hegemônicos, entre classes. Sobre esse aspecto, Gramsci (2007), ao analisar o Estado, destaca que esses interesses acontecem nas classes e frações de classes, organizadas na sociedade, as quais estão engendradas nas suas decisões, que se desenvolvem a partir de diversos acordos, sejam eles de interesses públicos ou privados.

Gramsci (2007, p. 333) denomina esse aspecto de “[...] Estado integral, cuja originalidade está na percepção da existência de uma parte da sociedade civil”, ou seja, em aparelhos privados de hegemonia produtoras de consensos “ativos” e “passivos”. No entanto, esses “[...] interesses associativos que, são formalmente distintos da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividades voluntárias sob inúmeros formatos, como por exemplo: o movimento denominado “Todos pela Educação”. Com essa compreensão, tais acordos expressam uma complexa, articulada e conflituosa dinâmica, que resulta das relações sociais que caracterizam um determinado contexto histórico e social. Por isso, elas precisam ser analisadas no conjunto das manifestações sociais e em um dado período histórico, na busca de apreender sua origem, movimentos e contradições.

Pereira (2014) afirma que as transformações que o Brasil está vivendo, com vista ao processo de reconfiguração do Estado, em relação às suas responsabilidades, nos modos da economia, produção e trabalho, influenciam diretamente a conjuntura estrutural do país, com profundas modificações ao tipo de educação ofertada aos trabalhadores, os meios de produção e os diversos tipos de trabalho exigidos pelo mercado.

Constata-se cada vez mais a presença das organizações internacionais e multilaterais, normalmente vinculadas aos diferentes setores empresariais (financeiro, industrial e de serviços), que atuam na disputa da agenda de planejamentos, de modo a direcionar tanto as políticas macroeconômicas quanto as políticas sociais, como a educacional. Dessa forma, os discursos que estão sendo articulados e validados em torno das finalidades da escolarização e da ampliação da jornada escolar estão intrinsecamente ligados aos interesses de órgãos multilaterais.

Nesse sentido, Eneida Shiroma (2018) explica que em 2012, o Banco Mundial (BM) em uma publicação chamada *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda* (Alcançar a Educação de Classe Mundial no Brasil: a próxima agenda), expondo claramente seu interesse em monitorar o desempenho do sistema de ensino dos países, no cumprimento das três funções primordiais que, segundo o Banco Mundial lhes competem:

i) Desenvolver as habilidades da força de trabalho para o crescimento econômico sustentado; ii) contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, fornecendo oportunidades educacionais para todos, e iii) transformar os gastos com educação em resultados educacionais, sobretudo na aprendizagem do aluno (BM, 2009, p.8).

Ou seja, para que tais funções fossem realizadas, o BM propôs uma agenda para a educação brasileira em que se destaca a necessidade de elevar também, a qualidade da formação docente. Essa preocupação das agências de planejamento econômico como o BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com a educação mundial visam garantir a reprodução das condições gerais de produção necessárias às mobilidades das empresas em busca de vantagens competitivas que favoreçam a acumulação e o processo de valorização da produção (SHIROMA, 2018, p. 89).

A referida autora, pontua que o interesse do BM no desenho das políticas mundializadas de educação é atender as necessidades do capital internacional, tendo a sua disposição, trabalhadores munidos de competências das quais necessitam para sua reprodução ampliada. Então, para analisar as políticas educacionais nessa perspectiva é primordial a compreensão dos movimentos empreendidos desde a sua formulação até a sua efetivação.

Em se tratando da Reforma Educacional no Ensino Médio, que vem sendo implementada, pode-se compreender que o modelo educacional brasileiro, a cada dia, está sendo ajustado aos interesses e às exigências de um mercado global, de acordo com as transformações no mundo do trabalho e as novas tecnologias, em detrimento da realidade nacional, com suas prerrogativas socioeconômicas e dos ideais pedagógicos de formação (PEREIRA, 2018).

Para o referido autor, as conjunturas sociais contemporâneas, como o quadro de influências das políticas neoliberais, órgãos internacionais, mudanças no mundo trabalho e as transformações técnico-científicas, ocorridas no cenário político-econômico do país determinam novas prioridades nas políticas públicas sociais, em especial no campo da educação básica, que cada dia tem sido desafiada a responder às demandas contextuais decorrentes dos processos de mudanças.

Sobre esses aspectos, Cavaliere (2014) explica que, por ser uma política de ação do Estado, onde são pautadas medidas de continuidades, fortalecidas por ações legais, é importante uma avaliação multidimensional dos resultados (qualitativos e quantitativos, relacionada à sua implementação. Além disso, são áreas educacionais que devem ser exploradas pelos pesquisadores, na medida em que a educação integral deixa de possuir um caráter de excepcionalidade, e configura-se como um modelo de educação para atender as demandas sociais da contemporaneidade.

No entanto, no contexto das ações educacionais estaduais amapaense, no ensino médio, os resultados se configuravam de maneira negativa em relação ao IDEB, com pontuação de 3.1, quando deveria ter sido 3.5. Esses resultados negativos serviram de justificativa ao Governo do Estado do Amapá (GEA), que com interveniência da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em conformidade com o Ministério da Educação (MEC), aderiu ao Programa de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), anunciando medidas para a superação dos problemas observados neste nível de ensino.

Nessa perspectiva, por meio do Decreto 4.446/2016 (Amapá, GEA, 2016a), em conformidade à Portaria n. 1.145/2016 (BRASIL, MEC 2016b), o governo instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino, que passou a ser chamado de “Programa Escola do Novo Saber,” implantado em oito escolas do Estado do Amapá selecionadas pelo MEC: Alberto Santos Dumont, Augusto Antunes, Colégio Amapaense, Elizabeth Picanço Esteves, José Firmo do Nascimento, Maria do Carmo Viana dos Anjos, Raimunda Virgulino e Tiradentes.

Vale ressaltar que, posteriormente, a portaria n. 1.145/2016 foi substituída pela Medida Provisória (MP) n. 746/2016 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a qual altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Além disso, a MP 746/2016, visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Essa MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, sob a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL/MEC/2017).

Nesse contexto, o Estado do Amapá, em 2017, em uma política de governo, articulada entre os entes federados (Estado e MEC) e, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), iniciou a implantação do Programa “Escola do Novo Saber”, nas oito escolas estaduais de ensino médio, nos municípios de Macapá e Santana. A finalidade principal

da implementação política, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEED), é o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na Rede Pública Estadual, assegurando, assim, a criação de uma Rede de Escolas do Novo Saber.

Sob essas perspectivas, o Amapá se insere na agenda da privatização e no programa de fomento e ampliação da jornada escolar no ensino médio. Para tal, foi criada a Lei Estadual n. 2.283, de 29 de dezembro de 2017, Art. I, que instituiu o programa de “Escola do Novo Saber”, no âmbito do Estado, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Com relação ao processo de privatização, Carvalho e Rodrigues (2019) vinculam a atuação do (ICE) ao da geografia política da educação, por compreenderem que a articulação multi escolar do território em rede do (ICE) está transformando a educação pública do Brasil e do Amapá. Explicitam, ainda, que este fenômeno tem um caráter relacional das esferas econômicas, cultural e política, entre empresas privadas, Estado e educação pública.

Portanto, para desenvolver essa pesquisa foi necessário verificar quais elementos norteavam a referida política implementada nas escolas, concernente às oportunidades educacionais, a partir da vertente do protagonismo juvenil, a fim de que fosse possível sistematizar seus principais interesses, suas ações e as diversas condições que fazem parte da política desenvolvida. Sob essa perspectiva, surgiu o problema de pesquisa que foi respondido durante o desenvolvimento do estudo, o qual traduz-se: **Como a política de Educação Integral no Ensino Médio influencia as questões das oportunidades educacionais e o Protagonismo Juvenil no Programa da Escola do Novo Saber?**

Como questões norteadoras de pesquisa foram desenvolvidos os seguintes questionamentos:

- (1) Como a Política Nacional de Educação Integral no Ensino Médio, por meio do eixo trabalho e educação, induz às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil?**
- (2) Como a política de educação integral no ensino médio influencia o atendimento à juventude?**
- (3) Como se constituem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, a partir das diretrizes pedagógicas da Escola do Novo Saber?**

Em consonância ao problema de pesquisa levantado, este estudo tem por objetivo geral: **Analisar a política de Educação Integral no Ensino Médio, desenvolvida por meio do programa Escola do Novo Saber, referente às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil.**

Os objetivos específicos deste estudo são:

- (1) Analisar e discutir a Política de Educação Integral no Ensino Médio, a partir dos eixos trabalho e educação.**
- (2) Compreender como a política de educação integral no ensino médio influencia o atendimento à juventude, referente às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil.**
- (3) Verificar junto ao egresso, como se constituem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, a partir das diretrizes pedagógicas da Escola do Novo Saber.**

Este estudo justifica-se pelo interesse de esclarecer a realidade que se passa no interior da escola pública, visto que a questão decisiva dessa instituição é sempre o processo de autoconstrução do ser humano. Nesse sentido, Tonet (2016) esclarece que alguns requisitos relacionados à educação escolar são decisivos para uma atividade educativa de caráter emancipador, tais como: ter clareza do fim maior da educação, apropriar-se do conhecimento sobre o processo histórico; conhecer o campo específico da educação e sempre que for preciso articular a atividade educativa com a luta da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o interesse pelo tema “Política de Educação Integral no Ensino Médio” está ligado à minha atuação profissional, como professora na escola-campo da pesquisa. No decorrer da experiência de mais de vinte anos de magistério, trabalhando com os diversos níveis e modalidade da Educação Básica, já convivi com inúmeras experiências, dentre as quais, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas Escolas Estaduais do Amapá, a partir de 2017.

Segundo Freire (2002, p. 54), “o papel do trabalhador social que opta pela mudança, num momento histórico como este, não é de criar propriamente mitos, mas ao contrário, de problematizar a realidade junto aos homens e proporcionar a desmitificação consciente.” Então, esta reflexão encorajou-me a optar pela pesquisa científica e de campo, a fazer uma análise sobre a repentina mudança que gerou alguns conflitos entre a escola e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), devido à maneira autoritária como se deu a referida variante, a partir da implementação do atual programa. Assim, à medida que as ações foram se desenvolvendo, a escola, num estado quase que automático, foi se adaptando.

Os estudantes acostumados à rotina de um período escolar parcial de quatro horas, logo foram “obrigados” a permanecer na escola por nove horas e trinta minutos, transformando suas rotinas em culturas bem diferenciadas e fora de suas realidades, como almoçar na escola, ser obrigado a lavar seus utensílios domésticos (como: copos, talheres e pratos), a descansar de forma improvisada pelas salas ambientes, quando disponíveis, a fazer as atividades das

disciplinas na própria escola, visto que não há tempo disponível para trabalhar em casa, além de outros costumes que tiveram que adquirir.

Os professores e os pedagogos que se submeteram ao processo seletivo tiveram que optar pela dedicação exclusiva, pois só têm direito à bolsa incentivo, os que estão exercendo suas atividades com turmas do Ensino Médio nas Escolas do Novo Saber. Isso gerou inúmeros problemas, visto que esses profissionais ficam sobrecarregados de atividades, pois além das turmas em salas, são obrigados a completar a carga horária com outras atividades da parte diversificada, como eletivas, estudos orientados, projetos de vida, práticas experimentais e tutoria educacional. Com a ampliação das funções educativas, os profissionais da educação são obrigados a cumprir a pedagogia da presença, ou seja, permanecer na escola o dia todo, devido à atenção especial aos estudantes, além de outros problemas de adaptação estrutural, que a escola teve que mediar e se adequar.

Num primeiro momento, esse fato se tornou um problema para a escola como um todo, visto que a implementação do Programa Escola do Novo Saber aconteceu sem um devido planejamento junto à gestão, colegiados e demais atores da instituição. A escola, sob determinação da SEED e por intermédio da equipe do ICE, foi responsável pela implantação da modelagem na instituição. Esta teve que se reorganizar entre Ensino Médio Parcial e o de Tempo Integral, cuja atenção foi maior ao ETI, pelo fato de ser uma experiência nova, além das demandas que foram densas e exigiam uma pedagogia da presença efetiva.

O primeiro ano da implantação foi visto como o “ano da sobrevivência,” visto que o trabalho pedagógico e o administrativo possui metodologias diferenciadas, com relação ao ensino médio parcial, que vai desde o tempo de aula, horário diferenciado, reuniões de fluxos, adaptação dos estudantes, quadro de professores, matriz curricular, salas temáticas, parte diversificada, alimentação, controle na portaria e os diversos relatórios sob a supervisão da equipe gestora e da coordenação do programa junto à SEED. Isso fez com que todos se envolvessem de forma verdadeiramente “integral”, haja vista que toda mudança causa tensão, conflitos, mas também, consenso e diálogo.

Por falta de pedagogos para assumir a coordenação do modelo ETI, fui convidada a colaborar na Coordenação Pedagógica, sendo o meu primeiro contato com a Educação Integral, visto que a formação continuada foi ofertada somente aos profissionais que realizaram o processo seletivo. Mesmo assim, assumi a Coordenação Pedagógica no ano de 2017 até meados de 2018. Essa experiência suscitou-me o interesse em investigar a implementação da referida política educacional no Estado e suas implicações no desenvolvimento e nas vivências da

escola, além de investigar a ocorrência das oportunidades educacionais sobre a vertente do protagonismo juvenil.

Desta forma, para contribuir com as informações que foram pesquisadas, optou-se por ouvir os atores principais que são os egressos do Ensino Médio da escola-campo, os quais vivenciaram tamanha mudança e de alguma forma, participaram como jovens protagonistas do “Novo Saber”, bem como das oportunidades educacionais ali ofertadas.

A relevância desta pesquisa baseou-se na análise das políticas públicas educacionais de mistificação ideológica e de constituição mútua que se utilizam dos conceitos como: coesão social, inclusão, aprender a aprender, liberdade de escolhas, corresponsabilidade, compromisso, entre outros, cujas origens não são novas, porém, são utilizadas como “inovadoras” nos documentos que orientam as políticas contemporâneas, e com mais frequência no meio educacional. Por meio desses conceitos justificam a melhoria da qualidade da Educação Básica e da promoção da Educação Integral ou em Tempo Integral.

Conseqüentemente, a análise sobre o modelo educacional que vem se articulando nas escolas amapaenses, por meio de um modelo gerencialista torna-se um tema instigante, uma vez que o EMTI se apresenta como uma concepção de educação mais ampla, que de acordo com seu discurso busca uma melhor qualidade de ensino, primando pela equidade para diminuir a desigualdade educacional.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS**

Na busca de êxito dos objetivos propostos e respostas ao problema de pesquisa, a referida investigação inspirou-se no método materialismo histórico-dialético<sup>1</sup>, que segundo Pires (1997) caracteriza-se pelos movimentos do pensamento, através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Fundamenta-se na dialética, na qual as contradições se transcendem, dando espaço a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político e econômico.

De acordo com Marx (2008), para compreender a realidade, precisa-se mergulhar na essência de seus fenômenos, caminhando além das aparências, capturando suas contradições em suas múltiplas determinações, o que permitirá fazer valer o exercício das práxis, “uma

---

<sup>1</sup> O materialismo histórico-dialético busca explicar os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, baseado numa interpretação dialética de mundo com o intuito de compreender como se transforma a matéria e como se efetiva a realidade objetiva (TRIVIÑOS, 2011, p. 51).

unidade de teoria e prática na busca da transformação de novas sínteses no plano do conhecimento e no chão da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, P. 79). É nesse sentido que o Materialismo Histórico se mostra mais adequado a essa pesquisa, à medida que possibilita um olhar crítico sobre o fenômeno educativo que se pretende analisar, permitindo desvelar sua natureza e finalidades.

Para atingir esse desvelamento, ocorreu a necessidade de utilização de três categorias centrais da dialética marxiana que são a Totalidade<sup>2</sup>, a Contradição<sup>3</sup> e a Mediação<sup>4</sup>, entendidas por Cury (1985) como encaminhamentos da compreensão das relações do homem com o mundo que refletem as prioridades e as leis da essência da natureza, do homem e do pensamento. As categorias são expressas através de juízos formulados, a partir de situações concretas; são tipos de conceitos e abstrações que auxiliam na análise da realidade social.

Então, para compreender o contexto educacional ora implantado no Estado do Amapá e de acordo com o princípio metodológico dialético, a totalidade do objeto mostra que nada pode ser compreendido isoladamente e, por isso, deve-se buscar o todo e as partes, suas relações, rupturas e contradições para então compreender a realidade. Para Masson e Flach (2018), a aparência do fenômeno, imediata e empírica da realidade, (nesse caso, do fenômeno educativo no Amapá) é de suma importância e nada deve ser descartado, pois é visto como o ponto de partida do processo do conhecimento investigado.

No entanto, abordar a Educação Integral na sua totalidade não significa que irá tratar-se de todas as conexões, mas das relações e condições materiais preponderantes para o conhecimento e a expressão, por meio da política para o ensino médio em tempo integral e das oportunidades educacionais oferecidas, porém deve-se buscar o todo do objeto estudado e as partes, suas relações, rupturas e contradições, em articulação com o seu tempo histórico e tecido social.

---

<sup>2</sup> Na **totalidade**, cada realidade é uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Mas, a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza da sua contraditoriedade é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições, leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento aperfeiçoa-se em coesão e coerência, em detrimento do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade do fenômeno (CURY, 1985, p.35).

<sup>3</sup> A **contradição** é tanto destruidora, como também criadora, pois se obriga à superação, já que é intolerável. Os contrários em luta se movimentam e buscam a superação da contradição, superando-se a si próprio. Na superação, a contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos, de momentos e elementos provenientes de suas relações, gênese e abertura (CURY, 1985, p. 30).

<sup>4</sup> A **mediação** não precisa necessariamente ser reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (CURY, 1985, p. 41).

Marx (2008) distingue nesse método dois momentos essenciais: a investigação e o método de exposição. Na investigação, inicia-se com a realidade tal como ela é, e com as formas disponíveis de descrição dessa realidade. Depois, é preciso submeter-se tudo o que foi encontrado a uma crítica rigorosa, para se descobrir conceitos simples, porém com alto poder explicativo sobre a realidade.

Nesse ideário, houve a necessidade de procurar desvelar as proposições que envolvem a política do ensino médio em tempo integral, por meio do programa Escola do Novo Saber, no sentido de extrair das categorias oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, elementos que se contrapõem a organização curricular do ensino médio na formação dos jovens estudantes.

Também, foi importante verificar o constructo teórico-metodológico, por meio dos cadernos de formação pedagógica da modelagem para compreender a nova realidade educativa, cujas bases estão nos princípios educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional, os quais foram correlacionados no decorrer da pesquisa. Esses princípios estão alinhados ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil dos estudantes, a fim de torná-los no final da educação básica jovens autônomos, solidários e competentes, tendo a possibilidade de se obter como resultado, uma educação de qualidade e transformadora.

Assim, utilizou-se a abordagem qualitativa-quantitativa (Quali/quantitativa), que Gamboa (2007, p. 106), ressalta que “[...] é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto”.

Para o desenvolvimento da abordagem foi utilizado um instrumento de pesquisa para coleta de dados: o de aplicação de questionário com questões fechadas e abertas, além de um segundo questionário socioeconômico que foi aplicado pela escola aos pais dos estudantes da 1ª série do (EMTI), em 2017. Esse instrumento foi cedido pela escola como auxílio às informações dos alunos à pesquisa.

Gerhardt (2009, p. 69) explica que “o questionário é um instrumento de coleta de dados composto de perguntas ordenadas, que tem como objetivo levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas”, levando em consideração o provável nível de informação. Para melhores esclarecimentos e ordenamentos das categorias, o questionário foi ordenado por temática.

Ressalta-se que para a aplicação do questionário foi apresentado um termo de consentimento que foi autorizado por todos os estudantes que participaram da pesquisa,

considerando, que foram informados dos objetivos, da relevância do estudo proposto e de sua participação, além do consentimento para participar da pesquisa, como também, concordar que os dados obtidos na investigação fossem utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Na coleta de dados buscou-se o alcance dos objetivos sobre a política pública de educação integral no ensino médio, efetivada pelo programa “Escola do Novo Saber”, no sentido de influências, se auxiliaram ou não, os jovens no seu desenvolvimento de sua formação escolar, com oportunidades educacionais, que possibilitassem condições para se tornarem os protagonistas de suas próprias vidas.

Para aprofundamento teórico, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática da Educação Integral no Ensino Médio e suas múltiplas relações com o contexto social-político-econômico subjacente. Nesse sentido, iniciaram-se os estudos a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, Legislações de âmbito Federal e Estadual que sustentam a implementação da modelagem no sistema educacional, além de dissertações e teses em páginas de *web sites*. Fonseca (2009, p.32) destaca que “as obras e produções científicas, fundamentam o objeto de estudo quando dispõem de análises críticas sobre a realidade”. Nesse caso, foram fundamentais para compreender como a política pública para o ensino médio se contextualiza na sociedade capitalista, dando direcionamento para compreender o Programa Escola do Novo Saber, no conjunto das políticas públicas educacionais de educação integral na escola.

Para complementar a pesquisa bibliográfica, também foi utilizada a pesquisa documental, que consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com finalidade específica e, nesse caso, preconizou-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informações para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos de formas oficiais e oficiosas. Nesse sentido, foram analisadas a coleção de cadernos de formação do programa Escola do Novo Saber, elaborada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), as legislações orientadoras da Reforma do Ensino Médio e a estadual que cria a Rede de Escolas do Novo Saber, bem como documentos elaborados por aparelhos privados da hegemonia, vistos como elementos imprescindíveis à compreensão dos reais interesses e movimentos que os agentes do poder vêm realizando em torno da educação brasileira.

Evangelista (2008) relata que esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação,

qual seja discutir, elucidar, construir e desconstruir compreensões de mundo, pois produzir documentos e conhecimentos é produzir consciências.

Assim, na Educação Integral, como uma ação política e social, foi interessante verificar todos os aspectos que originaram tal política e os porquês desta ação, ou seja, verificaram-se os artifícios micros em articulação com os macros, para compreensão dos fins e dos meios da origem da referida política para o ensino médio no Brasil e no Amapá. Evangelista (2008) parte do pressuposto de que o sujeito é o produtor de conhecimento e conclui-se que o *corpus* documental é por ele definido, analisado e compreendido.

No entanto, a autora alerta que, em meio aos documentos, também existem dados empíricos que podem oferecer pistas, sinais e vestígios para compreender os significados históricos, que não são ordenados racionalmente a priori, mas construídos como conhecimento, a partir das evidências empíricas, permitindo não apenas o entendimento da fonte, mas do projeto histórico ali implícito e das perspectivas que estão em conflito e em disputa, como constata os resultados da pesquisa no *corpus* do trabalho.

Assim, para realização da pesquisa foi determinado o corte temporal de 2017 a 2020, período de implantação do Programa Escola do Novo Saber na escola-campo e a saída das primeiras turmas de ensino médio em tempo integral. Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Santana, onde foi implementado o Ensino Médio em Tempo Integral, vinculado ao Programa Escola Novo Saber. A referida escola, *lócus* da pesquisa está localizada no Município de Santana/AP.

O critério utilizado para que os sujeitos pudessem participar da pesquisa foram os seguintes: jovens egressos do ensino médio em tempo integral que iniciaram o ano letivo na EMTI em 2017/2018 e terem terminado o curso em 2019/2020 na escola-campo, abrangendo assim a totalidade de egressos do ensino médio do Programa Escola do Novo Saber, que foi de 150 estudantes, sendo 100 estudantes de 2019 e 50 das turmas de 2020. Porém, conseguimos contato somente com 54, e desses, apenas 35 aceitaram participar da pesquisa, representando um percentual de 22,4% estudantes.

Para análise dos dados coletados na pesquisa, utilizou-se a abordagem da Análise do Conteúdo, que segundo Bardin (2011), consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, ultrapassam as incertezas e enriquecem a leitura dos dados coletados. Assim, foi realizado o levantamento de citações relacionadas às categorias: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil, oriundas dos cadernos de formação do Programa Escola do Novo Saber, por meio dos conceitos relacionados às categorias, considerando uma forma de

facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise do conteúdo.

Como afirma Bardin (2011, p.47), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Posterior, ao levantamento dos dados da pesquisa de campo, foram realizadas as análises, das quais originaram-se três grupos de alunos com interpretações sobre o projeto de vida: **1)** o primeiro grupo é formado por aqueles estudantes que entenderam a importância da construção do projeto de vida; **2)** o segundo grupo foi formado por aqueles estudantes que consideraram insignificante a disciplina de projeto de vida e o **3)** o terceiro grupo são daqueles estudantes que não conseguiram fazer uma analogia do seu projeto de vida e a formação escolar, por se sentirem desestimulados.

O conteúdo dos documentos e das teorias, informações oriundas da pesquisa empírica aos egressos foram elementos suficientes para compreender como a política de Educação Integral no Ensino Médio trabalha as questões das oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, na Escola do Novo Saber. Esses aspectos possibilitaram os vários resultados que enriqueceram a quantidade de informações que subsidiou a construção do estudo, que deu *corpus* a esta Dissertação, a qual foi construída de seções, como leremos a partir de agora:

A primeira seção, intitulada “A reconfiguração do Estado: implicações nas Políticas Educacionais e trabalho” traz uma discussão sobre as reformas desencadeadas pela reorganização do sistema capitalista no contexto da globalização econômica e na reestruturação produtiva. Constatou-se que as reformas do Estado têm influenciado a economia, o social e a política, de forma vertiginosa, trazendo várias implicações para a educação e o trabalho. Observou-se que os organismos multilaterais com suas intervenções nos países menos desenvolvidos, cuja intenção é o mercado, têm firmado soluções de pensamento único para os problemas econômicos e sociais, com a lógica da privatização e o fortalecimento das parcerias público-privadas.

A partir dessas reformas educacionais, constatou-se um engendramento de projetos e propostas de programas desenvolvidos, em parte, no sistema educacional brasileiro, os quais se destacam como marcas de “experimentalismo” de novas formas de organizações de tempo e espaço escolar, com claros objetivos de testar formatos educativos considerados “inovadores” apenas na aparência, pois na essência, são adequações às necessidades de subserviência das forças produtivas do capital e do mercado, tendo como principal característica um caráter

ideológico de descontinuidade que, propositalmente, vinculam-se aos discursos oriundos do mundo da produção e do consumo.

Na segunda seção, que trata da “Política de educação integral no ensino médio e o atendimento à juventude” buscou-se realizar uma análise sobre o atendimento à juventude, a partir desde, como direito social e oportunidades educacionais. A oferta se dá por meio do acesso, permanência e aprendizagem com qualidade educacional. Porém, esse tem sido o grande desafio das políticas educacionais para esse nível de ensino, pois a falta de atratividade da escola para os alunos, traz consigo um alto índice de evasão, reprovação e abandono. Esses desafios serviram como justificativas para o surgimento de programas com modelagens pedagógicas “inovadoras” como o Ensino Médio Integral, que de acordo com os enunciados da política de ETI, traz uma formação mais significativa, que acontece a partir do projeto de vida, por meio da vertente do Protagonismo Juvenil, uma vez que esse jovem é o principal responsável por esse caminhar.

Na terceira seção, se deu destaque à pesquisa de campo, no sentido de verificar como se constituem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, sob o olhar do egresso. Nos resultados da pesquisa, constatou-se que no Ensino Médio brasileiro existem correlações de forças que impulsionam num sentido dialético, dinâmico e dialógico de influências com outras transformações histórico sociais ocorridas em tempos e espaços específicos passados e em curso na contemporaneidade, as quais derivam de relações determinadas nas articulações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação.

Os resultados indicam, em linhas gerais, que a proposta pedagógica e suas diretrizes mostram uma formação influenciada na aprendizagem flexível, cujo atendimento se dá de forma parcial, especialmente, a parte diversificada, inferindo que, apesar do discurso oficial dos organizadores, a experiência implantada assume características de educação de tempo integral, e não de educação integral, como é encontrado nos documentos oficiais. Além disso, a modelagem não foi suficientemente atrativa aos egressos, uma vez que, o horário integral tirou deles a oportunidade de conseguirem um trabalho ou realizarem uma outra formação técnica.

Posteriormente, foram realizadas as considerações finais, que fazem uma breve análise crítica concernente à Política Pública de Educação Integral no Ensino Médio, às construções de oportunidades educacionais e do protagonismo juvenil demonstrando as implicações no conjunto da política de educação integral brasileira e que vem sendo implementada na rede estadual de ensino amapaense.

## **1 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO: IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO**

A discussão sobre a crise do Estado e a necessidade de reconstruí-lo começou na década de 1980. Estudiosos apontam que esta década foi considerada anos de perdas para a economia brasileira. Por outro lado, a partir desse período, começou-se um intenso processo de democratização do país, trazendo mudanças nas estruturas sociais, principalmente nos anos 1990.

Esta seção que foi organizada estruturalmente em três subseções, para melhor compreensão do estudo, apresenta-se da seguinte forma: Na primeira, falou-se da reconfiguração do Estado e suas implicações na economia, no social e na política. Na segunda, buscou-se uma discussão sobre a reconfiguração do Estado e a Reforma Educacional no Ensino Médio, a partir de 1990 e a terceira tratou-se do Estado e Reformas Educacionais: cenários das políticas para o ensino médio no atendimento à juventude para o trabalho.

Nessa perspectiva, buscou-se trazer uma discussão sobre as mudanças nas estruturas econômica, social e política do Estado, as quais implicaram diretamente na redefinição e articulação das políticas educacionais e na nova forma de trabalho, em um sentido radicalmente utilitarista, objetivando o aumento da produtividade. Tais estratégias acabaram por influenciar as políticas sociais, especialmente, o ensino médio, por meio da configuração entre a parceria público-privado na educação, em decorrência das orientações internacionais.

### **1.1 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ECONOMIA, NO SOCIAL E NA POLÍTICA**

As pressões para uma reconfiguração do papel do Estado capitalista nos anos 1980 e 1990, e seus impactos na economia, na política e no social, estão articuladas a uma reação burguesa à crise do capital que se iniciou nos anos 1970. Tal reação, se caracteriza pela chamada onda de estagnação que se desenvolveu desde os anos 1960 até os dias atuais. De acordo com Behring e Boschetti (2014), o capital desencadeou uma reação implacável à queda das taxas de lucro ao longo dos anos 1980 e 1990, diminuindo a rentabilidade das empresas transnacionais e do capital financeiro, mantendo as taxas de crescimento insignificantes, de forma global.

O resultado econômico dessa estagnação desencadeou as reformas econômica, social e política no país. Nas últimas décadas do século XX, de acordo com as reformas neoliberais, os países são submetidos aos ajustes econômicos com austeridade, os quais subtraíram dos trabalhadores vários direitos sociais conquistados ao longo da história. Segundo Shiroma e

Evangelista (2014), ao observarem a superação da crise capitalista, alguns governos avançaram na desregulamentação do trabalho, com retração dos postos de serviço, fomento à flexibilização, às subcontratações e a outros vínculos precários no processo de financeirização da economia. As consequências dessas medidas foram desastrosas para os trabalhadores.

No Brasil, a reforma do Estado, que foi desencadeada em 1995, pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), conjugou estabilidade fiscal com crescimento sustentável da economia. A crise do capital foi interpretada como uma crise fiscal de ineficiência da gestão e dos serviços públicos (BRASIL, 1995). De acordo com Nogueira (2005), para superá-la, segundo os reformadores brasileiros, teriam que utilizar estratégias e princípios, tais como foi no Estado britânico, ou seja, críticas à burocracia do Estado, à administração pública voltada aos resultados, à implementação de uma gestão gerencial<sup>5</sup> com base na eficiência, descentralização e participação da comunidade.

Nesse sentido, as reformas econômicas realizadas no contexto do capitalismo contemporâneo resultaram no desdobramento de políticas educacionais brasileiras com a redefinição de estratégias educacionais, especialmente no ensino médio, oficializando programas e ações na legislação e intervenção nas redes de ensino público.

Para melhor compreensão desses desdobramentos, foi realizada uma discussão sobre como essas políticas de reestruturação produtiva impactaram os processos educativos dentro das escolas, marcadamente no Ensino Médio, pois acredita-se que, para efetivar o chamado consenso global, foram difundidas as ideologias neoliberais com a função de firmar soluções de pensamento único para os problemas econômicos e sociais.

As transformações de ordem econômica, social, política e cultural, que ocorreram no Brasil, na última década do século XX, correspondem aos movimentos de superação da crise estrutural do capitalismo. Com essas reformas do Estado, estabeleceu-se uma série de medidas para favorecer o sistema capitalista, de acordo com as determinações do capital.

O contexto histórico demonstra que no processo de redefinição de suas bases, o capitalismo renova suas estratégias para a manutenção dos privilégios de uma classe hegemônica. Marx (2008), fazendo uma análise sobre o capitalismo, como um modelo de organização social, sempre reproduzirá a diferença de classe, e o Estado seria originário da

---

<sup>5</sup> A **gestão gerencial** se baseia em três categorias: 1) definição de metas e objetivos que o administrador público deve atingir em sua unidade; 2) garantia de autonomia do administrador na gestão de recursos humanos, financeiros e materiais que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir as metas e os objetivos traçados; 3) controle e cobrança dos resultados atingidos posteriormente (BRASIL, 1995).

necessidade de um grupo ou classe social<sup>6</sup>, que para manter seu domínio econômico, parte de um domínio político sobre outro grupo ou classe.

Nesse sentido, Mészáros (2003) esclarece que o Estado atua como uma estrutura totalizadora de comando político do capital. Portanto, nas definições do Estado, o capital será um legítimo representante dos interesses da classe dominante, aprofundando as desigualdades sociais, na perspectiva de manutenção do *status quo*. O referido autor, pressupõe que ao fazer uma análise crítica sobre a sociedade capitalista e sua relação com o Estado, aponta-se para a atual crise do capitalismo como não sendo mais cíclica<sup>7</sup> e sim estrutural, pois nada tem de nova, pelo contrário, é uma crise cumulativa, crônica e permanente, que se reflete, essencialmente, no desemprego estrutural.

Mancebo (2006) complementa dizendo que nos anos de 1970, a tal crise levou o país às intensas transformações sociais, econômicas e políticas, provocando mudança no modelo de acumulação produtiva que impulsionou as reformas educacionais no Brasil, e que nos anos de 1980, viveu-se a frustração de vários planos econômicos ao tentar resolver o problema da crise que já se arrastava a quase duas décadas, quando ao mesmo tempo, vivia-se a euforia do reencontro com a democracia, cujo resultado foi a elaboração da nova Constituição Federal de 1988 e a eleição direta para presidente, em 1989.

A partir da década de 1990, o Estado sob uma nova função, passa de interventor e regulador das atividades nacionais para ser aquele que vai garantir os interesses do grande capital, por meio de um processo de subordinação consentida, na medida que deixa a critério do mercado em definir as políticas econômicas e as condições de oferta dos serviços sociais para a população (FRIGOTTO, 2005b). Esses aspectos passam a ser evidenciados na ofensiva neoliberal e deflagrada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em seus dois mandatos (1995 a 2002), que sob a orientações dos Organismos Multilaterais (OMS), consolidam um amplo sistema de reformas no aparelho estatal brasileiro.

---

<sup>6</sup> Classe social, representa cada um dos grandes grupos diferenciados que compõem a sociedade. Nessa caracterização privilegiam-se fatores socioeconômicos tais como riqueza, apropriação dos meios de produção, posição no sistema de produção, profissão, nível de consumo e origem dos rendimentos, entre outros. Para Marx, o que caracteriza uma classe social é sua posição no processo de produção, sua relação com o sistema de propriedade. No capitalismo, ele identificou duas classes sociais principais: burguesia (proprietários dos meios de produção) e proletariado (trabalhadores que vivem de salário). Nas pesquisas de mercado, as classes são identificadas pura e simplesmente por estarem dentro de certas faixas (A, B, C, D etc.) construídas a partir dos níveis de renda e de consumo dos indivíduos (SANDRONI, 1999, p. 101).

<sup>7</sup> Para Harvey (2014) as crises cíclicas do capitalismo devem ter o efeito de expandir a capacidade produtiva e de renovar as condições de acumulação adicional. Podemos perceber cada crise como uma mudança no processo de acumulação para um nível novo e superior. De qualquer forma, essas crises periódicas funcionam como um mecanismo de renovação do sistema e de reorganização de sua estrutura.

Assim, o sistema de reformas vai se materializar em um documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), implementado no primeiro mandato de FHC que se deu de (1995 a 1998), sendo considerado o marco da reforma gerencial do Estado que delineou os principais elementos da nova organização do Estado brasileiro, buscando adequar a administração pública nacional a um modelo de administração gerencial. O resultado da reforma se consolidou no acelerado processo de privatização no Brasil, em todos os setores da sociedade, desresponsabilizando o Estado como provedor dos serviços sociais e entregando-os à iniciativa privada, considerada a única capaz de gerenciá-los com eficiência.

Entre as políticas e as chamadas reformas administrativas, “sugeridas” para a América Latina, pelos principais centros de poder, está o *Consenso de Washington*<sup>8</sup>, sediado na cidade de Washington, que subjaz nas decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais, que além das suas heterogêneas procedências ideológicas, tem aplicado as mesmas recomendações para enfrentar e superar os desafios da crise. Mas o que chama atenção é que, essa expressão muito utilizada para fazer referência às políticas de ajuste econômico, é possível perceber que também, foi utilizado no campo das políticas educacionais (GENTILI, 2002).

Esse aspecto de ‘consenso’, segundo Gentili (2013), é percebido pela estabilização de programas implementados pela reforma nos países latino-americanos, onde é notável uma homogeneidade, levados pelos efeitos na região, cujos diagnósticos e as propostas são iguais, acerca da crise educacional e de suas supostas saídas. Na perspectiva neoliberal, a crise da administração pública geral e dos sistemas educacionais é mais por falta de eficiência, eficácia e produtividade, do que de universalização e de extensão dos serviços oferecidos.

Para esses ultraliberais, a expansão acelerada da oferta educacional não acompanhou a distribuição eficiente dos recursos destinados ao setor, assim como não houve um controle eficaz da produtividade alcançada pelas instituições escolares. Segundo os argumentos neoliberais, os sistemas educacionais cresceram quantitativamente, sem garantir um crescimento qualitativo (GENTILI, 2013).

Na lógica dos organismos internacionais, a falta de qualidade do ensino brasileiro se dá pela incapacidade gerencial do Estado, que poderia ser resolvida por uma reforma

---

<sup>8</sup> O *Consenso de Washington*: programa de ajuste e estabilização proposto no marco de consenso inclui dez tipos específicos de reformas que foram quase sempre implementadas com intensidades pelos governos Latino-americanos, a partir da década de oitenta. Entre elas, estavam equilíbrio orçamentário, sobretudo relacionado aos gastos públicos, abertura do comercial, por meio de redução de tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias, liberação financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capitais estrangeiros, desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, privatização das empresas e dos serviços públicos (GENTILI, 2002, p, 14)

administrativa que implantasse os mecanismos de mercado na gestão dos sistemas políticos de educação, tanto no que se refere à destinação mais eficaz dos recursos, quanto à implementação de mecanismos mais competitivos e meritocráticos que orientam os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que nelas atuam (SOUZA, 2008). Não obstante, também foi recomendado pelos OMS, que além da produtividade deveriam acompanhar um mecanismo de avaliação que estimulasse a competitividade entre as escolas.

Em se tratando da reforma do Estado, essa ação não significou modernizar somente o país, mas, reduzir seu núcleo estratégico e os setores das atividades exclusivas do Estado, compreendendo o seu poder de regulamentar e administrar as atividades das políticas sociais, entre elas, a educação. A justificativa da retirada da ação estatal dos setores sociais seria ganhar mais qualidade e eficiência ao estarem livres da rigidez burocrática da excessiva regulamentação do Estado, portanto, esses serviços ficariam sob a responsabilidade de organizações sociais não estatais, voltadas ao atendimento do interesse público (BARBOSA (2017).

Para Lima (2004), o novo ideário de “democratização política” passou a ter um novo significado, chamado de “democratização mercadológica”, vinculada ao conceito de “cidadania controlada”, com participação instrumental e competitividade individual. Também, esse período de reestruturação econômica, de reajustamento social e político, foi propício ao surgimento de um novo modelo de produção denominado de acumulação flexível, que preza mais pela eficiência do que pela produtividade, que se produz dentro dos padrões para atender ao mercado consumidor, ou seja, a produção varia de acordo com a demanda. Esse modelo que também ficou conhecido como Toyotismo<sup>9</sup>, que se caracterizou pela flexibilidade no processo de trabalho, nos produtos e padrões de consumo, opõe-se radicalmente à rigidez do Fordismo.

Peroni (2013) ressalta que, no contexto de transformações, as principais estratégias de superação do neoliberalismo para a redefinição do papel do Estado se deram por meio da globalização, reestruturação produtiva e a Terceira Via, principalmente para com as políticas sociais, trazendo profundas mudanças e consequências para a relação público-privado, assim como para o sistema educacional brasileiro, inclusive, ao ensino médio.

---

<sup>9</sup> O toyotismo passou a ser identificado com o “modelo japonês”. Mas, no decorrer da mundialização do capital, o sistema Toyota com sua filosofia produtivista tendeu a assumir um valor universal para o capital em processo. O sistema passou a incorporar uma “nova significação” para além das particularidades de sua gênese sócio histórica (e cultural), vinculado com o capitalismo japonês. O aspecto essencial do toyotismo é expressar através de seus dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais), uma nova hegemonia do capital na produção como condição política (e sociocultural) para a retomada da acumulação capitalista, uma hegemonia do capital voltada para realizar uma nova captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital (ALVES, 2007).

A autora complementa dizendo que, atualmente, o processo de mundialização do capital assume contornos específicos que vão subordinar as políticas públicas aos interesses imediatos dos grandes conglomerados empresariais. Com o chamado processo de transnacionalização da economia, o Estado nacional assume um papel de subordinação aos interesses das empresas transnacionais, explicitando uma política que favoreça exclusivamente a sua expansão, em detrimento dos interesses e necessidades da população local. A acumulação flexível, torna-se para o capital tanto uma forma de maior exploração, quanto de maior controle sobre a força trabalhadora.

Dessa forma, a reestrutura produtiva está baseada em aumento de produtividade, de eficiência, de qualidade, de novas formas de tecnologia e de gestão, efetivando-se por intermédio das inovações tecnológicas. Antunes (2008) esclarece que desse processo de trabalho advém basicamente a precarização e a desestruturação das relações clássicas de produção, de gerenciamento e de envolvimento da força de trabalho. Para este autor, as políticas sociais, especialmente as educacionais, atualmente, têm sido utilizadas mais para amenizar as desigualdades, as quais buscam patamares de igualdade enquanto equidade, principalmente quando associadas às políticas compensatórias permanentes, que perdem seu sentido de relação de igualdade ou de universalização de um direito, quando oferecidas sob o viés filantrópico ou assistencialista.

Shiroma e Evangelista (2014) pressupõem que as relações entre agências supranacionais, Estado e as grandes corporações se estreitaram, conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da sociedade civil, direcionadas à composição de novos acordos para assegurar condições de governabilidade sob as exigências do capital. Para as referidas autoras, a presença desses grupos privados na definição e execução de políticas públicas configuraram o crescimento do chamado ‘Terceiro setor’, representado por organizações e fundações empresariais denominados de “Redes<sup>10</sup>”.

No entanto, para Shiroma e Evangelista (2014), as organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas, e as redes não se limitam às fronteiras nacionais. O Estado e as organizações da sociedade civil atuam juntos na nova governança<sup>11</sup>, construindo redes de

---

<sup>10</sup> As Redes de políticas públicas caracterizam-se por híbridos e instáveis arranjos de organizações envolvidos em diferentes formas de coordenação e controle que interagem e estão em frequente tensão, dando origem à chamada *new governance* (BALL, 2007, p. 114).

<sup>11</sup> No campo da ciência política, a noção de governança aparece associada ao conceito de poder social que media as relações entre Estado e sociedade civil, como espaço de construção de alianças e cooperação, mas também permeado por conflitos que decorrem do impacto das assimetrias sociais e seus reflexos no meio ambiente e das formas de resistência, organização e participação dos diversos atores envolvidos (JACOBI, et al, 2012).

políticas públicas, de modo que, as ações oriundas dessa articulação em nível global contribuem para a harmonização dos interesses de governos, de capital nacional e internacional, a fim de instituírem uma nova forma de gerir o social. Nesse contexto, as políticas de reestruturação produtiva impactaram os processos educativos vivenciados dentro das escolas, especialmente no Ensino Médio e no ressurgimento da política de Educação Integral (EI).

Shiroma e Evangelista (2014) esclarecem que essas redes de políticas públicas mantêm um grande poder de influência sobre os Estados, interferindo na definição de programas e políticas a serem implementadas nas mais diferentes áreas da sociedade. Políticas que já não estão sendo decididas apenas por governos locais, os quais garantem uma relação estreita com organismos e agências transnacionais que vêm orientando as políticas públicas, principalmente, nos países mais pobres do mundo, como é o caso do Brasil, cujos programas educacionais são de orientações internacionais, via UNESCO, BM e OCDE.

Para Evangelista (2013), o Estado procura ter uma relação consensual entre classes, através da diminuição das desigualdades, incrementadas por serviços que contribuem para a acumulação do capital, como os serviços oferecidos à educação. Tais atividades aparecem na elaboração de programas educacionais, como por exemplo, o Programa Escola do Novo Saber, que é visto como uma modelagem que oferta oportunidades educacionais aos jovens mais carentes e, que ao mesmo tempo beneficiam os Institutos e as Fundações com os seus serviços de consultorias, materiais pedagógicos, entre outros. Dentro dessa visão, a justificativa é que, por meio de um serviço eficiente, pode-se melhorar a qualidade da educação com “equidade”. Outro exemplo, é a produção dos livros didáticos, que tentam equalizar o acesso dos pobres aos livros e ao mesmo tempo, incrementar o mercado editorial.

Já as contradições inerentes à relação capital-trabalho, que são os objetivos do pensamento neoliberal, construíram estratégias de domínio, por meio da economia, no âmbito da sociedade política, ou pela sociedade civil. Sobre essas estratégias, na concepção de Gramsci (2007), são disputas pela hegemonia que não são demarcadas por fronteiras rígidas, porém configuram o Estado ampliado, no interior do qual se travam as disputas hegemônicas pela construção de um novo bloco histórico.

Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2014, p. 95) afirmam que o Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, pelo contrário, “o capital global passou a exigir uma ordem política, social e legal mais rigidamente, regulada e previsível”. Para as autoras, o fim da importância do Estado deu início a ascensão de uma nova governança global, formada por um sistema global de múltiplos Estados locais, estruturado numa relação complexa de dominação e subordinação.

Sobre esse aspecto de dominação e subordinação, Maués (2013) afirma que os organismos multilaterais continuam orientando as políticas educacionais, principalmente, nos países periféricos, uma vez que, a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas, em formar uma nova geração de trabalhadores que podem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais em um contexto marcado por uma forte crise no Estado capitalista.

Diante desse cenário e atendendo às novas exigências do capitalismo, a reforma do Estado brasileiro impôs políticas educacionais, concordando com o projeto intervencionista da OMS de que a qualidade educativa do ensino está relacionada a um novo modelo de administração gerencial, cuja finalidade é introduzir na escola um sistema de formação pautado na aquisição de habilidades e competências para que o estudante possa estar apto ao mercado de trabalho.

Assim, considerando a amplitude da reforma dos anos 1990, na próxima subseção apresenta-se um panorama geral do que foi debatido em relação a política educacional no período, com enfoque especial na Reforma da Educação Básica, especificamente, no Ensino Médio.

## 1.2 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E A REFORMA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DE 1990

Compreender as atuais políticas públicas educacionais, na relação entre trabalho e educação, implica o resgate histórico acerca da própria formação social brasileira e da influência que exerce sobre as políticas educacionais de cada época. O termo “política” refere-se a uma multiplicidade de significados, nas múltiplas fases da história ocidental. Eneida Shiroma (2007) assinala o deslocamento que teria ocorrido no significado do termo, a partir do conjunto das relações qualificadas pelo adjetivo “político”.

Então, o termo “política” passou a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulado às ações do Estado. Atualmente, o termo reporta-se, fundamentalmente, às atividades imputadas ao Estado moderno capitalista. Para Shiroma (2007), o conceito desencadeou-se ao poder do Estado ou sociedade política em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Nesse sentido, as políticas públicas para o Estado tornam-se estratégias, que contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social entre as classes. De acordo com Shiroma (2007), tais estratégias são empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando as medidas e a capacidade de administração e gerência para implementar decisões de governo, a qual atualmente é chamado de governança<sup>12</sup>.

A análise aqui apresentada, no âmbito da política educacional, tem essa compreensão de realidade e de política como referência, que com a hipótese de ser uma expressão humanitária e benéfica, há uma contradição que ao longo da história, a educação se redefine com um perfil reprodutor e ao mesmo tempo, inovador da sociedade de classe. Assim, o sistema educativo, incluindo a escola, passa a ser o *locus* privilegiado para o repasse dessa ideologia dominante.

Nesse contexto, para a compreensão do papel do ensino médio no processo de produção de mão de obra para o trabalho, foi realizado um resgate histórico da educação média no Brasil, desde 1930 até 1989. A ideia não é tratar exaustivamente esses períodos epistemologicamente, mas apresentar uma síntese das políticas educacionais nesse nível, cujo foco é educação e trabalho, como oportunidades educacionais empreendidas e indicar alguns aspectos que parecem indispensáveis para compreender a sequência lógica de acontecimentos na história das reformas educacionais brasileiras nesse grau de ensino. Assim, a intenção foi seguir uma sequência cronológica das iniciativas governamentais, antes de expor diretamente o período, foco desta seção, que é a Reforma Educacional no Ensino Médio, a partir de 1990.

Recorrendo à análise histórica sobre o papel social destinado à educação em diferentes períodos da história brasileira, são evidenciadas as tensões e as contradições que marcaram a organização do sistema educacional, que foi demarcado pelas continuidades, descontinuidade, adaptações e rupturas que caracterizaram as diferentes políticas educacionais de diferentes períodos, inclusive, no último nível da educação básica.

### **1.2.1 As Políticas Educacionais e o papel do Ensino Médio no Brasil**

As Políticas Educacionais para o Ensino Médio são constituídas em meio às disputas e aos interesses que atendem, principalmente, o mercado de trabalho. Para desvelar o papel

---

<sup>12</sup> *Governança* aparece associada ao conceito de poder social que media as relações entre Estado e Sociedade Civil, como espaço de construção de alianças e cooperação, mas também permeado por conflitos que decorrem do impacto das assimetrias sociais e seus reflexos no meio ambiente e das formas de assistência, organização e participação dos diversos atores envolvidos. Entende-se que, o conceito de Governança se relaciona com a implementação socialmente aceitável de políticas, em termos mais inclusivos de governo, por abranger a relação sociedade, Estado, mercado, direitos, instituições, políticas e ações governamentais (JACOBI et al, 2012).

desse nível de ensino em muitas situações, é necessário compreender a trajetória histórica dos fatos, com relação a sua origem e ao seu desenvolvimento, que tem sido de extrema importância nas relações sociais que envolvem a formação dos jovens. Esse grau de ensino tem sua origem no século XVI, implantado pelos Jesuítas nas escolas, visto que a metrópole não tinha interesse em gastar com a educação do povo que estava na Colônia. No século XIX, o ensino médio passou a ser de responsabilidade dos estados, enquanto o ensino superior estava a cargo da Corte, que apesar de existir essa divisão, não havia um órgão federal que os fiscalizassem.

No início da década de 1930, surge um movimento de cunho pedagógico, chamado de Escola Nova. Nesse período, pela primeira vez, educadores de profissão, que denunciaram o analfabetismo e outros problemas da educação brasileira, buscaram também uma identidade para o ensino médio.

O movimento escolanovismo vai buscar na Europa suas origens, onde já no século (XVIII) uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno. De acordo com Marçal Ribeiro (1994), a Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noção de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene. O Ensino Médio integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos. Defendia-se a organização universitária, voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, além da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Para Ribeiro (1994), nas reformas que aconteceram naquele período, como as de Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando Azevedo, Carneiro Leão, entre outras, apesar de serem regionais e voltadas para o ensino primário, pode se afirmar que houve uma “aliança” entre os modelos educacional e econômico-político. Nesse período, já existiam os acordos entre o poder liberal pragmatista da Escola Nova e o Estado, influenciando às reformas pedagógicas no sistema educacional. Segundo Ribeiro (1994), nos planos Médio e Superior, as ideias não chegam a alterar a organização e o funcionamento nestes níveis, ainda que houvesse a defesa da organização universitária.

A partir da década de 1930, surgem as primeiras políticas oficiais governamentais voltadas às estruturações do sistema educacional. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, cuja pasta é ocupada por Francisco Campos. Em 1932, é instituída a reforma educacional conhecida pelo nome de Reforma Francisco Campo, que por meio do Decreto n. 18.890/31, regulamenta e organiza o Ensino Secundário.

Mas estas reformas, segundo Ribeiro (1994), não foram tão amplas e sentia-se, ainda, a falta de medidas mais abrangentes. A reforma do secundário teve o mérito de dar-lhe

organicidade, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos, com outro complementar de dois anos e a exigência de habilitação neles para ingresso no curso superior.

Em 1942, foi proposto um novo conjunto de leis orgânicas para a educação nacional, denominado Reforma Gustavo Capanema. Esta Reforma mantinha a divisão estabelecida em 1932, entre o ginásio, de quatro anos e um segundo ciclo de três anos, dividido entre científico e clássico. O objetivo desta Reforma para o ensino secundário era a formação das elites condutoras do país e o ensino profissional, voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana proletarizada.

Os alunos que escolhiam a formação técnica, praticamente encerravam as chances de cursar o ensino superior, uma vez que só os alunos do ensino secundário integral podiam candidatar-se aos exames. Portanto, mesmo após a reforma, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população, por meio de exames de admissão e da seletividade. Foi o que educadores da época definiram como a dualidade do sistema de ensino brasileiro, que oferecia duas trajetórias distintas, tais como as lutas atuais, especialmente no novo ensino médio (PINTO, 2017).

Dos anos de 1951 a 1970, tem-se um período que Ribeiro (1994) denominou de capitalismo monopolista. Nele, acontece a abertura ao capital internacional que gerou a dívida externa e conseqüentemente, a inflação, o aumento das desigualdades sociais e os conflitos sociais. Além disso, este processo de internacionalização da economia contribuiu para o surgimento de uma burguesia multinacional aglutinada à nacional e aos setores conservadores, reduzindo a influência dos movimentos de resistência de cunho nacionalista e populista. Procurando contemplar as necessidades do projeto de modernização do país, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, de 1961, é aprovada, estimulando a expansão dos cursos profissionalizantes de nível médio, embora com qualidade duvidosa, devido à precarização das condições objetivas das instituições de ensino.

A partir de 1971 até 1980, uma outra mudança específica para o ensino médio ocorreu em pleno Regime Militar, com a promulgação da Lei n. 5.692/71. Esta Lei unificou o antigo ginásio e o primário para a fase do 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. E o 2º grau, antigo secundário, com profissionalização obrigatória, destinada à preparação para a indústria, o comércio e a agricultura, além do curso normal, e da formação de professores para o ensino do 1º grau. Tais iniciativas visavam reduzir a ampliação do ensino superior. Percebe-se aqui que a história se repete com a falta de oportunidades educacionais aos jovens, e quando oferecidas,

se apresentam de forma dual, excludente e precarizada, pois quando não é noturna, é em estilo à distância e aligeirado.

Segundo Noronha (1994), o interesse de ampliar a obrigatoriedade escolar visava administrar as desigualdades geradas, as quais seriam compensadas como forma de igualdade de oportunidades educacionais, que na realidade limitavam-se ao plano formal, visto que o acesso era limitado, por falta de vagas nas escolas. Ainda segundo Noronha, a política educacional desta década se caracterizou como concepção produtivista, impulsionada pela Teoria do Capital Humano<sup>13</sup>. Nesse período, se realizou a primeira reforma no sentido de adequar o sistema educacional às exigências dos órgãos internacionais. Na época da Ditadura Militar, instalou-se outro modelo de desenvolvimento econômico, denominado “Internacionalização do mercado interno”, determinante para a formulação das novas políticas e diretrizes para a educação, em especial, ao ensino médio.

A partir da década de 1980, segundo Ribeiro (1994), observa-se o esgotamento dos governos militares. O predomínio deste pensamento, aliado às pressões populares, impulsionou o processo lento e gradual de abertura democrática. A partir desse momento, o Estado passou a empreender um conjunto de políticas compensatórias para administrar os conflitos e os desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação na economia. Em 1982, foi editada a Lei n. 7.044/82, tornando facultativa a profissionalização no 2º grau, tendo como consequência:

[...] o empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social, e o fracasso na realização da pretendida formação técnica sustentada nas teses ideologizadas da Teoria do Capital Humano que subordinavam a educação às demandas do mercado e do trabalho, além disso, implicaram a descaracterização e a maior desqualificação do ensino médio, vindo somente reforçar a dicotomia entre a educação para a “elite” e a educação para o trabalhador. (BRASIL, 2013, p.20).

De acordo com esse contexto histórico da educação escolar, principalmente, na última etapa da educação básica, percebe-se que desde sua origem, esse grau de ensino nunca foi considerado como prioridade nacional. Sempre serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas ou sem acesso à escola. Atualmente, as oscilações políticas e revoluções que tem passado o país,

---

<sup>13</sup> **Teoria do Capital Humano:** no Brasil sua ação mais efetiva foi na década de 1970, compondo as bases ideológicas do crescimento, calcado num modelo de desenvolvimento amplamente concentrador e associado ao capital internacional. Serviu para ajustar e legitimar políticas do Estado (ditadura militar), na medida em que estas estariam situadas na ideia de democratização das oportunidades educacionais, como forma de distribuição de renda e de desenvolvimento social. Nos anos de 1980, sofreu ajustes em decorrência da mudança do regime de acumulação do capital, da globalização, da inserção do novo padrão tecnológico de produção e da organização do trabalho e reestruturação produtiva (MOTTA, 2009, p. 553).

continuam atingindo a política social, com falta de investimentos, políticas sérias e contínuas. As estruturas educacionais permaneceram substancialmente inalteradas até os dias atuais, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Assim, com o fim da ditadura, o marco desse momento histórico apontou para um novo ensino médio brasileiro, representado pela Constituição Federal Nacional de 1988, no artigo 208, inciso II, como dever do Estado assegurar a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. (BRASIL, 2016).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o fortalecimento do vínculo entre a educação e o mercado de trabalho teve como viés a formação de capital humano, com vista a atender aos interesses de grupos empresariais locais e internacionais. A influência de agências internacionais, nesta etapa, marcou a abertura do país ao capital externo e, gradativamente, oportunizaram a realização de ingerências de grupos internacionais no desenvolvimento das políticas educacionais que se fizeram perceber com mais clareza, a partir da década de 1990, como detalharemos a seguir: a Reforma Educacional no Ensino Médio, a partir de 1990.

### **1.2.2 A Reforma Educacional no Ensino Médio, a partir de 1990.**

A década de 1990 foi marcada por um conjunto de reformas que teve por objetivo reconfigurar o papel do Estado, atribuindo-lhe novas competências e funções. As novas atribuições estatais contribuíram para uma maior participação do setor privado, em setores antes tidos como exclusivo do setor estatal. Ferreira (2009, p. 255) pontua que as reformas realizadas em diversos países do mundo procuraram fortalecer sua “função reguladora em detrimento de atividades relacionadas à produção de bens e serviços para o mercado”, Para Mainardes e Tello (2014), as políticas educacionais do Brasil e da América Latina perpassam por uma interlocução com as recomendações de organismos multilaterais, vistas como prerrogativas, sobretudo, em países em desenvolvimento, com mais veemência, a partir desse período.

Olinda Evangelista (2013) complementa essas ideias, dizendo que, no Brasil, as instituições que se destacaram como difusoras de preceitos ideológicos para a educação foram a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a OCDE, entre outros, que desde a sua criação realiza Conferências gerais sobre temáticas específicas, que se convergem em recomendações mundializadas, principalmente nos países em desenvolvimento.

As organizações financeiras foram os responsáveis por difundir um ideário que, por vezes, condiciona os países aos financiamentos externos, ou cooperação técnica. Entre elas, estão o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), que assumiram o protagonismo na América Latina. Nesse sentido, a origem desses organismos e as recomendações mais relevantes para o ensino médio, nas duas últimas décadas, são abordadas com o objetivo de apreender a gênese de alguns preceitos e inferir os meandros que os incluíram nas políticas educacionais. Assim, observa-se que essas recomendações se fazem presente, de algum modo, nesse último período da educação básica.

Ainda sobre as recomendações da UNESCO para a educação brasileira, de forma expressa ou indireta, são bastante evidentes nas legislações, sobretudo, na década de 1990. Por exemplo, a LDB n. 9394/1996 se reporta aos preceitos recomendados por essa organização, a partir da Declaração de Jomtien, conhecida como a Declaração que instituiu a década da Educação ou ainda a responsável pelo lema “Educação para Todos”, nas disposições transitórias, no corpo da lei:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

Assim, a partir da instituição da Década da Educação, vários documentos como o PNE, passaram a contemplar as recomendações dos órgãos internacionais, conforme mencionado na introdução do Plano, acerca do processo de elaboração do mesmo, que “considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, (PDET) preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993” (BRASIL, 2001, p. 34).

Outros documentos que seguem recomendações, são as Legislações que respaldam o ensino médio, como o parecer CEB/CNE n. 15/1998, o qual fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n. 03/1998. As Diretrizes se configuram na adoção dos quatro pilares da educação recomendada pela UNESCO (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer), sob forma de registros para a organização curricular do ensino médio e na escolha e definição da Política da Igualdade e Ética da Identidade.

Para Oliveira (2017), a recomendação mais expressiva na reforma dos anos 1990, para o Ensino Médio, foi a proposta de educação que combinasse com os quatro pilares do Relatório

de Delors, na perspectiva de que o ensino médio seja uma educação para a vida, ou seja, que esteja atento às transformações contemporâneas no mundo do trabalho e que a educação forme jovens aptos para atuar no mundo moderno, discurso vivenciado atualmente, na Política de Educação Integral do Brasil e do Amapá.

Em 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Educação, em Senegal, mais conhecido como *Fórum de Dakar*, com a intenção de dar continuidade aos compromissos junto aos países membros do “Educação Para Todos” (EPT). Segundo Oliveira (2017), nessa ocasião salientou-se que era o momento de empreender esforços por uma reforma sistêmica que propiciasse uma melhoria do acesso e da qualidade do ensino secundário. No Marco de Ação de Dakar constam dois objetivos diretamente ligados à educação secundária<sup>14</sup>:

Responder às necessidades educacionais de todos os jovens, garantindo-lhes acesso equitativo a programas apropriados que permitam a aquisição de conhecimentos tanto como de competências ligadas à vida cotidiana; eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005, atingindo a igualdade de gênero em 2015. (UNESCO, 2008, p.15).

A primeira década do Século XXI trouxe novas perspectivas para a educação secundária, porém com retomadas às premissas da EPT, fazendo com que a educação secundária permaneça, seguindo as mesmas recomendações da década de 1990, ou seja, a compreensão de que cabe à educação secundária uma formação voltada para as demandas do mundo do trabalho, pois segundo a UNESCO, o período da escolarização da juventude é crucial para o desenvolvimento de um país.

Nesse sentido, e de acordo com os estudos de Oliveira (2017), em 2008, foi publicado o estudo “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”, que trata de tendências recentes nas políticas de ensino médio dos países-membros e, de acordo com tal documento, se propõe um modelo para essa fase crucial da educação que integra muitas dessas inovações. Ainda segundo Oliveira, a publicação apresenta uma lista de dezesseis pontos de consenso sobre essa etapa de ensino, extraídos de fóruns convocados pela UNESCO. Dentre esses, três são relevantes na análise do quadro brasileiro:

1) Uma educação secundária voltada para a vida e para as demandas do mundo do trabalho; 2) Flexibilidade e aproximações nos itinerários da formação acadêmica e técnico vocacional; 3) Valorização da educação técnico vocacional e não apenas da formação acadêmica, inclusive por parte das universidades (OLIVEIRA, 2017, p. 64).

---

<sup>14</sup> A “educação secundária” não pode ser compreendida como idêntica ao ensino médio no Brasil. O termo resguarda aproximações equivalentes ao modelo brasileiro nos seguintes aspectos: anos finais do ensino fundamental, que seria o primeiro ciclo da educação secundária, e o ensino médio com o segundo ciclo da educação secundária. (OLIVEIRA, 2017, p. 65).

Em 2010, foi publicado outro estudo sobre a integração entre a formação acadêmica e a profissional no Brasil, intitulado de “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração”, tendo como autoras Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. A intenção da obra é investigar concretamente as implementações de várias experiências de integração nas unidades federadas. Segundo Castro (2017), o estudo conclui que o ensino médio integral e integrado se constitui em grandes desafios, onde os embates são muitos e perpassam pelas proposições legais até a implementação das propostas nas escolas. Além disso, permanecem recomendações contraditórias entre as orientações curriculares e a formação dos professores que derivam e precisam de alguns ajustes.

A análise aqui apresentada, no âmbito da política educacional, tem a compreensão de realidade e de política como referências. Nesse contexto, Shiroma (2007) destaca que políticas educacionais, mesmo com a hipótese de ser uma expressão humanitária e benéfica, contraditoriamente, ao longo da história têm redefinido a educação, com um perfil reprodutora, ou seja, aquela escola que apesar de algumas mudanças, continua calcada nos valores elitistas, e ao mesmo tempo, transformadora da sociedade humana, rompendo as fronteiras do conhecimento e aproximando a educação da vida real, transformando o indivíduo em cidadão crítico, quanto ao seu papel ativo na sociedade.

Então, faz necessário adaptar-se aos modos de formação técnica e comportamental, adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida, onde a escola é o *locus* privilegiado, investindo numa formação que atenda todos os aspectos da vida humana. Nesse sentido, em 2011, foi publicado um “Protótipo Curricular do Ensino Médio e Médio Integrado”. O objetivo era buscar um modelo operacional que pudesse ser apropriado, amplamente utilizado e continuamente aprimorado pela escola pública.

Kuenzer (2009) reforça que o modelo para o ensino médio geral foi desenhado para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho, enquanto o outro modelo (Médio Integrado) contemplava a ideia de uma integração com a educação profissional, sob a prerrogativa de preparação simultânea do jovem para o mundo do trabalho e a prática social. Para a autora, o que tem acontecido é que, na realidade, o interesse pela mudança no ensino médio brasileiro, atualmente, tem outro alvo: os estudantes das camadas populares para o mercado produtivo.

Assim, observa-se que nas discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e as de 2012, por exemplo, a mudança que houve foi a formalização

de um modelo educacional voltado para a lógica empresarial e que infelizmente retorna em 2017, ainda com mais vigor, como observado ao se enfatizar o “Novo Ensino Médio” nas próximas subseções. De acordo com Ribeiro (2016, p.10), “a referida proposta visa atender os interesses do empresariado e as suas concepções tecnicistas e pragmáticas”. Assim, pode-se perceber que o ensino médio no Brasil, a partir das políticas educacionais, voltadas para esse grau de ensino, tenta atender os jovens com novas oportunidades educacionais, porém sem garantia de permanência e de oferta de uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades de vida e de trabalho.

Desse modo, pensar um currículo para o ensino médio que atenda tanto a formação acadêmica quanto a profissional, é retomar às bases da formação do sujeito de acordo com o mundo produtivo, em que o protagonismo juvenil, sob a vertente de empregabilidade, constitui uma base específica para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Oliveira (2017) esclarece que os novos modelos educacionais buscam assegurar a formação de jovens de acordo com o modelo de ação produtiva e suas demandas atuais, como flexibilidade, adaptabilidade e inovação, sob a predominância de que as propostas de ensino médio se convertam em comunidades de aprendizagem.

Eneida Shiroma (2007) desvela que a reforma educacional, a partir de 1990, foi considerada como uma verdadeira contrarrevolução na esfera social, política e ideológica, pois as medidas macroeconômicas conservadoras deram um novo sentido às políticas públicas por meio da nova relação entre o Estado e a sociedade civil, em seu sentido restrito, em que a sociedade é gestada para esse fim. Então, a nova função dada ao Estado, exige outras ações eficazes para conduzir o mundo em transformação, ou seja, um novo bloco histórico conservador em defesa do capital.

Para Frigotto (2000), o ideário neoliberal pregou a nova era do mercado, que passa a ser defendida como o único meio da sociabilidade humana. Para isso, contraditoriamente, utiliza-se a ética utilitarista<sup>15</sup> e, ao mesmo tempo, o individualismo do liberalismo conservador, no qual são reafirmadas e aprofundadas a exclusão e a desigualdade, que são justificadas como elementos fundamentais para a competitividade e necessária à motivação humana. Desse modo, busca-se formar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-se a

---

<sup>15</sup> Ética Utilitarista (consequencialista) defendida por Stuart Mill, passou a ser vista como uma doutrina que fundamenta-se no princípio de utilidade, que determina que a ética deve basear-se sempre em contextos práticos, pois o agente moral deve analisar a situação antes de agir, e sua ação deve ter por finalidade proporcionar a maior quantidade de prazer (bem-estar) qualitativo ao maior número de pessoas, quando necessário a dor, que seja ao menor sofrimento possível, para que seja moralmente correto (FRIGOTTO, 2000).

seus esforços e competências. Os excluídos e derrotados devem pagar o preço de suas incompetências e escolhas.

Nessa perspectiva, Evangelista (2008) esclarece que a educação, sob um viés mercadológico, vai operar preponderantemente em um cenário de um Estado mínimo na realização de políticas sociais, caracterizadas pela inserção crescente do setor privado na oferta de serviços, antes executados pelo Estado. Saviani (2010) complementa que, a partir de 1990, recuperaram-se vários pensamentos pedagógicos sob novas roupagens, como o neoescolanovismo, desenvolvido sob o lema “aprender a aprender”, que aliás, foi bastante difundido pela UNESCO no Brasil, principalmente após a publicação do Relatório Delors, em 2000, assim como a emergência do Pragmatismo/neotecnicismo, por meio do aprender a fazer.

Nesse período, também se consolidou mais uma perspectiva pedagógica, cuja denominação variou: Pedagogia das Competências, Pedagogia Empresarial, Organizacional ou Corporativa, além da Pedagogia de Resultados. Para Saviani (2010), o que de fato estava em jogo na última década do século XX, do ponto de vista do sistema público de ensino, era a redefinição da Escola, de modo que sustentasse as injunções produzidas pela reestruturação produtiva e pelo advento da perspectiva neoliberal, bem como pela reforma do Estado.

Pensada por meio da relação custo-benefício, a educação básica ganhou centralidade no Brasil e no mundo, com foco no ensino fundamental, devido a necessidade de, segundo Oliveira (2007, p.112), “[...] oferecer um mínimo de conteúdo à grande parte da população excluída do emprego formal e de regulamentação, possibilitando-a ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo”. Concebida pelo viés ocupacional, a educação básica foi deixando de ser pensada como direito à cidadania participativa e passando a ser valorizada como meio de os indivíduos garantirem a existência material imediata.

Para Santos (2010), a reforma educacional foi defendida e concretizada, não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas para adequar a política educacional brasileira à reforma dos anos de 1990 e suas implicações ao cenário de mudança das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura.

De acordo com Azevedo (2004), o neoliberalismo teve êxito no convencimento a respeito da inexistência de alternativas para a organização e práticas sociais. Em vários setores das sociedades capitalistas e em grande parte de suas elites políticas, enraizou-se a crença da inevitabilidade dos novos modos da (des) regulamentação social, criando condições para que difundissem os padrões de relação entre o Estado, sociedade e mercado, agora, hegemônicos.

Portanto, os fundamentos epistemológicos que orientaram a contrarreforma educacional executada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), permaneceram na gestão de Dilma Rousseff (2011- 2015) e instituída no governo de Michel Temer até os dias atuais. No Brasil, o que se tem percebido na história da educação do ensino médio são movimentos de avanços e recuos no que diz respeito às políticas educacionais, especialmente, a partir dos governos de 1990.

O aprofundamento dessas mudanças operadas nas políticas sociais e educacionais brasileiras, após a adoção da agenda neoliberal, será explanado no tópico que tratará sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio, destacando, especialmente, o atendimento e as oportunidades educacionais aos jovens, concernente à educação e ao trabalho, destacado a partir daqui.

### 1.3 ESTADO E REFORMAS EDUCACIONAIS: CENÁRIO DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO, NO ATENDIMENTO À JUVENTUDE PARA O TRABALHO

Ao refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão sobre a sua identidade (KRAWCZYK, 2011). A partir da reforma educacional dos anos 1990 e sob as orientações dos organismos multilaterais considerados protagonistas na proposição de ações para o ensino médio brasileiro, se materializam algumas ações para esse nível escolar.

Na prática, o ensino médio vai se materializar legalmente com a aprovação da nova LDB n. 9394/96, ainda na década de 1990. O Art. 35 estabelece que o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de 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 às 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.

Percebe-se na letra das Leis (LDB e CF/1988), que há uma aproximação à incorporação de uma educação voltada para o trabalho como princípio educativo, como fundamento de uma educação emancipatória, com condições de ascender em poder as classes

trabalhadoras, com o objetivo de aproximá-las do acesso aos conhecimentos que a classe dominante já detém, transformando a realidade de exploração e desigualdades. Entretanto, Ciavatta e Ramos (2011) chamam a atenção para a ausência do termo “formação integrada” e seus correlatos (politecnia, formação omnilateral, escola unitária, entre outros).

Na Constituição Federal/1988, percebe-se uma defesa pela educação, quando se lê, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205), além de estabelecer a elaboração de um plano nacional que conduza o poder público à “formação para o trabalho” e à “promoção humanística, científica e tecnológica” (Art.214, incisos IV e V, respectivamente). No entanto, a Carta Magna delinea um sentido contraditório para o trabalho, pois não explicita sob que fundamentos a formação para o trabalho deverá ser desenvolvida. Se é para atender exclusivamente ao cidadão como sujeito, ou para atender ao mercado de trabalho e aos arranjos econômicos.

Assim, a partir de 2003, com forte influência dos organismos internacionais e de políticas de orientações neoliberais no país, optou-se por outros modelos de políticas educacionais, contrariando a proposta das entidades da sociedade civil, elaborada e apresentada ao final da década de 1980, com o processo constituinte, o qual defendia a formação politécnica<sup>16</sup> na educação profissional. Como resultado das manifestações, que impossibilitava a realização de cursos técnicos integrados ao ensino médio, em 2004, instituiu-se o Decreto n. 5.154/2004, que estruturou as bases legais para o currículo integrado, voltado à formação integral do sujeito.

Para Krawczyk (2011), a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada como um processo de universalização e nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que ainda permanecem fora da escola e à persistência dos altos índices de evasão e reprovação. Para a autora, as deficiências atuais nesse grau de escolarização são o resultado da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que devido as constantes mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com várias consequências para toda a educação pública do país, especialmente no ensino médio.

---

<sup>16</sup> A politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...]. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (Kuenzer,2000, p. 87).

Em se tratando das políticas de expansão, de universalização e de democratização do ensino médio, percebe-se que com a inclusão deste nível no âmbito da educação básica e seu caráter progressivamente obrigatório, demonstra-se o reconhecimento da importância política e social que este grau de ensino possui. Para Krawczyk (2011), o Brasil tenta diminuir a enorme desigualdade educacional existente no ensino médio, em especial, com jovens trabalhadores. Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado de trabalho, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo laboral.

A referida autora destaca que o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse a travessia para a universidade ou a formação profissional. Observa-se que essa última escala da educação básica, nas últimas décadas, tem padecido do difícil enfrentamento de vários dilemas, nas esferas ontológica e epistemológica, com severas consequências na política, como revelam os estudos de vários autores, como Ramos (2011), Ciavatta (2011), Frigotto (2005, 2009), Kuenzer (2000, 2009), entre outros, que trazem contribuições importantes sobre o ensino médio.

Para esses autores, do ponto de vista ontológico, o dilema é pela incessante busca por um espaço pedagógico de qualidade na esfera pública, para que os que vivem da labuta, em um modelo cada vez mais excludente, regido pelos princípios da produção flexível, cujo discurso sedutor esconde o avanço do processo de acumulação, tenham as mesmas oportunidades no mercado de trabalho.

Do ponto de vista epistemológico, o desafio é de trabalhar com os princípios da práxis, cotidianamente reduzida pelo movimento do capital à mera atividade, reiterada das práticas dominantes, que resultam no pragmatismo utilitarista, a partir da negação da teoria, estratificada sobre um falso discurso da interdisciplinaridade que finda justificando o aligeiramento, a simplificação e o reducionismo das práticas pedagógicas destinadas aos jovens trabalhadores ou aos que sonham ter uma profissão de maior nível (FRIGOTTO, 2005a).

Logo, as políticas de expansão do ensino médio respondem, não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também, à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Assim, tais políticas decorrem da implementação de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental, produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, bem como, maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela instabilidade deste.

Mariano e Corti (2019) afirmam que o ensino médio, ao longo do desenvolvimento histórico, condensou bem essa relação entre educação e sociedade, colaborando para a

manutenção de uma estrutura social classista num país, cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro *apartheid* social entre aqueles de maior poder aquisitivo e os menos favorecidos. Conforme Ciavatta e Ramos (2011a), a visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho funcional, às exigências produtivas.

Assim como ocorreu com as outras etapas escolares, a massificação do ensino médio se deu, basicamente, pela ampliação da oferta de vagas em escolas públicas, nesse caso, estaduais. Com a municipalização (transferência das escolas estaduais de ensino fundamental para o município, com passagem de encargos e serviços que possam ser desenvolvidos mais satisfatoriamente pelos municípios), as redes estaduais abriram espaços, prioritariamente, para ensino médio, que com a universalização do ensino fundamental, a demanda aumentou. Por exemplo, em 1995, o ensino médio tinha em seu percentual de matrícula 18,3% do total da rede. Esse percentual saltou para 34,7% em 2002 e, em 2018 as matrículas chegaram a 40,7% na rede estadual.

Em 1998, o presidente FHC aprovou uma reforma no ensino médio, trazendo para o currículo a ideia de diversidade, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências, termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, proveniente do ambiente corporativo. Para atender ao mercado era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos. O mais importante era que os jovens “aprendessem a aprender”.

Shiroma (2007, p. 77) descreve que, a partir dessa formulação, “o ensino técnico, passou a contar com três níveis: o básico (que independe de escolaridade anterior), o técnico (que supõe o nível médio) e o tecnológico (considerado como cursos superiores de curta duração).” A separação entre o ensino médio e o técnico, parece ter respondido aos interesses dos órgãos bilaterais (internacionais e nacionais). Desse modo, suprimiu-se a equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira. O ensino pós-compulsório foi transformado em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e outra parte manteve-se propedêutica. A partir dessa separação, os jovens passaram a ser encaminhados, conforme classes sociais distintas para trajetórias diferentes, não só educacionais, mas sobretudo, sociais e econômicas.

Nesse sentido, atribui-se novamente ao setor privado a incumbência de responder pela formação geral da força de trabalho, concedendo-lhe recursos públicos para fazê-lo, enquanto

extinguem-se vagas para o ensino regular. Shiroma (2007) pontua que os convênios com empresas e as vendas de serviços cresceram, assustadoramente, nessa fase de ensino. As empresas, como patrocinadoras, acabaram definindo a administração e os projetos que lhes interessam, utilizando equipamentos, professores, técnicos e alunos das escolas públicas. A autora destaca que, finalmente, tal separação configurou uma estratégia de lidar com a expansão do ensino médio, sem onerar o ensino superior.

Para diminuir a lacuna deixada pelas mudanças no ensino médio, o MEC declara a necessidade da criação de cursos técnicos de nível pós-médio, uma vez que grande parte dos egressos do ensino médio tem como principal expectativa sua inserção ou a permanência no mercado de trabalho. Para Kuenzer (2009), o pós-médio configura-se como uma estratégia de contenção da demanda superior, adequando-se à lógica da racionalidade que preside a reforma: só financiar com recursos públicos o que oferece retorno.

Para melhor compreensão, será realizada uma síntese de alguns programas que foram efetivados a partir de 2003 até os dias atuais, como: Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Inovador e, atualmente, o Novo Ensino Médio Integral, procurando desta forma identificar as estratégias e os resultados de tais políticas para o desenvolvimento do ensino médio brasileiro, conforme as oportunidades educacionais oferecidas.

Para Cunha (2017), esses programas, inclusive, fazem parte do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) (2001 a 2010), que busca contemplar as recomendações da UNESCO, conforme mencionado no Fórum Mundial de Dakar em 2000. Nessa ocasião, salientou-se que era o momento de empreender esforços por uma reforma sistêmica que propiciasse uma melhoria do acesso e da qualidade do ensino secundário, o que trataremos a partir de agora.

### **1.3.1 Política Pública Educacional no Ensino Médio: Programa Ensino Médio Integrado (governo Lula - 2003 a 2010)**

Em 2003, iniciou-se o mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva que, depois de três derrotas anteriores ao cargo de presidente da República, conseguiu ser eleito no segundo turno das eleições de 2002. A chegada de Lula ao poder, resultou em uma alteração na composição do bloco de poder, o que marcou uma reviravolta nas relações entre o sindicalismo brasileiro e o aparelho do Estado, uma vez que a maioria dos cargos de direção e assessoramento no governo foi ocupado por sindicalistas (OLIVEIRA, 2007).

O processo de reformulação do ensino médio, no primeiro período da gestão do governo Lula, readmitiu a possibilidade desse nível de ensino integrar a educação profissional através do Decreto 5.154/2004. Contudo, essa integração ficou a cargo das Redes, das escolas e dos sistemas de ensino. Nas Redes estaduais, a educação profissional ficou secundarizada, pois a prioridade foi o ensino preconizado na LDB: a educação geral. A integração, muitas vezes, ocorreu e ocorre através de parcerias com o setor privado, mostrando as fragilidades do Estado em relação ao direito à educação.

A partir de 2007, no segundo mandato do presidente Lula, foram tomadas uma série de medidas, leis e normas, tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional, com o intuito de melhorar esse nível de ensino. Talvez o aspecto mais importante das reformas instituídas foi a Emenda Constitucional n. 59/2009, que assegura educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos.

No campo educacional brasileiro, a chegada do século XXI não trouxe mudanças significativas e os velhos problemas do século anterior persistiram, como o analfabetismo, a distorção idade série, a evasão e a repetência escolar. A esses elementos se agregaram alguns desafios educacionais consideráveis, como a ampliação da escolaridade média, a busca pela elevação do número de pessoas com curso superior, entre outros, para um país em busca de crescimento e reconhecimento econômico, em um mundo cada vez mais globalizado.

Para um atendimento e melhor oportunidade aos trabalhadores, o governo Lula reintroduziu a junção de ensino médio propedêutico ao técnico. O tema ganhou complexidade pelo seu histórico de separação entre o ensino médio e a educação profissional no período de vigência do Decreto 2.208/97, em razão de sua revogação, mantendo-se o concomitante e o subsequente e introduzindo-se a alternativa da formação integrada pelo Decreto n. 5.154/2004, incorporado à LDB, por meio da Lei 11.741/08.

No entanto, para compreender o ensino médio integrado à educação profissional, como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias, em um mesmo currículo, compreende-se integração como algo mais amplo. Ciavatta e Ramos (2011) atribuem à integração uma concepção de formação humana que preconiza todas as dimensões da vida, o trabalho, a ciência e a cultura, num processo formativo.

Essa concepção, segundo as autoras, pode orientar tanto a educação geral, quanto a profissional, independentemente da forma como são oferecidas. A tônica dessa formação seria a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores, a qual teria como objetivo fundamental proporcionar a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico, bem como o contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Para Ciavatta e Ramos (2011), essa concepção afirma o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerados como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades humanas. Ainda para Ciavatta e Ramos, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho determinado pelo modo de produção, no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de suas relações com o modo de ser da educação.

O ensino médio integrado à educação profissional, conforme um estudo realizado por Ciavatta e Ramos em 2011, mostrou que não só o pensamento hegemônico do governo, como dos empresários, bem como da sociedade civil, enfatiza a importância da educação profissional para as necessidades do mercado e dos estudantes.

No entanto, a forma como se deu essa integração da educação profissional ao ensino médio, é que foi a grande cilada. Para Ciavatta (2014), como na maioria das políticas públicas educacionais, o ensino médio integrado simplesmente transformou essa modalidade em profissionalizante, visando à preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho, como alternativa ao prosseguimento de estudos no nível superior.

Nessa perspectiva, o papel do ensino médio que deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, numa perspectiva de educação politécnica, cujo ideário, segundo Frigotto et al (2005, p. 35), seria a:

[...] de busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, pois esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Nesse sentido, utilizando as palavras de Nosella (2011), o grande desafio é: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos jovens a um tempo justo de indefinição profissional ativa, quando, de um lado, a minoria de jovens de classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta para essa problemática perpassa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e

igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos.

Nesse sentido, as implicações e as dificuldades de implementação da política de ensino médio integrado que se deram como sendo de ordem operacional e conceitual, haja vista que as mudanças foram mais profundas quanto ao limite estruturais dadas pela dualidade de classes, ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Entretanto, a política de expansão da rede federal e do ensino médio integrado ao técnico como modelo defendido por segmentos do campo educacional, nos governos de Lula e Dilma, não avançou como esperada. Em 2015, ano ápice na oferta de vagas no ensino médio integrado, as matrículas representavam 5% do total do ensino médio brasileiro. Frigotto (2008, p. 16) esclarece que algumas implicações indicam que não houve preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio:

Os professores manifestaram resistência à proposta. São dados como causas dessa dificuldade: (1) a forma impositiva como é apresentada; (2) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado; (3) o desconhecimento conceitual; (4) a falta de condições materiais; (5) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; (6) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições (FRIGOTTO, 2008, p. 16)

Embora as políticas públicas evidenciassem as dificuldades, havia a possibilidade de sua implantação, desde que fossem apoiadas por um projeto firme e coerente para sua realização que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; estudos e qualificação conceitual e prática aos profissionais da educação, além de outras necessidades físicas e de equipamentos nas escolas.

No plano federal, pesou negativamente o fato do MEC ter se pautado por uma pedagogia dos resultados e uma multiplicidade de programas e ações fragmentadas, não assumindo as formulações produzidas nas instituições acadêmico-científicas, movimentos sociais, vinculadas às mudanças estruturais na sociedade, em disputa por uma educação pública, universal, laica, gratuita, politécnica e unitária ou, como diz Saviani (2010), a concepção histórico-crítica. Assim, a disputa pela hegemonia da agenda educacional foi intensa e marcada pela força de Institutos e Fundações educacionais, que ampliaram seu poder e passaram a pautar

o governo federal, no sentido de aprofundar as políticas neoliberais, em detrimento de uma política educacional séria.

Outro programa implementado a partir de 2011, foi o Ensino Médio Inovador, que assim como o Ensino Médio Integrado, foi instituído no governo da presidente Dilma Rousseff, de 2011 a 2016.

### **1.3.2 Política Pública Educacional no Ensino Médio: Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), governo Dilma Rousseff (2011 a 2016)**

O Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela portaria n. 971, de 09/10/2009, sob o discurso governamental e em parceria com instituições privadas, visa promover propostas curriculares inovadoras em escolas de ensino médio, cujas orientações possam proporcionar o debate em torno da conformação de um “currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL/MEC, 2009, p.10).

Essa política teve por objetivo melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais, promovendo a superação das desigualdades de oportunidades educacionais, a universalização do acesso e a permanência dos sujeitos de 15 a 17 anos no ensino médio, a consolidação da identidade do ensino médio, sem perder de vista a diversidade dos sujeitos e a aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecendo e priorizando o diálogo com as culturas juvenis (MEC, 2009). Segundo o discurso governamental, este Programa aponta para a necessidade de mudanças na organização do ensino médio, que passa por uma série de desafios, entre os quais a necessidade de ofertar um currículo menos fragmentado e hierarquizado.

De acordo com Nogueira (2018), o ensino médio público regular revela que o PROEMI não apresenta uma nova concepção de ensino médio, nem difere do que está na LDB ou Diretrizes Curriculares. Pelo contrário, ele é apenas um programa que visa uma prática pedagógica mais atrativa, por meio do currículo, levando em consideração o protagonismo juvenil, relacionado ao melhor desempenho e atuação dos estudantes em função de sua aprendizagem. Além disso, segundo as conjecturas do Banco Mundial, o PROEMI tem como objetivo fazer da juventude, a nova válvula de escape da crise econômica, favorecendo formas de trabalho precárias e estabilidade financeira e empregatícia quase nula, devido à utilização do jovem como mão de obra barata.

Os efeitos dessa política no ensino médio revelam que, considerando o contexto da prática nas escolas, são efeitos de primeira ordem e indicam mudanças na prática e não no

sistema como um todo. Também não foi possível visualizar impactos no que se refere às mudanças nos padrões de acesso, oportunidades ou justiça social, as quais são consideradas efeitos de segunda ordem, bem como explica Mainardes (2014). Com relação a segunda ordem, pouca coisa mudou em relação ao currículo, à avaliação, aos padrões de acesso ou oportunidades. Percebe-se que tais mudanças foram restritas e privilegiando poucos alunos, excluindo especialmente o aluno trabalhador, além dos baixos índices alcançados nas avaliações nacionais.

Os maiores beneficiados foram os empresários, que compunham a coalizão “Todos pela Educação”, que já vinham desenvolvendo programas e projetos voltados ao ensino médio público, experimentando modelos de currículos e de gestão com forte viés empresarial, juntamente com o Sistema (S) (SESI, SENAI, SENAC), onde esse sistema participou fortemente do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Um exemplo bastante ilustrativo foi a participação do Instituto Unibanco, que conseguiu implantar seu programa Jovem de Futuro em cinco estados da federação (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí), passando a contar com a chancela do MEC.

Apesar das ações inovadoras do PROEMI serem centradas na reconfiguração curricular, não se resolveram os problemas históricos do ensino médio, como a distorção idade/série, a evasão escolar e os baixos índices nas avaliações nacionais, que segundo o INEP/2017, nos anos de 2014 e 2015, a taxa de distorção idade/série ficou em 28,2% e da evasão correspondeu a 12,9% dos alunos matriculados na 1ª série; 12,7% na segunda série e 7,7% dos alunos matriculados na 3ª série. Quanto aos índices alcançados nas avaliações nacionais, SAEB, em 2017, somente 1,6% dos estudantes do ensino médio, foi considerado adequado nos níveis que indicam “aprendizagem adequada”. Em Língua Portuguesa e em Matemática esse índice foi de aproximadamente 4,5%.

O caminho percorrido pela educação média brasileira é decorrente das exigências dos organismos internacionais que tratam dos interesses do empresariado brasileiro e internacional. Nesse sentido, os programas e projetos desenvolvidos pelo governo, como o PROEMI, por exemplo, dar-se-ão em virtude de se buscar além dos resultados quantitativos de ensino, que a escola atinja os índices de aprendizagem exigidos pelos organismos internacionais.

Krawczyk (2014) desvela que, de acordo com o discurso do governo federal, o PROEMI é o arcabouço das inovações de escola de jornada integral nos estados e, portanto, atua como mecanismo indutor. Verificou-se que o programa postula uma nova reorganização do tempo escolar, ficando a critério das Secretarias de Educação e escolas participantes

determinarem como esse processo de ampliação seria efetivado. No entanto, o documento orientador não define as margens do tempo que pode ser feito.

Para a autora acima, o PROEMI se constituiu em um processo embrionário de uma escola média de educação integral, em tempo integral, ao oportunizar a escola acrescentar 600 horas em seu currículo, estimulando o desenvolvimento teórico-prático de diferentes processos de aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento. Outro aspecto que chama atenção é que essa reorganização curricular impõe altos investimentos na estrutura física das escolas, que remonta à reconstrução das unidades de ensino, com espaços de aprendizagem equipados com recursos didáticos-tecnológicos adequados para o desenvolvimento das ações pedagógicas, que também não é explicitado de onde sairão esses recursos.

Krawczyk (2014) ressalta que a implantação do Ensino Médio Inovador perpassa por uma congruência de interesses. Se por um lado, fundamenta-se em um conjunto de princípios que prioriza uma formação integral dos indivíduos, tendo como base o eixo norteador trabalho, ciência, tecnologia e cultura, por outro lado, perpassa sob as influências de um grupo hegemônico de sociedade.

Nesse contexto, as políticas voltadas para o ensino médio no governo de Lula e Dilma, mostraram que estamos diante de um programa educacional que, ao promover iniciativas importantes, no sentido de resgatar a dívida histórica do Estado com a democratização da educação, manteve-se inerte diante das investidas do capital internacional, permitindo sua influência e participação na formação das políticas para o ensino médio.

Portanto, quando analisamos as políticas educacionais, chegamos à conclusão de que não há como separar política e educação, pois são elementos dialeticamente imbricados. Nesse caso, a educação no Brasil é resultado de forças políticas que atuam em um dado momento histórico e poucas vezes produto das aspirações populares. Assim, na política pública de reforma do novo ensino médio criada por Michel Temer, que após o *impeachment* de Dilma Rousseff passou-se a implementar reformas profundas no Estado brasileiro, o que repercutiu na educação, principalmente, na então Reforma do Novo Ensino Médio, que em sua gênese, promove um retrocesso na concepção desse nível de ensino, como é detalhado na seção seguinte.

### **1.3.3 Política Educacional no Ensino Médio e o Novo Ensino Médio Integral (governo Michel Temer - 2016 até os atuais dias)**

Nos últimos anos, as novas práticas pedagógicas no ensino médio e algumas ações que têm sido tomadas, alteram significativamente a realidade social, isto porque são medidas

realizadas de forma rápida e sem a ampla discussão com os diversos segmentos da sociedade. A exemplo dessas decisões, foi a atual Reforma do Novo Ensino Médio, instituída por meio da Medida Provisória (MP) n. 746/2016, que mais tarde foi transformada na Lei n. 13.415/2017, reformando o Ensino Médio e alterando artigos da LDBEN n. 9394/1996, o que denotou uma clara afronta à democracia e à sociedade brasileira (KUENZER, 2017).

Os principais motivos para a reforma foram: a organização dos currículos do ensino médio, a ampliação progressiva da jornada escolar deste nível de ensino e a criação da Política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

As justificativas aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a exposição de motivos à MP n. 746/2016:

1) O baixo desempenho dos estudantes em Língua portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 2) a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga horária compreende treze disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; 3) a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); e 4) o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o EM acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução dos “Itinerários Formativos.”

Observa-se que essas justificativas estão alinhadas às determinações dos órgãos internacionais e dos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com apoio e a identidade conceitual dos dirigentes integrantes do MEC, nos últimos dez anos, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurado à Base Nacional Comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida (KUENZER, 2017).

Os temas mais polêmicos da Lei 13.415/2017, dizem respeito à permissão de certificações “intermediárias” durante o Ensino Médio, o que significa uma terminalidade profissional neste nível de ensino, tal como ocorreu com a Lei 5.692/1971, no período do Regime Militar. A língua inglesa se tornou obrigatória e, portanto, a Lei 11.161/2005 foi revogada, já que esta última, indicava a língua espanhola como primeira língua estrangeira no itinerário formativo do currículo do Ensino Médio. Embora, parte das fronteiras do Brasil, seja cercada de países que se comunicam em língua espanhola, o inglês tornou-se definitivamente hegemônico com a nova Lei do Ensino Médio.

No âmbito da discussão presente no texto da MP 746, de imediato algo chama atenção, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas: Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física e, a possibilidade de atribuição ao exercício da docência a pessoa com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou de maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos para oferecer parte da formação.

A lei 13.415/2017 faz alteração na LDB/9.394/96, estabelecendo que apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês serão disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. O currículo ficará dividido em duas partes: uma primeira será comum a todos os estudantes e a outra denominada de “itinerário formativo”, (Art. 36 da Lei) que se desdobram em: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias; 4) Ciências Humanas e Sociais aplicadas e 5) Formação Técnica e Profissional.

Os itinerários foram propagados pelo governo como algo positivo na formação de milhões de jovens, pois de acordo com o discurso do governo “serão escolhidos pelo estudante”. No entanto, contraditoriamente, esses “itinerários formativos” de acordo com a lei, serão ofertados de acordo com as condições da escola. Diante da carência e precariedade das condições estruturais atuais das escolas públicas brasileiras, como carência de professores, por exemplo, sabe-se que a premissa da escolha se resume a uma utopia. Por outro lado, a escola privada pode se constituir em uma alternativa àqueles que podem pagar para ter uma formação mais integrada e propedêutica, porém os de menor condição financeira, ficarão excluídos.

Outro aspecto que chama a atenção é a formação escolarizada da classe trabalhadora que vai ficar comprometida. No bojo dessa nova Lei do ensino médio, os conteúdos estruturais como Arte, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Geografia, História e Química, não são chamados de disciplinas, portanto poderão ser diluídos nas outras disciplinas dos “*Itinerários Formativos*” correspondentes a elas.

Nesse sentido, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a tropeçar em concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, utilizando-se de palavras e expressões, tais como: “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”. Percebe-se mais uma política pública educacional economicista e pragmática para o ensino médio e que não foi pensada no sujeito, mas na forma de como atender ao mercado.

A proposta foi rebatida por diversas entidades do campo educacional, o que fomentou a criação de um Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. De acordo com Mariano e Corti (2019), as principais divergências incidiram sobre o caráter compulsório do ensino médio em tempo integral, num país em que a concorrência entre escola e trabalho é uma realidade entre jovens; a escolha da área de ênfase na formação do aluno, retrocedendo a uma formação fragmentada que compromete a formação geral para todos, além da transformação da formação profissional, que será realizada através de itinerários, desconsiderando o modelo de ensino médio integrado, já praticado na Rede Federal e em algumas Redes Estaduais.

No novo contexto político, a Reforma representa a radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em detrimento dos componentes curriculares obrigatórios já existentes da formação básica geral. O aumento da carga horária anual, que de 800h/a passou para 1.400 horas a carga horária anual a ser cumprida pelo aluno. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, o que representa explicitamente a abertura para a privatização da educação (MARIANO E CORTI, 2019).

Observa-se que tal política abre grandes possibilidades de negócios para o capital, às custas do direito social e humano à educação, dando continuidade ao seu processo de acumulação. Permanece a dualidade do sistema educacional brasileiro: uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora, meramente técnica. Outro aspecto intrigante é: como pensar em qualidade da educação com uma reforma tão excludente? Além disso, percebe-se uma possível restrição ao ensino superior às camadas trabalhadoras, visto que elas não terão acesso e domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente.

Fazendo uma análise geral das modelagens aqui apresentadas, percebe-se que ambos os programas têm os mesmos objetivos em contínua política compensatória, que se justifica pelo atendimento aos mais necessitados, especialmente, aos jovens de 15 a 17 anos e a busca da qualidade da educação, por meio dos resultados quantitativos. No entanto, os desafios são muitos. Percebe-se que no momento histórico, no qual as amplas transformações de ordem social, econômica e cultural tornam-se mais aguçadas, também é percebido que os processos de exclusão social revitalizam o individualismo, os interesses privados e o aumento da competitividade.

Nesse contexto de amplas mudanças, está a juventude, diante de um futuro incerto e de transformações constantes. Para a juventude moderna, a relativa incerteza própria da sua

idade, somam-se as incertezas e a transitoriedade derivada dos vários cenários possíveis de futuro e ao mesmo tempo, da impossibilidade cada vez maior de previsibilidade (MELUCCI, 1997).

Como declara Krawczyk (2011), para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, em ações, mudanças, formação e orçamento. As exigências, postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizam-se por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional desse nível de ensino. Na lógica educacional do ensino médio, os desafios não se esgotam nessa produção, mas é necessário, como ressalta Coutinho (2016), na atual conjuntura, a luta de classe que certamente continua a existir, não se trava tão somente em nome da conquista de novos direitos, mas da defesa daqueles já conquistados.

## **2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E O ATENDIMENTO À JUVENTUDE**

O atendimento à juventude, seja na área social, política ou econômica tem sido um grande desafio para as políticas sociais no Brasil. As discussões acerca da juventude, a partir dos anos de 1990, trazem uma reflexão sobre o contexto de desigualdades que esses sujeitos têm sofridos na busca de conquistas de seus direitos sociais, da participação como cidadãos, conforme o que explicita as legislações brasileiras, sobretudo no delinear de suas posturas frente aos problemas reais do cotidiano socioeconômico e educacional.

Então, diante das novas configurações sociais, os jovens são os que mais sofrem com os impactos das mudanças nas complexas relações dos processos de transição para o mundo do trabalho. As exigências por eficiência, requerem uma formação educacional que atenda às necessidades do mercado e do capital. Todavia, na faixa etária em que os jovens do ensino médio se encontram, a maioria, ainda está à procura de espaços para construir suas identidades e realizarem suas experiências socioculturais.

Na busca de maior compreensão sobre o atendimento a esse público, a presente seção foi organizada estruturalmente, objetivando verificar como a política de educação integral no ensino médio influencia tal atendimento, referente às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil. Dessa forma, faz uma discussão sobre a política de educação integral no ensino médio e o atendimento à juventude, por meio do acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, inseridos no contexto dos direitos sociais e de oportunidades educacionais para uma formação a contento das competências educacionais e profissionais dos referidos sujeitos.

### **2.1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ATENDIMENTO À JUVENTUDE**

Diante da atual crise que a escola pública vem enfrentando, a educação integral surge como uma possibilidade de enfrentamento da propalada crise, por meio de concepções educacionais em disputa para formação da juventude brasileira na contemporaneidade.

A profunda transformação provocada pela reorganização do capital ao modelo de acumulação flexível faz com que seja disseminada a ideia de que a escola pública está passando por uma crise, caracterizada pela ineficiência e incompetência na função de escolarização. Diante da tal crise, as forças políticas e sociais buscam construir “novos” projetos políticos-pedagógicos, redimensionando as funções da escola.

Partindo desse pressuposto de que a escola está em crise, no sentido de desqualificação e ineficiência, isso serve como justificativa para designar fenômenos de alcances e sentidos diversos, que, no entanto, significou os limites da escola referentes às suas funções (ALGEBAILLE, 2009).

De acordo com o referido autor, o sentido de crise aqui tratado é definido como sendo um estado de crítica ou questionamento sobre algo, ou instauração de polêmica e, portanto, de uma disputa de poder. Assim, certamente a ideia de crise está relacionada a uma situação na qual o instituído perde a capacidade de realizar-se em conformidade com certos propósitos, ritmos e orientações, não porque parte de seu “mecanismo” deixa de funcionar, e sim, porque as forças sociais modificam suas relações.

Segundo Algebaile (2009), no Brasil, as formas divergentes relativas às instituições escolares são bastantes distintas, como por exemplo, as críticas construídas nos espaços acadêmicos, na comunidade escolar e sindical. No espaço escolar, também essas divergências se manifestam através da não aceitação da autoridade e das regras estabelecidas, além da perda de sentido da escola pelos jovens. Entretanto, essas formas de dissensos são insuficientes para designar uma crise da escola pública, no caso dos jovens, o que eles querem na correlação de forças com a escola é a busca de se fazer sentir, ouvir e participar.

O sentido de crise para Mézaros (2008) significa as transformações “essenciais” na perspectiva de um novo projeto educativo para além dos interesses do capital. Portanto, se a crise política não se instaurou, a persistência da ideia de crise se constituiu como uma ilusão, pois desloca as atenções de outros processos que de fato necessitam de uma mudança e que precisam ser considerados na construção de projetos relativos à escola.

No entanto, é preciso que o discurso se transforme em “prenúncio de mudança e não em sentido histórico, mas que denote a emergência de uma nova situação, na qual o desajuste e a desordem apareçam como justificativa para a postulação da necessidade de reformas” (ALGEBAILLE, 2009, p. 76). Desta forma, os argumentos dominantes reforçam a ideia de que a educação escolar não vem contribuindo com o desenvolvimento do país, no sentido do processo de escolarização para atender as necessidades do mundo do trabalho e da produção.

Este fato traz à tona a questão da Educação Integral (EI), sob a orientação do capital. Portanto, as alternativas das classes dominantes para reconfiguração da escola apontam para uma releitura da Teoria do Capital Humano, na qual a educação escolar tem função reduzida. (FRIGOTTO, 1989, p. 41) ressalta que:

O processo educativo escolar é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de

um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Ou seja, a educação, enquanto investimento no fator humano, passa a significar um elemento preponderante de aumento da produtividade e importante elemento de superação do atraso econômico. Concomitantemente, também passa a representar a explicação nas diferenças individuais de produtividade e como resultado a possibilidade de mobilidade social. Desse modo, Frigotto (1989, p. 99) explica que:

A crença da educação como mecanismo de mobilidade social individual, construída como mecanismo para resolver uma crise deflagrada pela própria lógica da acumulação e reprodução capitalista, começa a desenhar seu contrário: a crise pode aparecer num nível mais agudo. Crise esta que parece ter contornos mais críticos quando circunscrita a formações sociais cujo desenvolvimento capitalista está profundamente manietado ao jugo do capital internacional, como é o caso específico brasileiro.

Nesse sentido, a Educação Integral, na concepção do capital, se apresenta como a possibilidade de ampliação de permanência na escola como forma de garantir a (re) qualificação de mão de obra para atender às demandas do mercado e garantir o enfrentamento dos processos de crise desencadeados pela lógica da acumulação e reprodução do capital. Entretanto, essa ampliação de permanência não significa, efetivamente, a possibilidade de uma melhor formação da juventude pobre, pelo contrário, significa a prorrogação da entrada dos sujeitos no mercado de trabalho, visto que, este jovem fica impedido de assimilar outros conhecimentos do atual estágio de desenvolvimento capitalista, ou seja, mesmo com maior escolarização não terá emprego para todo mundo, portanto, é melhor ser empreendedor da sua própria força de trabalho (MORAIS, 2014).

Para a referida autora, a ampliação da jornada escolar não representa, necessariamente, uma formação integral que contribua com a formação da juventude em suas múltiplas potencialidades. Isto porque a forma como as relações capitalistas estão acontecendo no seu processo de acumulação, concentração e centralização, vai exigir, contraditoriamente, um trabalho improdutivo que não precisa de mão de obra qualificada, devido ao incremento das tecnologias.

Segundo Frigotto (2005), esse tipo de formação parece se constituir na “improdutividade da escola”, visto que essa instituição tende a se tornar uma espécie de “bruaca”, ou seja, onde tudo cabe e da qual tudo se cobra. Tal compreensão parece ser uma

espécie de dissimulação do abandono, que se encontram os pobres em relação aos direitos básicos de existência, no intuito de mascarar a falta de qualquer enfrentamento efetivo das desigualdades, constituindo assim, a consolidação de uma espécie de ação do Estado para os mais necessitados.

Em se tratando das desigualdades sociais, quanto ao acesso e à permanência na escola, Moura (2015), afirma que no Brasil, devido a extrema desigualdade socioeconômica, isso obriga grande parte dos jovens adolescentes a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou a auto sustentação. Todavia, a baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional levam esses sujeitos à crescente fileira do trabalho precário, o que contribui com a valorização do capital.

Sobre esse aspecto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2019), com auxílio do (IBGE, 2019), mostra que a realidade do acesso e da permanência dos jovens de 15 a 17 anos de idade na escola, (faixa etária em estudo) é um fator preocupante. A taxa de escolarização e de frequência líquida desses jovens em 2019, foi de 71,4%. Destes, 39,1% abandonaram a escola por necessidade de trabalhar. Em todas as grandes regiões do país, a necessidade de se precisar trabalhar alcançou cerca de 70% dos jovens, o que causa uma enorme preocupação, no sentido de uma urgente necessidade de medidas que incentivem os jovens, durante seus estudos, a permanecerem na escola.

Nesse contexto, Kuenzer (2009) esclarece que a ausência de sentido, crise e falta de qualidade são termos que estão associados ao atendimento no ensino médio. Portanto, uma reforma que se ocupe desta etapa de ensino é necessária. Entretanto, a inconsistência da educação é reflexo da descontinuidade democrática que marca a história do Brasil e atinge amplamente a educação básica, especialmente a última etapa em questão (SAVIANI, 2010).

Para Kuenzer (2017), o acesso da educação aos jovens, só será plenamente possível numa sociedade em que todos desfrutem das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. Assim, quando o sujeito tomar a decisão de não cursar o nível superior por desejar uma função que exija qualificação mais rápida, que seja igualmente valorizada socialmente, pois o importante é propiciar o trabalho e vida digna.

Gramsci (2011) dizia que o ideal seria evitar a proliferação das escolas profissionais e incentivar a criação de escolas de formação geral, tipo escola única que permita aos jovens escolherem suas profissões e, ao mesmo tempo se tornem capazes de pensar, de estudar, de

dirigir ou controlar quem dirige. Com essa perspectiva, os jovens, de fato, teriam a possibilidade de escolher automaticamente, sem a necessidade de atender a uma lógica de mercado, que promove uma formação desumanizadora e fomenta o caráter individualista das relações sociais.

Não obstante, as limitações do desenvolvimento de uma escola única como proposta de Gramsci, que alie a formação humana, técnica e geral, no atual contexto capitalista, seria quase uma utopia, pois no presente contexto social e político, percebe-se que a escola está imersa na própria cultura capitalista, e nesse sentido, encontra suas limitações de realização no seu interior. Porém, Mészáros (2008, p.25) propõe uma alternativa emancipatória que poderia surgir da articulação entre a educação e as lutas de classes mais amplas, que para este autor seria “[...] uma reforma significativa da educação concebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir com as suas importantes funções de mudanças. ”

No entanto, a educação como uma importante dimensão das relações sociais só se efetiva, como capacidade transformadora, se as relações sociais de produção em suas estruturas se modificarem radicalmente. Porém, a tarefa educacional é contribuir para transformação ampla e emancipadora, que nas menções de Mészáros (2008), isso será possível se a educação assumir seu papel no processo de mudança da sociedade, por meio dos seus objetivos de desenvolvimento histórico e social. Para este autor, o caráter dialético das relações entre educação e relações sociais mais amplas impede uma mudança qualitativa da educação, visto que depende de uma transformação radical da sociedade, no sentido de contribuir de forma efetiva para uma educação transformadora.

Diante do exposto, pergunta-se: o atendimento como um direito social, pode ser visto como oportunidade educacional? É o que veremos a seguir.

## 2.2 O ATENDIMENTO À JUVENTUDE COMO DIREITO SOCIAL: TRAÇOS DE OPORTUNIDADE EDUCACIONAL?

O atendimento à juventude tem sua garantia nos princípios e os fins da educação nacional, mas para que seja melhor compreendido é importante verificar como se dá o atendimento educacional como direito social e subjetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, regula a oferta do direito à educação como dever do Estado e aborda a escola como espaço de formação de cidadania.

Embora não destaque expressamente, a escola se apresenta como o ambiente garantidor e protetor desse direito, a partir das demonstrações de respeito à liberdade e o apreço

à tolerância como base para o ensino. Desse modo, a Lei 9.394/96, em seu artigo 22, por exemplo, define 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” (BRASIL, LDB, 2020).

Percebe-se que, embora a Lei conceba a escola muito mais como espaço de aprendizagem para os estudantes do que como espaço protetivo e de garantia de direitos, ela ultrapassa a conceituação formal de outras concepções de LDB anteriores. No artigo 2º, trata dos princípios de liberdade e solidariedade humana como eixos condutores da formação do educando. No artigo 3º, inciso IV, aponta, como um dos princípios nos quais o ensino brasileiro será ministrado, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, fato relevante para afirmar que estamos diante um paradigma de educação com o potencial formativo em direitos humanos, a partir da implementação de processos sistemáticos de ensino que orientam e norteiam a formação do sujeito na escola, que se configura como um direito social do estudante.

Nesse contexto, a escola como instituição pública é considerada como a principal instituição social para os jovens estudantes sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais. No entanto, Krawczyk (2011) esclarece que logo que os jovens adentram a escola de ensino médio, no primeiro ano, sentem-se orgulhosos, porque de alguma forma, venceram a barreira do ensino fundamental.

No segundo ano, começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, onde as amizades e a socialização entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro ano, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os estudantes se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade já não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente, também se torna um sonho, mas difícil de ser concretizado.

No entanto, a sociedade está envolvida por processos societários inéditos, resultados e consequências das alterações de natureza global (CARRANO, 2017). Para o autor, essa sociedade se desenvolve em contextos de novas alternativas de vida apresentadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e novos padrões culturais nos relacionamentos entre as gerações. Assim, são envolvidos por riscos de incertezas de um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilidade dos vínculos institucionais.

Para Carrano (2017), a escola, a cada dia, tem se tornado mais permeável ao contexto social e suas influências, entre as quais podemos citar a concorrência cada vez maior da formação difundida pelos meios eletrônicos, a convivência crescente com situações de violência, drogas, entre outros ambientes que envolvem os jovens. Contudo, a maior evidência

de mudança foi o processo de massificação da escola pública, que significou a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de frequentarem-na.

De fato, as escolas públicas de ensino médio no Brasil, por exemplo, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas mais altas e médias da sociedade, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro (CARRANO, 2017). A partir de 1990, com sua expansão, passam a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de estudantes, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitavam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Conforme Carrano (2017), esses jovens trazem consigo, para o interior da escola, os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à instituição escolar.

Nas últimas décadas tem-se observado uma nova face do sistema público de ensino no Brasil como sendo uma “escola para pobres,” reduzindo assim, o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade, visto que agora, a escola, além de cuidar da sistematização do conhecimento, também é responsável em oferecer educação de formação integral, sobre questões éticas, sexuais, de gênero, comportamentais, religiosas, entre outras responsabilizações que até então, não eram de sua alçada, tudo em nome da justiça social (OLIVEIRA, 2017).

Nesse processo, o próprio ensino médio veio se transformando. Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Kuenzer (2000) esclarece que agora, principalmente, com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso de escolarização. Segundo a autora, esse aspecto vem gerando o debate entre o caráter propedêutico ou profissionalizante a ser tomado por esse nível de ensino, tornando-se um *slogan*: “agora é para vida, ” como se antes fosse apenas para outros fins intelectuais.

Acontece que, segundo Carrano (2017), se a escola se abriu para receber um novo público, ainda não se definiu internamente como espaço pedagógico-social, ao ponto de criar um diálogo com os sujeitos e sua realidade, pois a maioria dos estudantes que busca a escola é vista apenas como dados e não como sujeitos históricos e sociais. Sobre esse aspecto, Frigotto (2005a), se referindo à escola pública brasileira, no início do século XXI, destaca que há uma enorme dívida quantitativa e qualitativa, principalmente com a última etapa da educação básica, a qual se constitui numa forte negação à formação da cidadania efetiva da maioria dos jovens brasileiros.

Cury (1996) destaca que, infelizmente, quando se discute a educação escolar como um direito social, busca-se tratar apenas da realização pessoal e profissional, que no âmbito da

lógica mercantil e da produção crescente de tecnificação sofre contínua pressão da racionalidade econômica. Para Cury, o problema é a forma de utilização do tempo, visto como um dos pilares da produtividade, e nesse caso, o ligeiramento da formação é sua expressão mais recente no campo educacional. Assim, a utilização racional do tempo escolar estaria condicionando a opção pelo ensino médio que proporcione a certificação para o prosseguimento dos estudos, simultaneamente à habilitação para o exercício de uma ocupação ou profissão de nível técnico, de forma precária.

Para este autor, as atuais políticas educacionais têm sido propícias ao surgimento de modelos educacionais, tendo como demanda a formação de um novo tipo de trabalhador, que atenda às necessidades do modo de acumulação flexível, que influenciam a formação da juventude, transformando o em mero protagonista de ajustamento de condutas, que camufla contradições e naturalizam precariedades relacionadas à busca dos direitos sociais dos jovens.

Portanto, Santos (2019) ressalta que a institucionalização normativa à consolidação da prática dos direitos em todas as práticas sociais, inclusive a educacional, com capacidade de garantir os direitos fundamentais a cada uma das pessoas, ainda persiste uma longa distância, cujo alcance exige uma conjunção de esforços que se tornam imprescindíveis, tendo em vista o fortalecimento de uma rede de garantia e proteção desses direitos, especialmente, as oportunidades educacionais.

### **2.2.1 Acesso ao ensino médio: traços de oportunidades educacionais ou cenário de disputa por direitos sociais?**

No Brasil, o grande debate que sempre esteve em evidência é a questão do acesso, da permanência e da aprendizagem com qualidade no ensino médio. Esse é um problema que é bem explícito na forma perversa, a qual se constitui numa forte mediação de negação da cidadania efetiva à maioria dos jovens brasileiros. Esse cenário é resultado de um processo de disputas em torno do ensino médio ao longo de sua constituição, por um projeto hegemônico de sociedade, o que explica o fato do ensino secundário ter se constituído por muito tempo como privilégio de uma pequena parte da sociedade (KUENZER, 2000).

Entretanto, a partir da década de 1990, o acesso às escolas de ensino médio aumentou, oferecendo oportunidades a uma grande massa da juventude que estava fora da escola. A expansão das matrículas nessa etapa de ensino foi visível. Por exemplo, em 1994, eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2015, vinte anos depois, os dados estatísticos do Censo

Escolar indicaram que mais de 8 milhões de brasileiros estavam matriculados no ensino médio, conforme a taxa de matrícula de jovem de 15 a 17 anos.

Mas, a partir de 2019, segundo fontes do INEP/2020, registrou-se uma queda nas matrículas que foi de 7.465.891 neste nível de ensino. Ainda de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica/2019, em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o total de matrículas do ensino médio segue tendência de queda nos últimos anos, devido à redução da entrada proveniente do ensino fundamental, no qual a matrícula do 9º ano apresentou queda de 8,3% de 2015 a 2019.

Apesar da diminuição do número de matrícula, houve uma melhoria no fluxo, com taxa de aprovação deste nível subindo para 3,1% de (2015 a 2019). Segundo os dados do Censo Escolar/2019, nos últimos cinco anos, o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,5%. Mesmo assim, o total de matrículas para os jovens de 15 a 17 anos representa maiores oportunidades de acesso a esse nível de ensino, como mostra a tabela 1, do número de matrículas do ensino médio regular ou geral de 2015 a 2019.

Tabela 1 - Número de matrículas do Ensino Médio Regular, por ano

Ano	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal
2015	8.076.150	7.026,248	155,925	6.819,430	50.893
2016	8.133.040	7.118,426	171,566	6.897,145	49.715
2017	7.930.384	6.960,072	191,523	6.721,181	47.368
2018	7.709.929	6.777,892	209,358	6.527,074	41.460
2019	7.465.891	6.531,498	224.113	6.266,820	40.565

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica/2019.

Observa-se que, o crescimento do ensino médio se deve, basicamente, às matrículas na Rede Estadual. As matrículas municipais e as Federais têm uma representação mínima se comparado às estaduais, o que demonstra o caráter público desse nível de ensino. Santos (2016), insinua que este contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da educação básica, em escolas públicas estaduais, traz em si o reconhecimento do direito à educação e, conseqüentemente, uma nova realidade para a escola brasileira, concernente às oportunidades educacionais.

Santos (2019), em sua pesquisa sobre o ensino médio, esclarece que as oportunidades educacionais na última etapa da educação básica têm se apresentado sob uma variedade de modalidades e formatos, como: ensino médio “regular,” de tempo parcial e noturno, ensino médio integrado à educação técnica-profissional, ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional, ensino médio integral (ou jornada completa), ensino médio semi-integral

(dois dias com jornada completa) e ensino médio integral com gestão compartilhada, dando opção aos jovens de buscar aquilo que achar melhor para sua formação.

Sobre essa variedade de modalidades e formatos, Krawczyk (2009, p. 12), afirma que:

O ensino médio no país está progressivamente apresentando um novo cenário, com uma variedade muito maior de modalidades, de formas de organização e de ensino do que tradicionalmente não oferecia. Atualmente, existem esforços, às vezes dispersos, ou não, para oferecer às práticas escolares tradicionais, tentando encontrar alternativas que busquem melhorar as condições de ensino, [...] com novas propostas pedagógicas, entre outros.

Ou seja, para essa autora, mesmo com o grande número de modalidades, formatos e o aumento de matrícula, os dados revelam que o acesso dos estudantes ao ensino médio, apresenta-se de forma incipiente para a demanda brasileira. Além disso o acesso descrito não veio acompanhado de uma estrutura apropriada. O número de escolas para esse nível de ensino de 2015 a 2019, por exemplo, aumentou apenas 3%.

Conforme Krawczyk (2011), a expansão do Ensino Médio, ainda não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permaneceram fora da escola e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para a autora, além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também, permanecem os desafios referentes aos conteúdos escolares a serem ensinados, a formação e remuneração dos professores, as condições de infraestrutura a serem melhoradas, gestão escolar e os investimentos públicos realizados, pois a ausência de um desses fatores compromete a qualidade dos demais.

Segundo a referida autora, ainda que a escola não seja suficientemente atrativa, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens, embora esteja muito aquém de outros países latino-americanos e de persistirem as distorções de idade-série, bem como as altas taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que, embora o Brasil esteja com uma geração de jovens de baixa renda e mais escolarizada, esta possui muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar como uma oportunidade de conseguir um melhor espaço no mundo do trabalho.

Carrano (2017), salienta que as ações focalizadas de atendimento à juventude dentro de um contexto de disputa de projetos e interesses, têm o desafio de contemplar em novas ações governamentais os direitos historicamente negados aos jovens: educação, saúde e trabalho, possibilitando novas vertentes de abordagem para a juventude brasileira, ou seja, há uma necessidade de um ponto de equilíbrio entre os paradigmas que rodeiam o ensino médio, visto que os jovens devem ser preparados durante a escolarização básica para assumir os múltiplos

papéis que os esperam, quais sejam: um trabalhador é, ao mesmo tempo, cidadão, pai, filho e amigo. Portanto, as competências gerais que complementam o currículo do ensino médio não podem estar atreladas somente às demandas do mercado. Para Frigotto (2005b), agindo dessa forma, desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, a qual lhe permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado.

Ainda sobre o atendimento como oportunidades educacionais, os dados do censo 2019 revelam que a condição econômica dos pais e o tipo de escola frequentada antes de cada transição (ensino fundamental para o ensino médio) são características que contribuem significativamente para explicar as desigualdades de oportunidades e resultados educacionais, ou seja, são características que se somam a outros fatores já aqui colocados para explicar a falta de oportunidade como direito social.

Nesse sentido, Krawczyk (2011, p. 754) argumenta que as deficiências atuais do ensino médio,

[...] são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

A situação torna-se mais agravante quando a evasão escolar acarreta a exclusão desses jovens para a entrada no mundo do trabalho, que “[...] expõe de imediato a mutilação do direito social e subjetivo, tanto da escolarização quanto da formação profissional de milhões de jovens e adultos” (FRIGOTTO, 2012, p.390). Nesse sentido, Cury (1996, p. 11), ressalta que há “[...] um ‘nó’ das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista”, transformando as oportunidades educacionais em desigualdades sociais.

Contudo, Kuenzer (2017) manifesta uma preocupação quanto à aprendizagem flexível organizada pela Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017, a qual é vista como resultado de uma metodologia inovadora, cuja articulação deve-se ao desenvolvimento tecnológico, à diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e às mídias interativas, justificando a expansão do ensino para atender às demandas de uma sociedade mais exigente e competitiva.

Segundo a autora, o contraponto desse modelo curricular flexível baseia-se no discurso de que se dará por meio da pesquisa e do diálogo, respeitando a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas. Para além da teoria, segundo a autora, o que se percebe é um refinamento das metodologias de Educação à Distância

(EaD), restrita a esse contexto, tendo como diferencial, a flexibilização do tempo de aprendizagem, neste caso, a justificativa é a autonomia do aluno para definir seu horário de estudo, porém sem uma garantia de aprendizagem autêntica.

Outro aspecto relacionado ao ensino médio é a educação profissional, que de acordo com o censo de 2019, aumentou em 3,9% em relação ao ano de 2017. As modalidades que mais cresceram foram a concomitante e a integrada ao ensino médio, com 8,0% e 5,5%, respectivamente. Apesar da queda no período recente, o número de matrículas da educação profissional se apresentou crescente nos últimos dois anos, retornando ao patamar de 2015, com 1,9 milhões. Em relação ao último ano de (2019), o número de matrículas apresentou um aumento de 0,6%, influenciado pelo incremento de 69 mil matrículas (7,6%) na formação técnica.

Todavia, esses incrementos tiveram impacto reduzido devido à queda de 120,1 mil matrículas (28,8%) na educação profissional concomitante ao ensino médio, como mostra a tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Número de matrículas da Educação Profissional, por ano

ANO	Total	ENSINO MÉDIO - MODALIDADE				FIC
		Integrada	Prof. Conc.	Prof. Sub.	EJA	
2015	1.917.192	485.685	278.212	1.023.332	38.228	91.735
2016	1.859.940	531.843	329.033	881.738	32.710	84.616
2017	1.831.003	554.319	328.073	874.371	35.043	39.197
2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica/2020

Apesar da diversidade de modalidade, como oportunidades aos jovens, o Censo Escolar revela que a participação da Rede Pública tem crescido anualmente e já representa 54% das matrículas e a maioria concentra-se no ensino médio regular, devido à obrigatoriedade dos jovens de 15 a 17 anos. No que se refere ao ensino médio integrado à educação profissional técnica, houve um crescimento na oferta de matrícula, passando de 485,685, em 2015, para 623.178 em 2019, o que indica um contingente de 1,9 milhão de alunos atendidos por um conjunto de estabelecimentos públicos e privados que se caracterizam como escolas técnicas, agrícolas, centros de formação profissional, associações/escolas, entre outros.

Entretanto, Krawczyk (2014) diz que é preciso levar em conta que a dualidade educacional se materializa também nos diferentes tipos de ofertas e modalidades. Isso pode acontecer, por exemplo, nas diferenças que existem entre a oferta de um ensino médio integrado à educação profissional para um ensino médio concomitante com a educação profissional,

quando as trajetórias podem ser diferenciadas para os jovens entre obter uma educação mais complexa e intelectual, a partir da modalidade integrada ou uma educação mais instrumental, a partir da modalidade concomitante à educação profissional.

Nesse sentido, Antunes (2008) reitera que o caráter constitutivo do ser social que é a vida humana, se produz e se reproduz mediante o viés ontológico do trabalho. No Brasil, por questões estruturais e socioeconômicas crianças e jovens, muitas vezes, são impulsionados para o trabalho precocemente. No entanto, a vertente de constituição do sujeito, nessa relação com o trabalho se realiza em condições de subordinação e precarização do trabalhador, daí o intuito dos reformadores em oferecer diversos tipos de modalidades e formações, especialmente aos jovens.

Assim, o ensino médio, previsto para atender a população de 15 a 17 anos, historicamente, é alvo de críticas sobre o seu papel e finalidade. Oliveira (2017), em sua tese em Doutorado, revela que as últimas décadas registram um volume extenso de normatização sobre essa etapa da educação básica, como expressão da existência de disputas de projetos de formação para a juventude, sob as prerrogativas da relação desse grupo etário com o mercado de trabalho. Frigotto (2005b, p. 197) exemplifica que nas proposições da década de 1990: “a pedagogia das competências e da empregabilidade expressa, no plano pedagógico e cultural, a ideologia do capitalismo flexível, como nova forma de intensificar a exploração do trabalho e de corrosão do caráter”.

Para Oliveira (2017), no Brasil, a década de 1990, com relação à participação da sociedade civil, na esfera estatal, a ação do empresariado tornou-se evidente. Este segmento contribuiu efetivamente na definição da agenda educacional e na materialização de políticas para a educação, em diferentes níveis e etapas. As razões pelas quais isso tem acontecido demonstram, contudo, um protagonismo fomentado pela conjuntura nacional e mundial, apresentado sob o manto da responsabilidade social.

Essa prática retoma a problemática da relação entre o público e o privado, que perpassa pela redefinição do papel do Estado, com implicações diretas nas políticas públicas. Essa redefinição configura uma transmissão de elementos da esfera estatal para o público privado, ou ainda possibilita ocorrer a permanência de elementos de corte social, como a educação escolar, que pode continuar sob responsabilidade da propriedade estatal, mas o fio condutor passa para a lógica do mercado (PERONI, 2013).

Em se tratando da educação em tempo integral, os dados mostram que a proporção de matrículas ainda está longe de cumprir a meta 6 do PNE/2014-2024, a qual pretende oferecer educação em tempo integral até o final da vigência do PNE/2024, em no mínimo 50%

(cinquenta por cento) das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% (vinte cinco por cento) dos estudantes da educação básica, como mostra a tabela 3 desta pesquisa e segundo os dados do Censo Escolar 2019.

Tabela 3 - Proporção de matrículas em tempo integral no ensino médio por Rede de Ensino – Brasil – 2015 a 2019

Ano	Total	Pública	Privada
2015	5,9%	6,3%	3,5%
2016	6,4%	6,7%	3,8%
2017	7,9%	8,4%	3,9%
2018	9,5%	10,3%	4,0%
2019	10,8%	11,7%	4,8%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica/2019.

Em 2015, as matrículas na EMTI foram de 5,9% dos que permaneciam sete horas diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral. Esse percentual vem se elevando, consistentemente, nos últimos anos, chegando a 10,8% em 2019. A proporção de matrículas de tempo integral é maior na rede pública (11,7%), na privada (4,8%). Desde 2015, a proporção de matrículas da rede pública classificada como de tempo integral aumentou 5,4%. No Amapá, somente 3,5% das matrículas da Educação Básica se enquadram nos critérios de tempo integral em 2019.

Analisando os dados, verifica-se que, o exercício do direito à educação, deve ser pensado muito além de ampliar o tempo do aluno na escola e de conseguir uma vaga. Segundo Krawczyk (2011), é preciso avançar nas discussões sobre o acesso ao direito à educação, refletindo como esses sujeitos são inseridos nos contextos escolares e sobre como esse direito tem sido pensado no processo de desenvolvimento destas políticas.

Nesse sentido, o direito social como traços de oportunidades educacionais, a partir da modelagem implementada na escola-campo ficou evidente que, esse direito à educação é direcionado apenas aos jovens de 15 a 17 anos, uma vez que, dada a realidade socioeconômica, uma significativa parcela dos jovens brasileiros, não se adapta nessa modelagem de ETI, em virtude de não poder ficar o dia inteiro na escola (KRAWCZYK 2011).

Então, para prosseguirem seus estudos, não teriam outra opção, a não ser o ingresso no ensino noturno, realidade de 1,8 milhão de estudantes no ensino médio em todo o Brasil, ou procurar outros cursos técnicos de curta duração. Como exemplo dessa realidade, temos a implementação do Programa da Escola do Novo Saber na escola-campo em Santana. Em 2017, quando foi implementado o programa, foram oferecidas 210 vagas na primeira série do EMTI, porém, mais de 50% dos estudantes não se adaptaram e cancelaram ou pediram transferência da escola. Ou seja, dos 210 matriculados em 2017, somente 100 estudantes conseguiram

concluir o ensino médio em tempo integral em 2019. Dessa forma, a falta de oportunidades, principalmente aos jovens trabalhadores, se torna mais evidente, haja vista não conseguirem trabalhar e estudar e, por questões socioeconômicas findam abandonando a escola.

Portanto, a democratização do ensino médio não se encerra na ampliação de vagas, mas se exige muito mais, espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados para que se alcance resultados desejados de qualidade. Para Kuenzer (2017), discutir um novo modelo simplesmente, sem essas condições, não resolve a questão das oportunidades e da qualidade da educação, menos ainda a questão da equidade.

A próxima subseção traz uma discussão sobre como vem acontecendo o desenvolvimento do ensino médio no Brasil, no atendimento à juventude, por meio de programas, cujo objetivo é uma formação educacional que busca enfatizar a reprodução histórica de uma formação para saber fazer e a de saber pensar.

### 2.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ESCOLA DO NOVO SABER NO ENSINO MÉDIO DO AMAPÁ

Esta subseção traz uma discussão sobre como os programas educacionais, por meio da política de educação integral no ensino médio, vêm se desenvolvendo no Brasil, onde as ações educativas consideradas inovadoras, passam a ser vistas, segundo seus organizadores, como ações que darão ao jovem oportunidades de capacidade para agir de forma autônoma e solidária, em uma aproximação possível dos ideais de liberdade e de solidariedade.

Assim, a discussão sobre a formação educacional que se pauta na formação do aprender a aprender e do saber fazer, para formar trabalhadores para produzir mercadorias e gerar mais-valia para o sistema e, o saber pensar para formar os intelectuais dirigentes, se pauta em autores que analisam as políticas educacionais no ensino médio, dentro da perspectiva histórico dialético, como Frigotto e Ciavatta (2012), Kuenzer (2000), Krawczyk (2011), Saviani (2010), Ramos (2011), entre outros que consideram que a educação, numa estrutura social de classe, especificamente capitalista, reproduz processos educativos de acordo com a divisão social do trabalho, que separa tanto a produção como a concepção e organização de educação.

Portanto, o texto nas demais subseções faz uma discussão sobre os princípios e diretrizes de como está desenhado o modelo Escola do Novo Saber, por meio da Política de Educação Integral, em atendimento à juventude amapaense, como veremos a seguir.

### **2.3.1 Programa Escola do Novo Saber: formação para aprender a aprender, saber fazer e saber pensar.**

A atual proposta de educação integral, por meio da Escola do Novo Saber, tem como propósito responder a uma formação do jovem no século XXI, a fim de que, ao assumir uma disposição, este jovem reúna as condições para executar o seu projeto de vida, idealizado e gestado ao longo do ensino médio. No entanto, Rummert; Algebaile e Ventura (2013), enfatizam que, as dualidades educacionais que permeiam o ensino médio, com a multiplicidades de ofertas e modalidades nas mais diferentes redes de ensino e nas trajetórias formativas são constituídas por ofertas educativas que possibilitam o acesso a diferentes níveis de certificações, que falsamente são apresentados como portadores de qualidades sociais, iguais as das certificações que as classes elitistas têm acesso. Isso demonstra que não há efetivamente, ações destinadas à elevação da igualdade educacional dos trabalhadores em sua totalidade, menos ainda na busca da equidade como trata a política de educação integral.

Na estrutura do programa, essa visão de dualidade é bem clara, quando o objetivo maior do atendimento pelo programa Escola do Novo Saber é o jovem de 15 a 17 anos e não o jovem que já está no mercado de trabalho, sem uma formação adequada. De acordo com Ribeiro (2016), além dos recursos familiares, as próprias características dos sistemas educacionais podem influenciar as chances de progressão dos alunos, independentemente de suas origens sociais. Pois, quanto maior for a capacidade das escolas de oferecer ensino de qualidade capaz de superar as desvantagens de origem social dos estudantes, maiores serão as chances de o sistema diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, promover a mobilidade social Inter geracional.

Nesse contexto, o modelo pedagógico da Escola do Novo Saber tem suas bases na Lei 13.415/2017, que estabelece a Reforma no Ensino Médio, cujo foco resume-se ao “jovem e seu projeto de vida”. Nesse sentido, a modelagem define que:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana, pessoal, social e produtiva, dotada de capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do século (ICE/BRASIL, 2016, p, 10).

Ou seja, para que este estudante tenha capacidade e destreza, é necessário que se estabeleça uma relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino com a finalidade de interagir indivíduos e sociedade. Entretanto, Ferretti (2018) esclarece que

se forem observadas as condições socioculturais da maioria dos jovens nessa faixa etária (15 a 17 anos), os conceitos de *iniciativa, liberdade e compromisso*, culturalmente se tornam difíceis de serem concretizados para a maioria destes sujeitos. Acontece que a maioria dos sistemas educacionais por ser altamente estratificado acaba por contribuir para aumentar, ao invés de diminuir as desigualdades de oportunidades (RIBEIRO, 2016).

Para Ferretti (2018), a maturidade da maioria dos jovens adolescentes, nessa faixa etária, ainda não está totalmente preparada para tomar decisões complexas, como traçar uma meta da sua futura profissão, por exemplo. Segundo a autora, os jovens, na maioria das vezes, ainda estão envolvidos com outras escolhas para sua vida. Além disso, as oportunidades não dependem somente desse sujeito, mas de inúmeras implicações impostas no decorrer do seu caminhar.

Mas, o modelo pedagógico que se apresentou nas escolas amapaenses traz uma concepção educacional do “Novo Saber”. O atendimento aos jovens do ensino médio se fundamenta em quatro princípios que se destacam: (O Protagonismo, Os quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional). Tais princípios se estruturam em duas bases definidas: um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com resultados. Na teoria, a modelagem dispõe de um conjunto de metodologias que operam esses princípios, cria estratégias para viabilizar o desenvolvimento das metodologias e instrumentos que avalie a sua efetividade (ICE/BRASIL, 2016).

Porém, flexibilizar e tornar o currículo mais “enxuto” e menos rígido é necessário se inserir na lógica de flexibilização produtiva, conforme o discurso neoliberal, com saberes e práticas dirigidas às noções de produtividade, competências, proatividade, empreendedorismo, conectividade, além de tantos outros interesses dos tempos atuais. Para Araújo (2019), tais determinações daquilo que se deve aprender e os conhecimentos necessários para a formação da juventude, principalmente para os jovens trabalhadores, trazem em seu interior a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional brasileira.

Observa-se que os princípios da modelagem Escola do Novo Saber vão embasar as diretrizes pedagógicas do programa, que acontecem por meio das práticas pedagógicas ou oportunidades educacionais, onde vão se realizar sob três eixos formativos do estudante: Formação acadêmica de excelência, Formação para a vida e Formação de competências para o século XXI. O ICE, órgão responsável pela implementação do programa, defende que esses eixos formativos não concorrem entre si, mas, se complementam, porque os três são imprescindíveis para a formação do jovem idealizado na Educação Integral (ICE/BRASIL, 2016). No entanto, para que se dê tal prática qualitativa é necessário, também, a formação

continuada da equipe docente, composta por um ambiente estrutural que ofereça condições de desenvolverem suas práxis com qualidade.

Nesse contexto, a modelagem garante que a formação acadêmica de excelência se processa através de práticas eficazes de ensino e de aprendizagem que assegurem o pleno domínio, por parte do educando, a partir do conhecimento a ser desenvolvido durante a educação básica, por meio da BNCC e da parte diversificada do currículo. Percebe-se nos enunciados das diretrizes que essa formação está intrinsecamente ligada ao ensino por competência, sob a vertente da meritocracia e da responsabilização que esse jovem deve ter.

O segundo eixo, “Formação para a vida” busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo da vida nos diversos meios com os quais interage: família, igreja, centros de convivências, clubes, entre outros, que contribuirão para a constituição de uma base sólida em sua formação. De acordo com as estratégias de cada eixo, a educação profissional seria apenas um complemento à educação básica, com base na constatação da identidade entre capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva (KUENZER, 2000). Segundo a autora, essa identidade permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana, que perderiam seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que por sua vez, se humanizariam.

Levando em consideração a ideologia da formação “agora é para vida”. Kuenzer (2000), pressupõe que este termo usado na Reforma de 1997, foi em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como não para vida. A autora esclarece que, contrariamente ao discurso, a nova proposta atende de forma proeminente, aos interesses daqueles que defendem as demandas da acumulação flexível. Portanto, a nova proposta de ensino médio justifica-se por ser “única”, igual e democrática para todos. Porém, contraditoriamente, ao tratar igualmente os diferentes, torna-se discriminatória e excludente (KUENZER, 2000).

Para Ramos (2011), ao ter suas finalidades sintetizadas no slogan “O ensino médio agora é para vida”. O trabalho e a cidadania foram definidos como um contexto do currículo. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 para o ensino médio foram claras nas recomendações de organizações de conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos. Logo, as ressignificações dos conteúdos curriculares passaram a ser constituídas de competências e valores, e não como objetivo de ensino sistemático.

Com as mudanças na ressignificação dos conteúdos curriculares, a qualificação profissional foi substituída por conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que de acordo com o discurso dos neoliberais, permitem ao cidadão chegar ao domínio intelectual

das técnicas e das formas de organização social, que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio da competência. Esses aspectos vão exigir dos novos trabalhadores fonte de iniciativa, competência de trabalho em equipe e compromisso.

O terceiro eixo, Formação de Competências para o século XXI, se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de habilidades (Teoria), mas pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais ao domínio da emoção e da natureza social (Prática). De acordo com as justificativas dessa ideologia, o desenvolvimento do estudante, no conjunto dos domínios, deverá contribuir para a formação de competências que impactam as distintas dimensões da vida humana, no âmbito pessoal, social e produtivo.

Todavia, para garantir que a formação de excelência para vida e para o século XXI aconteça no dia a dia da escola e da sala de aula, julga-se a necessidade do exercício do Protagonismo Juvenil de seus estudantes, em que as tomadas de decisões para todas as ações escolares considerem os sujeitos como objeto e ação do trabalho (ICE/BRASIL, 2016). Percebe-se aí uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagens relatadas no Relatório de Jacques Delors, para a UNESCO, sobre a educação para o século XXI. Sendo que, o princípio da estética da sensibilidade converge com o aprender a conhecer e com o aprender a fazer. A política da igualdade de aprender a conviver teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres de cidadania. Já a ética da identidade corresponde ao princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro.

Para Ramos (2011), o desenvolvimento de competências por meio do aprender a aprender, parece criar possibilidades de formação ideal ao jovem, porém o que se vê na prática, é que esses princípios secundarizam a mais importante dimensão da escola, que é o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente. Para a autora, este saber, ironicamente, não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora, visto que o objetivo do aprender a aprender na lógica neoliberal se transformaria no aprender a empreender. Esse aspecto alimenta os processos educativos alinhados a uma sociedade do conhecimento, que conecta os jovens ao mundo digital e ao empreendedorismo, fazendo com que eles possam concluir o ensino médio com competências e habilidades úteis para as demandas de produção flexível do capital.

Percebe-se que, com a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017, a educação para juventude brasileira e, conseqüentemente, amapaense foi pensada nos limites da precarização do trabalho, advindo do aumento do desemprego e das transformações que estão

ocorrendo no mundo laboral, que têm atingido principalmente, os jovens que estão se preparando para entrar no mercado de trabalho. Krawczyk (2011) pontua que apesar de alguns avanços, nos últimos anos, o ensino médio ainda continua sendo desigual no que se refere ao atendimento das diversas classes sociais no Brasil. Assim, neste cenário tão inóspito referente à igualdade de classes, para onde vai a perspectiva de liberdade e de autonomia?

Percebe-se que a própria Lei 13.415/2017, já iniciou de forma desigual, ao estabelecer que os *itinerários formativos*, por exemplo, serão ofertados, conforme “possibilidades” dos sistemas de ensino, quando deveriam ser um meio de oportunizar o jovem a uma escolha ideal de seus sonhos. Isso quer dizer que os estudantes de regiões menos favorecidas e com tantas diversidades socioculturais, como é o caso da Amazônia, por exemplo, terão oportunidades educacionais difundidas na base de sua possibilidade de escolha, visto que os recursos anunciados pelo governo federal são mínimos para implantar uma reforma tão ampla e até certo ponto, complexa.

Em se tratando de liberdade e de participação, o jovem da Escola do Novo Saber, conforme o amplo discurso neoliberal, são convidados a participar plenamente da vida em sociedade. Isso, segundo os idealizadores do modelo educacional, acontece por meio do Protagonismo Juvenil, onde esse jovem estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema, no enfrentamento de situações reais, tanto na escola como na comunidade. Mas, como essa metodologia é desenvolvida na escola? É o que se descreve a seguir.

### **2.3.2 A Escola do Novo Saber e o Protagonismo Juvenil como participação.**

Neste ponto do texto, foi realizada uma análise sobre como acontece o Protagonismo Juvenil na Escola do Novo Saber, como uma metodologia e ao mesmo tempo, como um princípio educativo nas práticas e vivências na escola. Para Dayrell (2007), a condição juvenil, atualmente no Brasil, pode ser vista em duas dimensões presentes: a primeira está ligada ao modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional e a segunda dimensão está ligada à sua situação e à condição como é vivida, a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais, de classe, gênero, etnia, entre outros. Para se trabalhar tais dimensões, é preciso levar em conta a dimensão simbólica quanto aos aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve.

Para este autor, a condição juvenil na atualidade vem se constituindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo, fruto da ressignificação do

tempo e espaço e da flexibilidade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova estrutura social. Ao mesmo tempo, Dayrell (2007) ressalta que muitas dessas mudanças que vêm ocorrendo têm origem no mundo do trabalho, alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão da taxa de desemprego, com salários e geração de postos de trabalhos precários, que atinge, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades.

Um dos grandes desafios cotidianos que os jovens vêm enfrentando é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata ou um possível projeto futuro por meio do estudo. No entanto, as relações entre trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam ter a sua autonomia juvenil.

Costa (2012) pressupõe que todo processo civilizatório de inserção de pessoas na sociedade de forma que interajam de acordo com seus princípios, regras, valores, requer educação mediada pelas instituições sociais. A primeira é a família que é vista como seu grupo social que se organiza nas relações interpessoais. A partir desse grupo chamado família são construídos os valores sociais e morais que permanecerão ativos por toda vida. Nesse contexto, o desenvolvimento da autonomia, vista como consonância entre as necessidades de pertencimento e de diferenciação individual, só pode ser favorecido pela escola quando os educandos vivenciam situações em que suas escolhas e decisões sejam experimentadas e ajudem a construir estratégias de auto avaliação, como sujeito da sua própria aprendizagem.

Atualmente, o Protagonismo Juvenil tem sido um conceito bastante utilizado, tanto no eixo de gestão, quanto curricular do ensino médio em tempo integral, transcorrendo daí a necessidade de definir essa categoria, amplamente reconhecida e multifacetada, carregada de significados pedagógicos e políticos, o que a torna um potencial catalizador de conflitos (FERRETTI, 2004).

Para esse autor, o termo “protagonismo juvenil” é um conceito passível de diferentes interpretações que está imbricado a outros conceitos igualmente híbridos, como: participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Ferreti (2004) explica que o termo protagonismo (*protagnostés*) significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Por algumas restrições ao termo, muitos preferem usar o termo “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonismo singular.

Segundo Ferretti (2004), a participação ativa dos alunos em sua aprendizagem no Brasil vem desde os anos de 1930, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Mas como meios institucionais de participação de alunos na gestão da escola por meio dos grêmios estudantis, têm início nos anos de 1960 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento de estudantes e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos de 1980.

Nesse sentido, Costa (2012) destaca que o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida se tornam a possibilidade real dos jovens assumirem papéis que os aproximem do mundo adulto. Portanto, assumir-se como participante da solução de problemas, analisar suas condições e vivências, bem como planejar o futuro, ainda que provisoriamente, são ações que implicam autonomia, competências, necessárias ao desempenho consciente da juventude à vida adulta.

Para o referido autor, tratar o jovem na perspectiva do Protagonismo é vê-lo como solução do problema, o que significa extrapolar os modelos então adotados e considerar uma concepção mais ampla do ser humano que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial. Mas, como se constitui o Protagonismo Juvenil como participação?

Segundo os idealizadores da proposta pedagógica do Novo Saber, o Protagonismo Juvenil foi incluso na concepção do modelo pedagógico de educação integral, pelo seu alinhamento à perspectiva de educação quanto à formação do jovem “idealizado” ao final da educação básica. Nessa concepção de educação, a referida categoria é vista como um princípio educativo e tratada como metodologia, pois ela se materializa por meio de um conjunto de práticas e vivências.

A participação de jovens na vida da escola não é atual. Na década de 1990, foi bastante aceita em forma de parcerias, tanto em nível federal quanto estadual, consideravam essa participação um meio de democratizar a gestão escolar e em seu entorno, cumprindo efetivamente sua função. Para os jovens, esse espaço pedagógico tornou-se atraente e desafiador, de modo a favorecer nesse período seu progresso intelectual, social e afetivo. Além disso, para os jovens, esse espaço participativo e democrático era confiável e culturalmente rico para os pais e a comunidade, tornando-se um intercâmbio fecundo entre a escola e seu entorno (FERRETI, 2004).

É nesse contexto de participação que surge o termo “protagonismo”, associado aos jovens ou à juventude. Vale ressaltar, que são raras as referências aos pais de alunos como protagonistas, para esses prefere-se usar o termo “participação”. O *slogan* “Protagonismo

Juvenil” se tornou uma expressão marcante e atual na Reforma do Ensino Médio Integral, uma vez que perpassa pelos eixos da gestão e do currículo.

O caderno pedagógico “Princípios educativos” do ICE, que trata da formação para o desenvolvimento das competências do século XXI, destaca que o desenvolvimento do estudante, no conjunto dos outros domínios, deverá contribuir para a formação de competências que impactam os diversos domínios da vida humana, nos âmbitos pessoal, social ou profissional. A atividade produtiva passa cada vez mais a fazer uso do conhecimento, mas para isso, exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças da nova sociedade.

Na modelagem Escola do Novo Saber, observa-se que a proatividade dos jovens está pautada no denominado empreendedorismo, ou seja, por meio das competências e habilidades adquiridas, o jovem passa a sonhar com oportunidades produtivas ao trazer o seu talento e a “ação protagônica” em benefício do mundo do trabalho, tendo como resultado o lucro e o reconhecimento profissional.

Esse aspecto reafirma-se a partir das características que compõem o perfil do jovem empreendedor, como: criatividade, capacidade de mobilização nas tomadas de decisão, bom aproveitamento do tempo e dos recursos, autonomia e, principalmente ter um projeto de vida. Essas características, na conjuntura da educação em tempo integral vislumbra para o estudante como um estímulo ao protagonismo juvenil na escola.

Mas, Minayo e Boghoussian (2009) insinuam que o termo “protagonismo juvenil” foi se tornando usual referência no contexto social, catalisando princípios, preocupações e investimentos de diferentes disciplinas e atores sociais. Alertam para a alteração de seu principal sentido quando é usado de maneira genérica e indiscriminada por instituições e agências internacionais. Para essas autoras, o conceito de “participação” como “protagonismo” tem um sentido mais político do termo e os definem como um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder [...], necessidade humana fundamental como direito da pessoa.

Minayo e Boghoussian (2009) diferenciam a participação *real* da *simbólica*. A participação real é aquela que, ao influenciar efetivamente todos os processos da instituição, leva às mudanças nas estruturas de poder. Diferentemente da simbólica, que exerce pouca ou quase nenhuma influência sobre a política e a gestão da instituição, mas gera nos indivíduos a ilusão de poder.

Em relação ao uso do termo na Escola do Novo Saber, Costa (2005) utiliza o protagonismo juvenil imbricado na educação formal, no sentido de designar a “participação”

dos jovens no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Nessa modelagem educacional, o Protagonismo é utilizado como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa,<sup>17</sup> cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem empreender ele próprio a construção de seu ser, em termos pessoais e sociais, sob a vertente de responsabilização, imbuídos em uma participação simbólica.

Entretanto, segundo Souza (2016), a forma como o protagonismo está sendo utilizado no meio educacional tornou-se um discurso neoliberal, onde os atores sociais se aproveitam para negociar interesses, sendo eles próprios os únicos responsáveis pela condição social e com a inserção dos jovens no mercado de trabalho, por meio da mão de obra precarizada. Além disso, sob o discurso da autonomia e da responsabilização, o modelo de educação atual traz um viés de flexibilização do conhecimento, ampliando assim, a educação à distância, cursos aligeirados e de certificações sem eficiência e muito menos sem uma formação por competência.

De acordo com Souza (2016), o protagonismo na forma como está sendo utilizado é um modelo prescrito de combate aos efeitos econômicos e políticos sobre a população jovem, que parece como um benefício ao seu desenvolvimento, porém na sua (re) apropriação contemporânea pela ideologia burguesa, o conteúdo tornou-se um contraponto à sua incorporação nos movimentos táticos da luta dos trabalhadores pela transformação social.

Para a autora, o que chama a atenção é o fato de ser um conceito “[...] reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significados pedagógicos e político, tornando-o um potencial catalizador de conflitos”. Segundo Souza (2016), esse conceito nos currículos do ensino médio foi difundido pelo marco legal das DCNEM (1998) que, além de adotarem como um dos pilares das inovações sugeridas, permitiu sua aproximação com a definição de uma “ação cidadã” sob o discurso de preparar o jovem em seu contexto escolar ou político. Essas circunstâncias fizeram com que o termo Protagonismo Juvenil tivesse ampla repercussão na área educacional, permeando tanto o “[...] eixo de gestão quanto o eixo curricular da Reforma do Ensino Médio” (FERRETTI; ZIBAS, 2004, p. 412).

Nesse sentido, a modelagem educacional atribui ao estudante a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade). Para Frigotto e Ciavatta (2012), cabe ao professor, pesquisador e especialista o trabalho constante de desvelar os sutis vieses ideológicos

---

<sup>17</sup> **Pedagogia Ativa**, ou metodologia Ativa ou pedagogia de projeto é uma ferramenta de aprendizagem, um instrumento necessário e significativo para aumentar os conhecimentos e caminhos dos estudantes, pois são capazes de exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões (Nogueira, 2008).

imbuídos neste termo, de modo que a necessária promoção do “protagonismo juvenil” se afaste de um mero ativismo social acrítico e apenas psicologicamente compensatório, ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica.

Diante do exposto, Frigotto e Ciavatta (2012) pontuam que, ao esperar que o jovem atue como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso e que ele responda aos desafios do mundo contemporâneo de maneira autônoma, solidária e competente, é que a prática pedagógica deveria ser (re) conceitualizada em ações de oportunidades educacionais para todos os jovens e não apenas para alguns.

Portanto, a concepção proposta pelo EMTI não vislumbra possibilidades que ajudem o estudante a se tornar um verdadeiro protagonista, pois a maneira como é utilizado o termo protagonismo nas instituições de ensino apresenta uma utilização de forma instrumental, ou seja, direcionado a promover uma ideia que se distancia do seu significado original (FERRETI, 2004). Essa ideia pode ainda, acarretar em uma despolitização do olhar sobre determinadas situações problemáticas que acontecem na instituição escolar, as quais deveriam envolver um debate político e social, para além de ações de ordem individual.

Na próxima seção, será verificado como acontecem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, sob o olhar do egresso na escola-campo.

### **3 ESCOLA DO NOVO SABER: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA ESCOLA PÚBLICA AMAPAENSE DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL**

Esta seção trata da política de educação integral e o programa Escola do Novo Saber no ensino médio amapaense, trazendo uma discussão sobre as ações que instituíram o apoio técnico oferecido pelo MEC para a implementação do programa nas escolas-piloto, com o apoio financeiro e a formação continuada da equipe técnica pedagógica e de gestão. A trama teve como justificativa de incentivar os jovens a valorizar a escola e os estudos, foi implementado nas escolas de ensino médio o Programa Escola do Novo Saber. Dessa forma, a pesquisa procura compreender os vieses que envolvem a relação de governança educacional, acordos e parcerias que levaram à implementação da política de educação integral, através do programa Escola do Novo Saber nas escolas estaduais do Amapá.

A segunda subseção deu ênfase às diretrizes pedagógicas do referido programa, haja vista, que é na ação pedagógica que vão se constituir as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil. Desse modo, foi realizado um levantamento do material pedagógico e uma análise sobre as bases do modelo e os princípios educativos do Programa Escola do Novo Saber.

Posteriormente, verificou-se as repercussões da pesquisa de campo, sob o olhar dos egressos, fazendo uma análise sobre as tensões entre a teoria e a prática no chão da escola, além de identificar as conquistas e os entraves no processo educativo, cuja finalidade foi verificar como se constituem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, referentes às diretrizes pedagógicas da Escola do Novo Saber, vivenciadas pelos sujeitos de pesquisa.

Assim, iniciamos as discussões desta seção procurando entender como acontecem as relações de governanças entre o GEA/SEED e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação ICE.

#### **3.1 A ESCOLA DO NOVO SABER E O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO: Uma relação de governança educacional**

De acordo com as informações no site da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e do ICE/Brasil, a dinâmica da gestão na implementação do ensino médio iniciou formalmente em setembro de 2016, período em que a SEED se reuniu com o MEC para a devida discussão. Porém, o marco inaugural foi a promulgação do Decreto 4.446/2016 (AMAPÁ. GEA, 2016), e logo após, a Lei 2.283/2017 (AMAPÁ. GEA, 2017), que instituiu o Programa de Escolas do Novo Saber, bem como a Portaria MEC 1.023, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), que

legitimou a adesão estadual. A partir dessas considerações, nasce a rede de política que vai atuar por meio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no programa Escola do Novo Saber, desenvolvido pelo governo do Estado.

No decorrer das discussões e para melhor convencimento no meio educacional e nos meios de comunicação, foi criado o *slogan* Escola do Novo Saber: “Mais educação, melhores cidadãos,” como símbolo das Escolas de EMTI no Amapá, como mostra a figura 1.

**Figura 1: Slogan do Programa Escolas do Novo Saber**



Fonte: Fonte: <https://seed.portal.ap.gov.br/2020>

No campo da publicidade, os *slogans* são frases de efeitos que resumem o produto. Iasbeck (2002) esclarece que são aquelas palavras fáceis de serem lembradas, mas que representam de forma poderosa o conceito da empresa. A escolha do *slogan* não é aleatória, uma vez que “o substantivo, possui pretensão de ser sempre exato e objetivo, passando-nos a ilusão de solidez, de concretude e de imparcialidade, fazendo-nos acreditar que o produto anunciado prescinde de qualquer discussão.

No campo educacional, Evangelista e Shiroma (2014) consideram que os slogans são desenhados como eixos dos discursos conservadores e forjam um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para a superação de crises.

Nesse contexto, o slogan aqui representado tem forte similaridade com a política educacional ora implantada no Estado denominada de “Escola do Novo Saber”. O termo “novo” significa no dicionário Aurélio algo pouco utilizado, que acaba de ser feito ou adquirido, recente. Na política educacional o “novo” passou a ser visto como um ideário de educação e de formação humana, escondendo a essência das intenções presentes nesse ideário de educação contemporânea. Assim, num intenso processo de propagandas, forjou-se um senso comum sobre a necessidade de reformas na educação, como forma de resolver os velhos problemas.

Gramsci (1998) enfatizava que o constante uso de alguns conceitos pode causar uma falsa impressão de que as mudanças são naturais e inevitáveis, que constitui o fazer cotidiano e, com isso, gerar conformação, pois a linguagem e a repetição cotidiana são importantes para a produção da hegemonia, daí o uso dos *slogans*. Foi o que talvez tenha acontecido no Amapá, a campanha se deu de forma tão intensa sobre a modelagem que se criou um consentimento ativo de aceitação ao “Novo Saber”.

Nesse sentido, tanto no Ensino Médio brasileiro quanto na Educação Básica, existem correlações que impulsionam num sentido dialético, dinâmico e dialógico de influências com outras transformações histórico sociais ocorridas em tempos e espaços específicos, passados ou em curso na contemporaneidade, as quais derivam de relações determinadas nas articulações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação (KUENZER, 2017). Na complexidade dessas relações, considera-se que os ajustes ou reformas de políticas educacionais têm apresentado grandes implicações para o campo educacional do ensino médio da atualidade. Exatamente neste lugar que se situa o Programa Escola do Novo Saber, atrelado a uma conjuntura no processo de desenvolvimento histórico e político do Ensino Médio no Brasil.

Nessa perspectiva, o Programa Escola do Novo Saber no Amapá surgiu, a partir do modo de repensar projetos e propostas para o ensino médio em Pernambuco, a partir de 2000, onde foi constituído um novo modelo de escola pública em tempo integral, denominado de “Escola da Escolha”, cujo modelo pedagógico se disseminou por todo o território brasileiro, chegando ao Amapá (ICE/ BRASIL, 2016, p.6)

Esta proposta de educação como já foi exposta em seções anteriores desta dissertação, possui uma metodologia específica, com base nos quatro pilares estruturados do “Relatório Jacques Delors”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Sendo que, o conceito “aprender a conhecer” vai integrar os três domínios da Metacognição<sup>18</sup>: aprender a aprender, que considera a capacidade da pessoa em praticar o autodidatismo, ou seja, compreender, refletir e assimilar determinados conhecimentos, a partir de si própria e dos recursos de que dispõe; Ensinar o ensinar, visto como a capacidade da pessoa em praticar o didatismo, a partir de domínio de conhecimentos e estratégias, sendo capaz de transmiti-los de forma metódica, clara e objetiva, acessível a outra pessoa; e conhecer o conhecer, é a capacidade das pessoas em praticar o construtivismo, transitando pelo caminho da construção do

---

<sup>18</sup> **Metacognição** está relacionada às teorias do desenvolvimento cognitivo que evidenciam os aspectos qualitativos dos processos e estratégias do processamento de informação. O referido termo é muito abordado em áreas, como por exemplo, Psicologia e Pedagogia, cujos conceitos têm o sentido de refletir sobre as experiências cognitivas.

conhecimento, mobilizando a sua condição para analisar, sintetizar e interpretar dados e situações diversas (ICE/BRASIL, 2016, p. 27).

Para Magalhães (2008, p. 22), a concepção que está presente no ICE-Brasil, é a educação integral materializada pela presença dos professores e alunos em horário integral, tendo como centralidade o Projeto de Vida de cada estudante, na ênfase do Protagonismo Juvenil e do empreendedorismo. A referida modelagem de escola de ensino médio em tempo integral, que ajudou a construir e expandir um “novo modelo educacional”, tem seu foco na formação de jovens autônomos, produtivos e solidários, por meio das tecnologias e metodologias integradas a um novo jeito de ver, sentir e cuidar da juventude.

Nesse contexto, a Escola do Novo Saber foi implementada em oito escolas estaduais de Macapá e Santana. Para escolha das escolas foram criados critérios, cuja determinação veio do MEC, por meio da portaria 727/2017. De acordo com o referido documento foram consideradas elegíveis para o EMTI, apenas as escolas das Secretarias Estaduais de Educação que atendessem aos seguintes critérios:

- I - Mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II - Alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;
- III - Existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;
- IV - Escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar [...] (Portaria n.727/2017, Art. 6).

Conforme o Plano de Ação da SEED/AP, e como decisão de governo, definiu-se um grupo de escolas, que a partir de 2017, deu início ao ano letivo, ofertando 1.325 vagas para alunos da 1ª Série do Ensino Médio, sendo 450 vagas para o município de Santana: Escola Estadual Augusto Antunes – 210 alunos; Escola Estadual Alberto Santos Dumont – 120 alunos; e Escola Estadual Professora Elizabeth Picanço Esteves – 120 alunos e 875 vagas no município de Macapá: Escola Estadual Professor José Firmo do Nascimento – 175 alunos; Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos – 140 alunos; Escola Estadual Professora Raimunda Virgulino – 140 alunos; Escola Estadual Tiradentes – 245 alunos; e na Escola Estadual Colégio Amapaense – 175 alunos.

Segundo a Secretária de Educação Goreth Sousa, em uma entrevista ao portal de notícias do governo,<sup>19</sup> em 2017, a implementação do programa educacional teve como objetivo, a implantação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, que em suas palavras considerou que a mudança no modelo de ensino deve trazer novas perspectivas para a educação amapaense, tornando o aluno mais interessado e ativo, por meio de uma metodologia e ensino mais atraente e direcionada, contribuindo para a melhoria dos índices educacionais.

De acordo com a matriz curricular do programa Escola do Novo Saber, este segue as determinações da Lei 13.415/2017, do Novo Ensino Médio, com relação ao Currículo e à BNCC, porém as metodologias seguem a modelagem do Programa Escola da Escolha, que não é tão diferente do Novo Ensino Médio. Com a ampliação do tempo escolar, o horário de aula das oito escolas de ETI do Amapá, passou de 4h diárias para 9:30h, onde os alunos permanecem na escola das 7:30h às 17:00 h, de segunda a sexta-feira. A carga horária estabelecida é de 45 horas/semanais, com módulo aula de 50 minutos, ou seja, período integral. Com isso, as escolas devem oferecer no mínimo cinco horas de aulas de língua portuguesa, cinco de matemática, o restante do tempo é destinado às atividades da parte flexível do currículo. Além de 19,5 horas para as demais disciplinas obrigatórias e optativas.

Percebe-se que, sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à BNCC e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9394/96 e o art. 35 da Lei n. 13.415/2017, em seu quinto parágrafo. Contudo, tais documentos estabelecem apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, de acordo com a “definição dos sistemas de ensino”. Para Kuenzer (2017), essa definição dos sistemas de ensino pode significar autonomia para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo.

Diante dessas considerações, observou-se que na Matriz Curricular da EMTI no Amapá são aplicadas apenas 37,5 horas/semanais, quando deveriam ser de 46,5 horas semanais. No entanto, as 9h que faltam para completar as 46,5 horas/semanais são aplicadas em outras atividades escolares ou disciplinas, como: Estudos orientados, Tutoria, entre outras.

Sobre esse aspecto, Kuenzer (2017), que fez um estudo sobre defasagem no currículo do ensino médio integral, detectou que há uma enorme diferença na carga horária curricular

---

<sup>19</sup> A entrevista com a secretária encontra-se no portal do Governo do Amapá ([https://www.portal.ap.gov.br/ler\\_noticias.php?\(2017\)](https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticias.php?(2017))). Sob o título de notícias: Escola em Tempo integral: Amapá na rota da educação inovadora. (terça-feira, 10 de janeiro de 2017), Além de outras informações, a notícia trata da equipe pedagógica, investimentos, seleção das escolas, infraestrutura e alimentação nas escolas.

comum, o que corresponde apenas a dois terços de um percurso de três anos de 1000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano, em 3 (três) anos, por exemplo, o conteúdo comum corresponderá apenas 38% do total do curso, causando uma enorme perda no aprendizado dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a concepção da aprendizagem integral e a participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa ser um sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele, iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento (ICE/Brasil/2016). Acontece que, segundo Toralles (2012), a cultura escolar dos alunos ainda está muito arraigada ao tempo escolar de quatro horas diárias e a um tempo condicionado a uma rotina familiar, além das possibilidades de convívios no tempo extraescolar. Para Toralles (2012), a questão do tempo no cotidiano se impõe cada vez mais, como um desafio para a maioria das pessoas que necessitam cumprir funções familiares, pessoais e profissionais.

Ainda segundo a referida autora, o conjunto de tempo social e em especial, o educativo, adquire um protagonismo especial, principalmente num país como o Brasil, que vive uma fase de mudanças em seu padrão de desenvolvimento e que demanda rápida melhoria nos resultados de aprendizagem de sua população escolar. Nesse sentido, mais do que pensar em ampliação de horários, é necessário pensar no sentido concreto do tempo educativo e de permanência dos estudantes nas escolas, bem como nas implicações que essa presencialidade adquire para os envolvidos nesse processo.

Com relação aos recursos financeiros, as escolas que passaram a ofertar o ensino integral, a partir da vigência da Lei 13.415/2017, e atenderam aos critérios estabelecidos pelo MEC têm o apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso que explicita as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas. Esse repasse calculado pelo número de matrículas cadastradas, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária do MEC, o que nem sempre acontece de forma exata ao planejado.

Fazendo uma análise da organização do programa Escola do Novo Saber, observa-se que existe uma forte influência conservadora sobre as escolas, refletindo o que deve ou não ser ensinado nas instituições de ensino. Para Rodrigues e Honorato (2020), os argumentos parecem ser utilizados no sentido de defenderem a necessidade da escola de se “liberar” das imposições ideológicas, que se justificam por compreender que a educação deve transmitir um conhecimento “neutro” que atenda à formação dos estudantes para o mercado de trabalho. Essa assertiva conceitual sobre os fins da educação é a principal disputa estabelecida na área dos confrontos políticos e culturais que configuram as relações de poder na sociedade.

Partindo desse ponto de vista, Frigotto (2008, p. 65) afirma que só é possível entender a educação e suas concepções, assim como as políticas e a gestão pública dos sistemas educativos quando as compreendemos como “[...] constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classes e grupos sociais”. Nesse sentido, é importante conhecer os aspectos das relações sociais que determinaram a forma como as políticas de educação em tempo integral se constituíram e estão se tornando hegemônicas no Amapá.

Assim, a abertura do mercado nacional à possibilidade de financiamento de serviços essenciais como educação por organismos multilaterais, às políticas educacionais dos governos passaram a ser condicionadas pela orientação de tais instituições, uma vez que, há uma exigência para ser atingidos determinados índices, para que se mantenha o recebimento de recursos financeiros. Então, para o atendimento dessas exigências, os estados brasileiros acabam procurando modelos educacionais, como por exemplo, a situação do estado do Amapá, que por meio de programa de fomento fez parceria com a rede de influência do ICE, criando-se uma relação de governança educacional entre público e privado, descrita a seguir.

### **3.1.1. O Instituto de Corresponsabilidade pela educação e as parcerias ao programa Escola do Novo Saber**

A Educação em Tempo Integral, por meio do Programa Escola do Novo Saber foi instituída no Amapá, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEED). Para assegurar a viabilidade da plena execução do programa foram firmadas parcerias com instituições que possuem experiências na área, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>20</sup>.

Rodrigues e Honorato (2020) explicitam que ao “[...] estudarem a privatização da educação pública, vincularam a atuação do ICE ao que denominaram de geografia política da educação, visto que suas articulações via escolar do território em rede, estão transformando a educação no Brasil, conforme seu caráter relacional com as esferas econômicas, cultural e política, entre empresas privadas, Estado e educação pública.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE é uma organização que atua por meio da representação da rede de atores que atuam acoplados ao Instituto. Segundo Ball

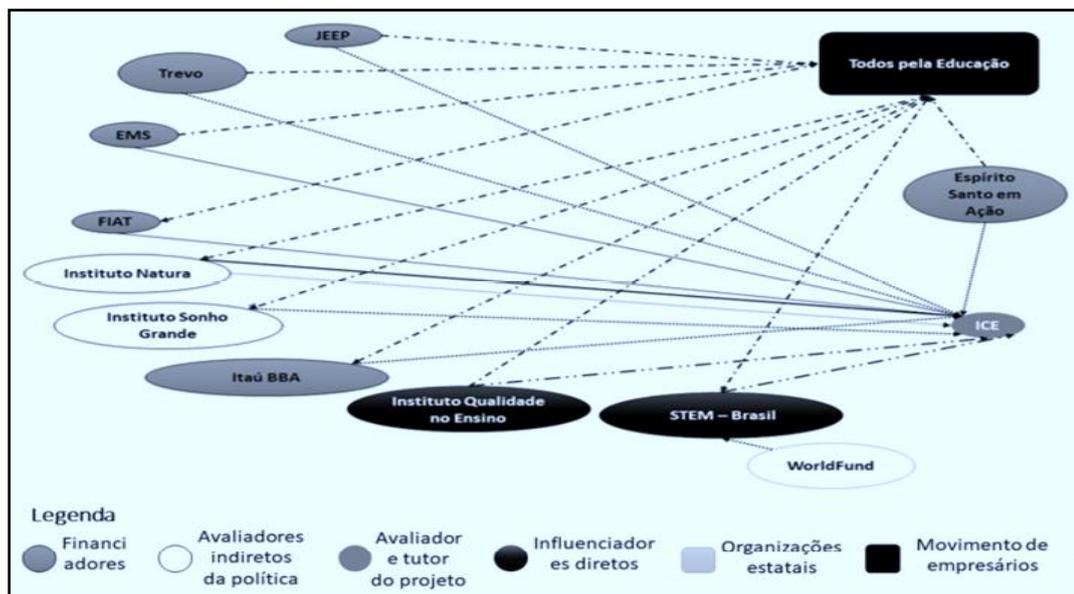
---

<sup>20</sup> O (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então “decadente” e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.

(2013, p. 173), essa rede é uma representação inicial da heterarquia<sup>21</sup>, que funciona como “[...] uma forma de organização, tal como, entre hierarquia e rede, que aproveita diferentes ligações horizontais, as quais permitem que diferentes elementos do processo político cooperem ou se complementem, enquanto individualmente utilizam diferentes critérios de sucesso [...]”.

Para Ball (2013), as heterarquias exercem privatização endógena e exógena: a endógena é responsável por imprimir uma eficiência às organizações estatais, dando-lhes um tom empresarial; já a privatização exógena é aquela em que as organizações estatais são substituídas por financiadores privados, voluntários ou empresas sociais. Para melhores esclarecimentos acerca da situação do ICE, os autores Rodrigues e Honorato (2020) apresentam um diagrama que situa o ICE, por meio da representação da rede de atores que atuam acoplados ao Instituto. De acordo com a legenda no diagrama, os financiadores estão circunscritos em balões cinza, e os *think tanks* (Laboratórios de ideias) são os demais balões que se dividem entre parceiros e parceiros técnicos do ICE.

**Figura 2 – Diagrama de Rede de influência e fluxo do Instituto de Corresponsabilidade Educacional**



FONTE: Artigo: Redes de política de educação/2020/adaptado pela autora a partir de AUTOR/2021.

Percebe-se no Diagrama uma camada da rede, onde cada instituição que está ligada ao ICE tem outras conexões com outros grupos, como, por exemplo: instituto Natura, que está

<sup>21</sup> Heterarquia: Etimologicamente falando, o termo é composto pelas palavras gregas *heteros*, que significam "o outro", e *archein*, que significa "governar". Forma de gestão ou regra na qual qualquer unidade pode governar ou ser governada por outras, dependendo das circunstâncias e, portanto, nenhuma unidade domina as demais. A autoridade dentro de uma heterarquia é distribuída. Uma heterarquia possui uma estrutura flexível composta de unidades interdependentes, e as relações entre essas unidades são caracterizadas por várias ligações intrincadas que criam caminhos circulares em vez de caminhos hierárquicos.

ligado aos Institutos Lina Galvani, Ayrton Senna, Unibanco, Positivo, Votorantim, Humanize, além da Fundação Lemman, Roberto Marinho, Telefonía Vivo, entre outros. Nessa perspectiva, considera-se que a governança acontece por meio de uma rede ampla de instituições, que além de financiar, também instituem diretrizes para as políticas entre as comunidades do meio político, o que “[...] gera nova capacidade de governar e aumentar a legitimidade e credibilidade, a partir de novos discursos das políticas” (BALL, 2013, p. 179).

Nesse sentido, o papel do ICE é resgatar o padrão de excelência, por isso destaca a necessidade de “aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva” (ICE, 2016, p. 12). É importante destacar que por causa de sua abrangência e credibilidade, o Amapá se interessou em se apropriar do modelo que estava em evidência em outros estados. Assim, por meio das parcerias, o ICE passou a traçar prioridades, estratégias e formas de governar a educação, dando início à implementação do programa Escola do Novo Saber, por um ciclo de três anos.

Nesse sentido, a parceria entre Governo do Amapá e ICE parece ser uma relação denominada de corresponsabilidade, vista como a nova maneira de implantar e desenvolver política. Para tanto, o Instituto mobiliza e potencializa diferentes atores da rede, envolvidos no processo de implantação, colaborando com essa ideia de corresponsabilidade, como mostra a Figura 3, quanto à representação de parceria e corresponsabilidade, sob o comando do ICE.

**Figura 3 - Representação da parceria e corresponsabilidade com a proposta pedagógica**



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos cadernos pedagógicos ICE/Brasil (2016).

A Figura 3 demonstra como a parceria de corresponsabilidade funciona, na qual o ICE fica responsável pela “articulação de fundações empresariais e avaliação das escolas”. Os demais parceiros apoiam no conjunto de ações que beneficiam a escola no desenvolvimento de projetos acadêmicos, científicos, culturais, artísticos e esportivos.

Logo, a escola é a responsável pela parceria da comunidade, enquanto produtora de riqueza moral, do crescimento e a sustentabilidade do programa. Também é a grande responsável por oferecer uma educação de qualidade, por um patrimônio moral representado por uma geração de jovens com valores éticos, em criar oportunidades para o estudante desenvolver outras habilidades cognitivas, além de contribuir para o desenvolvimento social e econômico da comunidade por intermédio do jovem autônomo, solidário e competente (ICE/BRASIL/ 2016, p. 18).

Posterior ao fechamento da parceria entre os entes federados, o ICE mobilizou e potencializou diferentes atores da rede, atuando na esfera da “responsabilidade empresarial”. Nesse sentido, percebe-se que essa atuação está implicitamente ligada a uma estratégia mundial, atendendo aos objetivos, especialmente, da OCDE, que na visão de Adrião (2018, p.19) deve “otimizar e acelerar o impacto da filantropia para o desenvolvimento, através da partilha de experiências e lições, influência política e o desenvolvimento de parcerias inovadoras.”

Para Shiroma (2014), esse envolvimento do empresariado com as políticas sociais em prol da educação não é uma disposição espontânea, porém, mundialmente arquitetada por lideranças econômicas na busca de constituir alianças e redes que são aprimoradas na formulação de uma agenda global.

A autora afirma que em 2003, o Fórum Econômico Mundial (FEM), criou o programa *Partnerships for Education* (Parcerias para a Educação), cujo objetivo era estimular o engajamento do setor privado com instituições acadêmicas e organizações não-governamentais (ONG) na gestão dos recursos e habilidades, pois de acordo com os objetivos do programa, as parcerias dessa natureza fortalecem a ideia de que a educação como serviço público, também pode ser fornecida por organizações sociais privadas.

Dessa forma, em 2007, na reunião em Davos (o Fórum Econômico Mundial que serve basicamente para que os líderes mundiais ampliem suas redes de contatos e tratem de problemas e possíveis soluções globais) foi estabelecida uma parceria entre o Fórum e a Unesco para alcançar as metas do programa Educação para Todos, enfatizando as contribuições do setor privado na educação pública. A partir dessas parcerias, surgem as novas formas de governanças por meio das redes políticas de educação, como por exemplo, a Educação Integral sob novas roupagens no ensino médio.

A próxima subseção retrata as diretrizes pedagógicas da Escola do Novo Saber e as ocorrências das oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil.

### 3.2 AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA NOVO SABER E AS OCORRÊNCIAS DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.

Nesta subseção foi discutido sobre as diretrizes pedagógicas da escola, as quais são as responsáveis pelo desenvolvimento do currículo na instituição, tornando-se um dos pontos mais importante do Projeto Político Pedagógico. É por meio das diretrizes que se descrevem os conteúdos e os objetivos de ensino, as metas de aprendizagens e a forma de avaliação.

Então, a partir das considerações sobre as diretrizes pedagógicas da Escola do Novo Saber se evidenciará como ocorrem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil no interior da escola, por meio das práticas educativas, visto que a modelagem possui uma matriz curricular específica, com a Base Nacional Comum e outra com a parte diversificada do currículo, que dão origem às atividades pedagógicas do programa.

Desse modo, foi realizado um quadro demonstrativo do material pedagógico utilizado pela modelagem, que dá subsídio à equipe pedagógica, ao gestor e aos professores, como mostra o quadro a seguir. Vale ressaltar que o pacote é bem maior, formado por nove cadernos de formação do modelo pedagógico, incluindo um chamado de pós-médio, porém nos detemos apenas nos cadernos direcionados ao objeto de estudo.

**Quadro 1:** Demonstrativo do material pedagógico utilizado pela Escola do Novo Saber/ICE/BRASIL 2016

	CADERNOS	TEMA	OBJETIVO/ESTRATÉGIAS
ICE/ESCOLA DA ESCOLHA/ ESCOLA NOVO SABER	1) Introdução às bases teóricas e metodologias do modelo Escola da Escolha/ Escola Novo Saber.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afinal de contas, por onde tudo começou?</li> <li>• A Escola da Escolha à luz da História;</li> <li>• Projeto de Vida</li> </ul>	Parte de uma análise de contexto, posicionando a escola diante dos desafios da formação em pleno início do século XXI. Os resultados dessa análise orientaram a definição das suas diretrizes, fundamentos e objetivos, consubstanciados pelas evidências e constatações auferidas, a serem detalhadas nos cadernos que compõem este material.
	2) Modelo pedagógico: Princípios Educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonismo</li> <li>• Os 4 Pilares da Educação</li> <li>• Pedagogia da Presença</li> <li>• Educação Interdimensional</li> </ul>	Concebido para responder à formação do jovem no século XXI, para que ao final da Educação Básica, ele reúna as condições para executar o seu Projeto de Vida, idealizado ao longo dos Ensino Médio.
	3) Modelo Pedagógico: Metodologias de êxito da parte Diversificada do Currículo. Componentes Curriculares do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de Vida;</li> <li>• Práticas e Vivências em Protagonismo;</li> <li>• Disciplinas Eletivas;</li> <li>• Estudo Orientado</li> </ul>	As Metodologias de Êxito funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal.

	4) Modelo Pedagógico: Instrumentos e Rotinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação, Organização e Conselho de Classe;</li> <li>• Práticas da Coordenação Pedagógica;</li> <li>• Guia de Aprendizagem</li> </ul>	São instrumentos de rotinas que irão auxiliar na organização pedagógica e no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.
	5) Tecnologia de Gestão Educacional- (TGE) Princípios e conceitos; Liderança Servidora; Motivação Planejamento e operacionalização	<b>Princípios e Conceitos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo Virtuoso;</li> <li>• Educação pelo Trabalho;</li> <li>• Descentralização;</li> <li>• Delegação Planejada;</li> <li>• Ciclo de melhoria contínua;</li> <li>• Níveis de Resultados;</li> <li>• Parceria.</li> </ul>	São as bases do Modelo de Gestão da Escola. O objetivo desse material é passar as orientações sobre planejamentos e operacionalização: (Plano de Ação, Programa de Ação, Registros e Relatórios e Agendas)
	Pós Ensino Médio	Um mundo de possibilidades	Apoiar os estudantes do 3º ano do E.M. naquilo que é o seu foco, seja o ingresso na universidade ou a inserção no mundo do trabalho ou outra área do campo produtivo, numa ação que complemente a sua formação de orientação acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos cadernos pedagógicos e metodológicos do Modelo Escola da Escolha/ICE/2016.

Os cadernos do material pedagógico e de gestão, no quadro acima, são exclusivos do ICE, os quais foram elaborados para atender a Escola da Escolha e que serviram de modelagem para o programa Escola do Novo Saber/AP. Como neste trabalho primamos em saber como se constituem as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil, foi dado ênfase aos cadernos que tratam especificamente das referidas categorias, visto que o bloco é formado por oito cadernos de formação. Cada caderno apresenta uma sinopse dos conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da escola, conforme as práticas e vivências, por meio do protagonismo juvenil e o projeto de vida do estudante.

No caderno intitulado “Introdução às bases teóricas e metodologia do modelo” encontra-se a fundamentação teórica, que trata da centralidade do modelo: o estudante e seu projeto de vida. Os principais temas abordados nesse caderno são: a história de como nasceu o modelo Escola da Escolha, desde a revitalização do prédio, o estado da arte do modelo, partindo do diagnóstico situacional, evidências e constatações, concepção do modelo e sua estruturação final.

Posteriormente, refere-se à Escola da Escolha à luz da História: a escola diante dos desafios da formação no século XXI. O modelo pedagógico tem como ideal formativo, um jovem que no final da educação básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, assim como, desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno, porém, apresentando-se como parte da solução, a partir do seu projeto de vida [...]. Por fim, os temas com o projeto de vida, que é o principal responsável pelas oportunidades educacionais oferecidas aos jovens, que acontecem pela vertente do Protagonismo Juvenil (ICE/Brasil, 2016).

O caderno Modelo Pedagógico: Princípios Educativos trata dos temas: Protagonismo, já bastante discutido neste trabalho, os 4 Pilares da Educação, que são vistos como a inspiração para constituição do modelo, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Com relação à Pedagogia da Presença, a mesma é vista como um exercício pessoal, profissional e cidadão. Esse termo é fortemente influenciado pela teoria de Antônio Carlos Gomes da Costa em sua obra *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro/1997*, este princípio “pedagogia da presença” tem como essência a reciprocidade. O objetivo principal é a mudança da forma como o educando se relaciona consigo mesmo e com os outros, no processo de aprender a ser, aprender a conviver, a conhecer e aprender a fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação, propostos pela UNESCO. Na prática, a pedagogia da presença se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educadores e educandos (ICE/Brasil, 2016).

Por último, o princípio da Educação Interdimensional. Este termo presente na proposta curricular para o ensino médio integral se fundamenta na proposta de Costa (2007), que contempla ações direcionadas ao desenvolvimento das quatro dimensões do ser humano: *Logos* (racionalidade), o *Pathos* (afetividade), o *Eros* (corporeidade) e o *Mytho* (espiritualidade). Dentro dessa concepção filosófica, a educação interdimensional será capaz de equilibrar as relações entre essas quatro dimensões, o que não significa prescindir da educação simbolizada pela dimensão da razão analítico-instrumental (o logos), mas não se sobrepõe às demais dimensões (ICE/Brasil, 2016). Portanto, a filosofia adotada no programa educativo é voltada para uma formação de valores para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, respaldada segundo seus organizadores, nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, da LDB/9394/96, Art. 2º.

Outro caderno pedagógico que está inserido no fazer pedagógico como oportunidades educacionais são as metodologias de êxito da parte diversificada do currículo, vistas como componentes curriculares, que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Defendem seus idealizadores, que o sucesso do trabalho “existirá somente se as metodologias de êxito estiverem articuladas à BNCC” (ICE, 2016, p. 7).

As metodologias de êxito são constituídas por aulas de Projeto de vida, Práticas de vivências e protagonismo, disciplinas Eletivas e Estudos Orientados. Talvez, para o programa seja o caderno mais importante, visto que as metodologias de êxito compõem a tessitura do fazer pedagógico. Exercem o papel de articuladoras entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos projetos de vida dos estudantes. Sua prática cotidiana, planejada e

apoiada pela equipe escolar conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais (ICE/Brasil, 2016).

O caderno de gestão e o pedagógico são partes indissociáveis e se sustentam mutuamente por meio de seus princípios, conceitos e mecanismos operacionais. São estruturas inseparáveis, transformando o Plano Estratégico da escola em efetiva e cotidiana ação. Os dois modelos dão sustentação à Escola do Novo Saber. O caderno, Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) é a base na qual o pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa em ação efetiva” (ICE/Brasil, 2016).

Além dos cadernos citados, por último se apresenta o caderno Pós Ensino Médio, o qual apresenta-se como sendo um mundo de possibilidades ao estudante que está saindo do ensino médio. O objetivo deste material é apoiar os estudantes do 3º ano do Ensino Médio naquilo que é o seu foco, seja o ingresso na universidade ou a inserção no mundo do trabalho ou outra área do campo produtivo, numa ação que complemente a sua formação de orientação acadêmica.

Neste material é apresentado uma variedade de conteúdos que vai desde o ingresso na universidade, os principais cursos existentes no país, carreira profissional, educação empreendedora e o perfil do empreendedor, até as exigências do mercado de trabalho, o primeiro currículo, atitudes para se conseguir um emprego; empregabilidade e trabalhabilidade: palavras-chave da esfera produtiva do século XXI.

No entanto, tais metodologias, em seus conteúdos trazem uma série de conceitos, princípios e operacionalização sob uma forma bem superficial, como a arte de integrar tecnologias específicas de diferentes saberes às diversas áreas do conhecimento. Para os idealizadores do programa, tudo o que se faz para favorecer o desenvolvimento pessoal e social do educando é ação educativa. Isso inclui as atitudes, gestos, e ações voltadas para o desenvolvimento pessoal, social ou produtivo do educando, tanto em atividades educativas, como em atividades de lazer ou profissional (ICE/Brasil, 2016).

Nesse sentido, parece que a finalidade do paradigma do Desenvolvimento Humano, presente no Relatório Jacques Delors, que serviu de inspiração para a EITI, é formar o jovem para que esse adquira competências para enfrentar o mundo cada vez mais complexo, e não uma formação integral como elemento de práxis transformadoras (MORAIS, 2014).

Com isso, segundo Benittes (2014), cria-se uma aparência de que este jovem está plenamente preparado para enfrentar as diversidades da vida social e laboral, porque na sua formação, o processo produtivo e o conhecimento adquirido que de fato, formaram esse cidadão produtivo e requerido pela sociedade, lhes garante tais oportunidades. Entretanto, essa realidade

se torna contraditória, quando esse jovem tenta entrar no mercado de trabalho e é rejeitado, muitas vezes, por incompetência, porque a lógica do mercado é de meritocracia e de responsabilização. Talvez essa oportunidade e responsabilização tenham se desviado da sua escolha, por isso, julga-se fora dos padrões exigidos pelos meios de produção.

Observou-se nesse material que há uma variedade de conceitos, além dos já citados, como: autonomia, protagonismo, solidariedade, competências, entre outros, que provocam um hibridismo de conceitos, que em vez de tornar a formação mais sólida, provoca uma superficialidade e fragmentação da formação, na qual nenhum conceito é aprofundado, fazendo com que a educação integral, nesta perspectiva, seja apenas em relação ao tempo de permanência física na escola.

Para Moraes (2014), os direitos sociais de ter uma oportunidade educacional para a cidadania, preparação para o trabalho, para continuidade dos estudos e, ainda para enfrentar as diversidades do mundo complexo são mais uma vez negados, visto que durante a análise do material pedagógico do programa, responsável pela formação dos jovens, contraditoriamente esse direito é apresentado sob a lógica da responsabilização de cada estudante, conforme seus méritos.

Cury (2007, p. 486) pontua que “o direito à educação é parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural”. E, como parte dessa herança, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar que sem o qual, não poderá alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos.

Portanto, as políticas públicas educacionais não terão efetividade na prática social se não se consolidarem a representação da juventude como cidadãos e sujeitos de direitos em seu tempo presente e não somente em um porvir. Esta representação ainda precisa se coadunar no plano da legislação, das políticas, dos discursos e das práticas, para que os jovens possam efetivamente ser tratados enquanto cidadãos e tenham seus direitos plenamente garantidos, por meio de uma educação de qualidade e de oportunidades para todos.

A seguir a caracterização da escola-campo de pesquisa, reconhecida, atualmente, como Escola do Novo Saber.

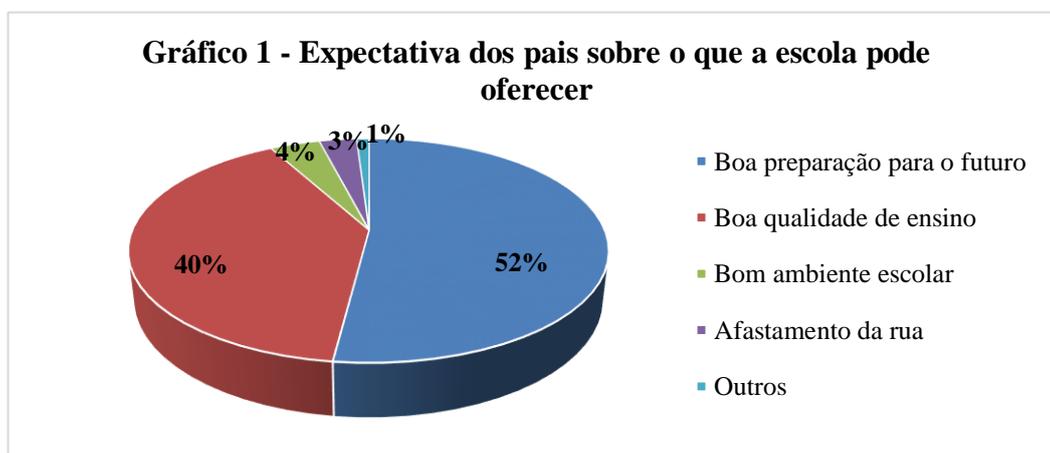
### 3.2.1 Caracterização da escola-campo Novo Saber

O texto relacionado à caracterização da escola-campo é parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Augusto Antunes (EEAA), que atualmente, desenvolve o programa Escola do Novo Saber. A referida escola é considerada de centro, tradicionalmente reconhecida na sociedade santanense pelo trabalho que oferece aos alunos dos mais diversos bairros do município. A maioria da clientela é de bairros adjacentes, como: Remédios I e II, Provedor I e II, Nova Brasília I e II, bem como das periferias de áreas alagadas, em menor número, alunos de outros bairros mais distantes, como Paraíso, Fonte Nova, Monte das Oliveiras e Fortaleza.

Em 2017, quando foi implementado o programa Escola do Novo Saber, foi realizada uma pesquisa com os pais e ou responsáveis dos estudantes da 1ª série EITI, cujo objetivo, foi verificar as expectativas dos pais quanto ao trabalho oferecido pela escola, além de verificar a aceitação da comunidade quanto à escola de tempo integral. Além disso, foi observado, também, a situação socioeconômica das famílias dos estudantes e, a partir dos resultados foi realizado um levantamento do perfil dos alunos e comunidade que a escola atende.

No desenvolvimento deste trabalho, os questionários foram cedidos pela escola, como forma de enriquecimento de dados, concernente à caracterização da escola-campo. Os questionários foram respondidos, em média, por 145 pais ou responsáveis, sendo que nem todas as perguntas foram respondidas na totalidade.

Sobre as expectativas dos pais, quanto ao que a escola pode oferecer, os resultados foram os seguintes:

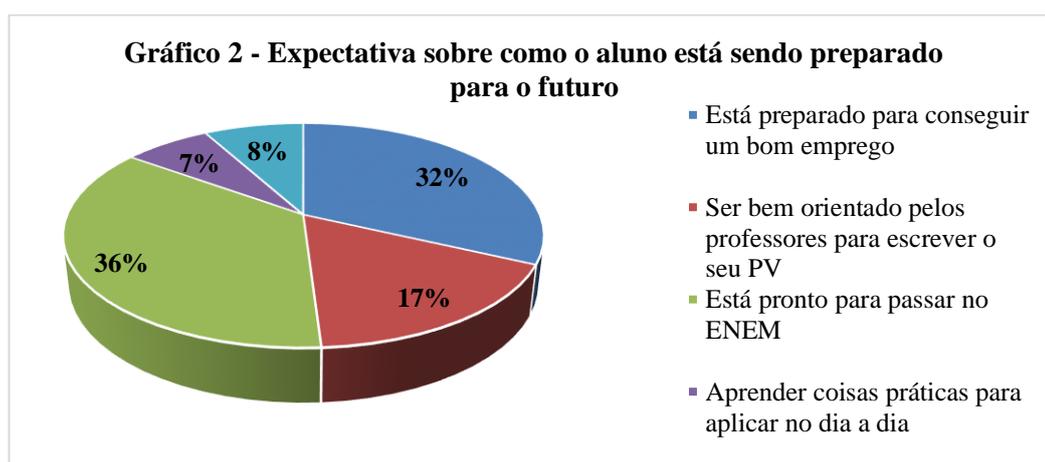


Fonte: Escola Novo Saber (2017)

De acordo com as respostas dos pais ou responsáveis, 52% disseram que sua expectativa é que os alunos tenham uma boa preparação para futuro. 40% acreditam que a

escola ofereça uma boa qualidade de ensino. 4% esperam que a escola ofereça um bom ambiente escolar. 3% disseram que a EMTI é uma forma dos estudantes se afastarem da rua, visto que ficarão o dia inteiro na escola e 1% acredita que a escola possa oferecer outros serviços que não estão pontuados na pesquisa.

Sob essa perspectiva, os resultados indicam que há uma certa credibilidade por parte dos pais ou responsáveis, quanto ao que a escola pode oferecer aos educandos, em termo de educação. Percebe-se que uma boa preparação para o futuro e uma educação de qualidade são o que os pais esperam da instituição escolar. Quando foi perguntado sobre a preparação do filho para o futuro, as respostas foram as seguintes:

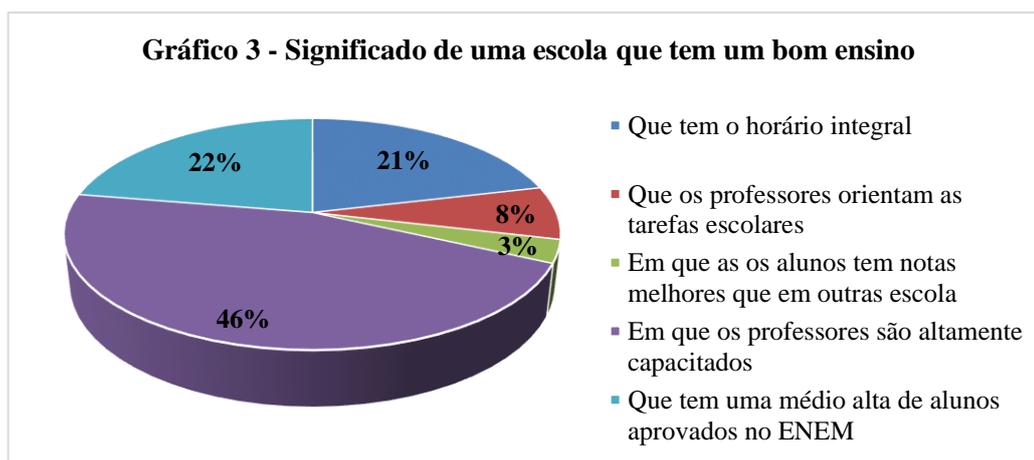


Fonte: Escola Novo Saber (2017)

Para 32% dos pais ou responsáveis, a escola deve preparar os alunos para conseguir um bom emprego. Para 17%, que sejam bem orientados pelos professores para escrever o seu Projeto de vida. Mas 36% dos participantes esperam que seus filhos estejam prontos para passar no ENEM. 7% esperam que os alunos aprendam coisas práticas para aplicar no dia a dia. E, 8% consideraram outros pontos não expostos na pesquisa.

Observa-se que a maioria dos pais espera que os filhos se formem e logo consigam um emprego ou consigam passar na prova do ENEM, a fim de cursarem um nível superior. Nesse sentido, a escola como uma instituição social tem a função transformadora, haja vista que ela tem uma participação preponderante na vida dos sujeitos que dela se utilizam. Esses pontos, atualmente, têm sido o grande desafio das escolas, visto que a crise educacional que assola o país impede que muitos serviços educacionais sejam oferecidos da melhor maneira possível, entre os mais desgastantes, está a carência constante de professores em algumas disciplinas.

Assim, foi perguntado aos pais: qual o significado de uma escola que tem um bom ensino? As respostas foram as seguintes:



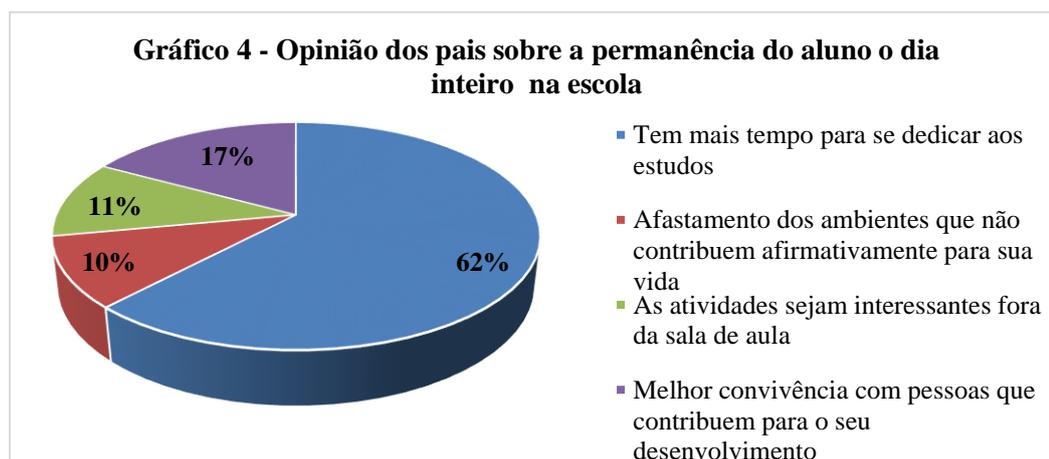
Fonte: Escola do Novo Saber (2017)

Para 21% dos participantes, uma escola que tem bom ensino é aquela que tem o horário integral. 8% acreditam que seja aquela em que os professores orientam bem as tarefas escolares. Para 3%, é aquela em que os estudantes recebem notas melhores que em outras escolas. Mas, para 46% dos pais ou responsáveis é a escola que tem em seu quadro de servidores, professores altamente capacitados. E, para 22% dos pais, uma escola boa é aquela que tem uma média alta de alunos aprovados no ENEM.

Para a maioria dos pais ou responsáveis, uma escola boa é aquela que tem em seu quadro de servidores, professores altamente capacitados e uma média de alunos aprovados no ENEM. Acredita-se que essa resposta sobre alta média de aprovados no ENEM, seja o resultado de um ensino de qualidade na escola, o que aumenta sua responsabilidade com o tipo de educação que está oferecendo à sociedade. Quanto aos professores altamente capacitados é outro desafio, pois os que conseguem uma formação continuada melhor são aqueles que investem na sua carreira profissional e, por vezes, ainda são discriminados quanto ao direito de se licenciar para estudar.

Analisando as expectativas dos pais quanto ao trabalho que a escola oferece, percebe-se que para comunidade, a escola é vista como elo importante na expectativa de melhoria de vida. 92% dos pais entrevistados acreditam que a instituição escolar pode auxiliar na preparação social dos estudantes, com educação de qualidade, se colocando como instrumento viabilizador de superação das contradições socioeconômicas, servindo aos anseios da população que a procura. Este papel desempenhado pela escola é embasado na relação escola/comunidade, relação esta que se caracteriza pela reciprocidade de interesses da aquisição dos conhecimentos e da melhoria de vida deste povo.

Então, foi perguntado a opinião dos pais sobre a permanência do aluno o dia inteiro na escola, e as respostas foram as seguintes:



Fonte: Escola do Novo Saber (2017)

Quanto à permanência dos alunos o dia inteiro na escola, 62% são a favor porque consideram que eles têm um tempo maior para se dedicar aos estudos. 10% consideram que seja uma forma de afastá-los de ambientes que não contribuem afirmativamente para a sua vida. 11% disseram que na escola, mesmo fora da sala de aula, os alunos têm coisas interessantes para fazer em outros ambientes. 17% responderam que é uma oportunidade de ter melhor convivência com as pessoas que contribuem para o seu desenvolvimento educacional.

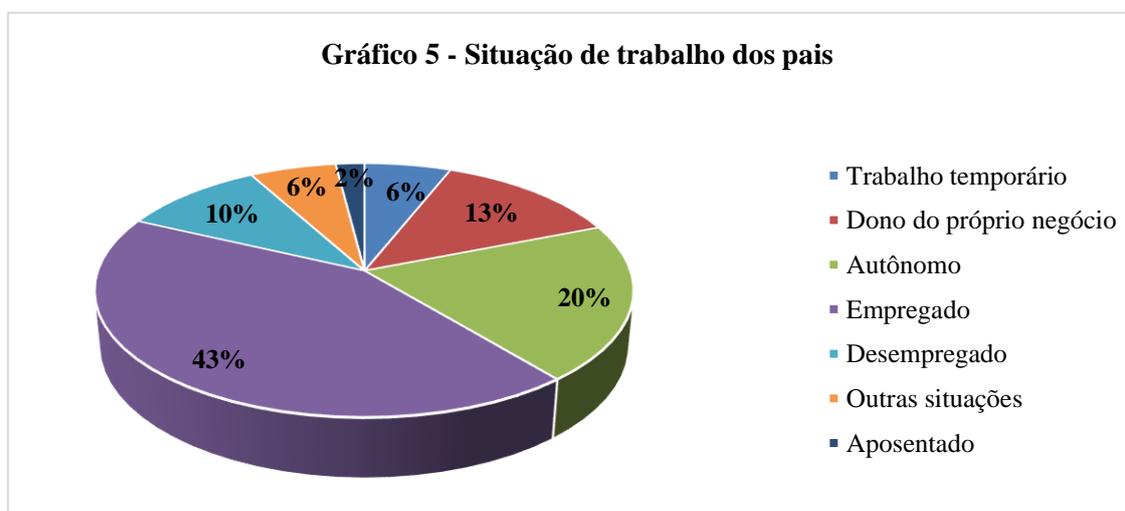
De acordo com o ICE/Brasil, 2016, a Escola do Novo Saber opera suas estruturas por meio de uma estratégia fundamental que se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência de toda equipe escolar, equipe de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e o estudante. Para os organizadores, mesmo sendo uma estratégia essencial, a modificação do tempo de permanência de todos na escola não é uma referência para sua concepção e sim, um mecanismo para viabilizar o projeto escolar fundado nas duas estruturas: ‘Modelo de Gestão e Modelo pedagógico’. Aqui o ponto de partida é a concepção dos princípios e premissas do projeto escolar. Assim, define-se, primeiramente, quanto tempo o estudante permanecerá na escola, para depois definir de que forma esse tempo serve ao currículo e como se articula ao projeto escolar.

### **Situação social das famílias**

Observando a situação social das famílias dos estudantes, constatou-se que a maioria dos pais tem em média entre 35 e 55 anos de idade, 82% têm casa própria, apenas 6% vivem em casa alugada. Os outros 12% vivem em casas cedidas por parentes. Quanto ao grau de escolaridade, 51% dos pais possuem o ensino médio completo, 20% possuem curso superior e

9% são analfabetos. Os demais 20% possuem o ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto.

Quanto à situação econômica das famílias, em 2017, por meio do trabalho, os resultados foram os seguintes:

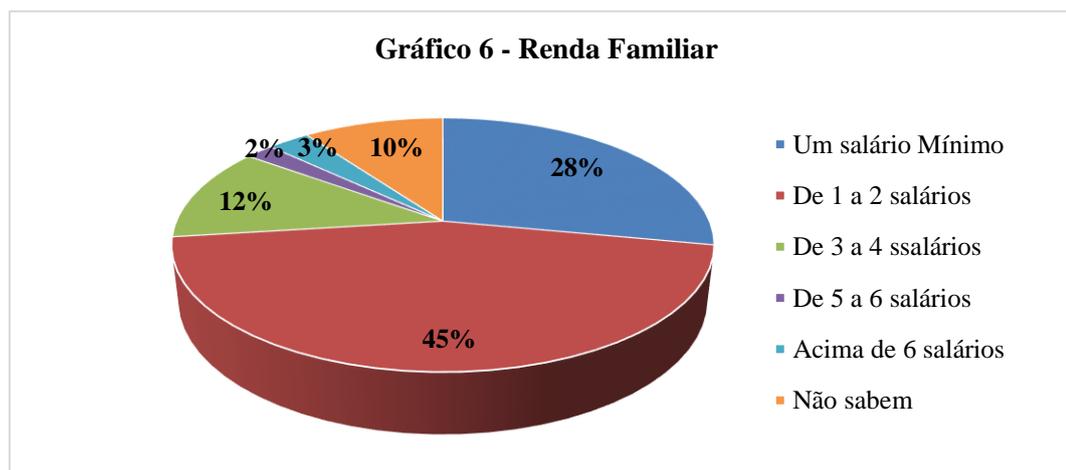


Fonte: Escola Novo Saber (2017)

Constatou-se que 6% dos pais vivem de trabalho temporário, 13% são donos do próprio negócio, 20% trabalham como autônomo no serviço de agricultura, pesca e pecuária. 43% são empregados, 10% encontravam-se desempregados, 6% encontravam-se em outras situações não especificadas e 2% são aposentados.

Observa-se que os resultados constataam que as famílias dos estudantes da escola do Novo Saber têm uma certa estabilidade quanto ao trabalho que geram renda. Nesse período, 122 pais que responderam à pesquisa, somente 12 pais, o que corresponde a 10% estavam desempregados. Embora não tendo uma rentabilidade plausível, percebe-se que são famílias com certa estabilidade econômica, conforme as suas possibilidades sociais. A maioria tem uma renda entre 2 a 6 salários mínimos, como mostra o gráfico a seguir, que trata renda familiar.

:



Fonte: Escola Novo Saber (2017).

Quanto à renda familiar, 28%, vivem com um salário-mínimo; 45% com uma renda que varia entre um e dois salários-mínimos; 12% têm renda entre três a quatro salários-mínimos. Para 2% das famílias, a renda é de cinco a seis salários-mínimos; para 3%, a renda é de mais de seis salários-mínimos e 10% não sabem a renda familiar.

Se comparado com o resultado anterior, sobre o trabalho, apesar de 43% dos pais estarem empregados, como foi visto no gráfico anterior, destes, 45% possuem uma renda que varia de um a dois salários-mínimos. Isso significa dizer que a sociedade que é atendida na Escola do Novo Saber é formada na maioria, por famílias que possuem baixa renda. O que significa, que dos 130 pais que responderam essa questão sobre renda, somente 21 pais ganham mais de três salários, o que corresponde 17%, têm uma renda mais estabilizada para o sustento da família.

A Escola Augusto Antunes, no presente, vista como Escola do Novo Saber, há 56 anos serve à população do município de Santana, hoje, com aproximadamente 123.096 mil habitantes (IBGE/2020). Devido ao Ensino Médio em Tempo Integral, a escola que já acolheu até 1.500 alunos por ano, atualmente, possui aproximadamente 379 estudantes devidamente matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral, distribuídos nos períodos manhã e tarde, com turmas de 1ª a 3ª série, com uma estrutura física toda adaptada para atender essa clientela, como: 12 Salas de aulas temáticas, Salas ambientes, como: Sala de AEE, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Biblioteca e Sala de Planejamento. Além disso, possui também, auditório, sala do professor, sala do Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, refeitório, lanchonete, cozinha ampla, escovódromo, banheiros femininos e masculinos, quadra poliesportiva, entre outros espaços, que de alguma forma facilitam o acesso e o atendimento aos alunos e a comunidade externa.

Seu corpo administrativo é formado por um gestor, um adjunto, uma secretária escolar, 21 (vinte e um) funcionários de apoio e 02 (dois) auxiliares administrativos. O Pedagógico é formado por 50 (cinquenta) professores efetivos e 05 (cinco) contratados por tempo determinado, 01 (um) Pedagogo, 03 (três) Assessores pedagógicos e cinco auxiliares educacionais, totalizando 85 funcionários em 2019.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os eixos fundamentais do trabalho pedagógico asseguram desenvolver a criatividade, possibilitar a resolução de problemas, a construção de competências no sentido de relacionar conhecimento adquirido ao cotidiano dentro de um contexto global, fazendo com que os conteúdos deixem de ser um fim em si mesmos, e passem a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade de forma crítica e dinâmica. Dessa forma, o ensino ofertado tem como objetivos o saber pensar e o saber fazer, em que a reflexão deva ser a razão da escolha da rota definida, corrigindo-se o rumo a cada passo dado.

Porém, há um grande problema a ser resolvido, que é envolver os alunos que não demonstram interesse pelos estudos e não veem sentido na escola, tão pouco no ensino médio. Isso faz com que esses discentes cumpram com o mínimo de responsabilidade quanto ao processo educativo. Por sua vez, os professores sentem-se desestimulados por não conseguirem atingir seus objetivos.

Além desses e outros problemas, a escola ainda tem um grande desafio a ser resolvido, que é envolver os pais e os responsáveis nas decisões escolares. A participação deles é ainda uma meta a ser aprimorada pela instituição, embora a maioria participe das reuniões destinadas a discussões sobre interesse geral ou quando se trata de questões pedagógicas, ou seja, sobre o rendimento escolar dos filhos, não há uma participação ativa nas decisões, a maioria se comporta como mera espectadora.

Os mecanismos didáticos e os recursos pedagógicos ajudam, porém, sozinhos, não formam o núcleo de um ensino autêntico e inovador. Para que isso se efetive, é necessário o trabalho coletivo e articulado entre família e escola. Assim, a instituição escolar luta por oferecer um trabalho participativo e democrático, no qual as pessoas possam ter voz e vez nos interesses relacionados ao processo educativo, contribuindo com o alunado para que tenham uma educação multicultural e interdisciplinar, favorecendo uma formação cidadã, consciente da sua importância para o desenvolvimento da sociedade que desfruta do seu trabalho.

Da caracterização da escola-campo, passamos a demonstrar os resultados quantitativos do processo de investigação junto aos sujeitos informantes, que são os egressos do ensino médio de tempo integral dos anos de 2019 e 2020. Afinal, como se constituem as oportunidades

educacionais e o protagonismo juvenil na escola-campo, por meio das diretrizes pedagógicas e de acordo com olhar crítico do egresso, nesta nova versão de educação?

### 3.3 AS REPERCUSSÕES DA PESQUISA CAMPO SOBRE AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E O PROTAGONISMO JUVENIL, SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS

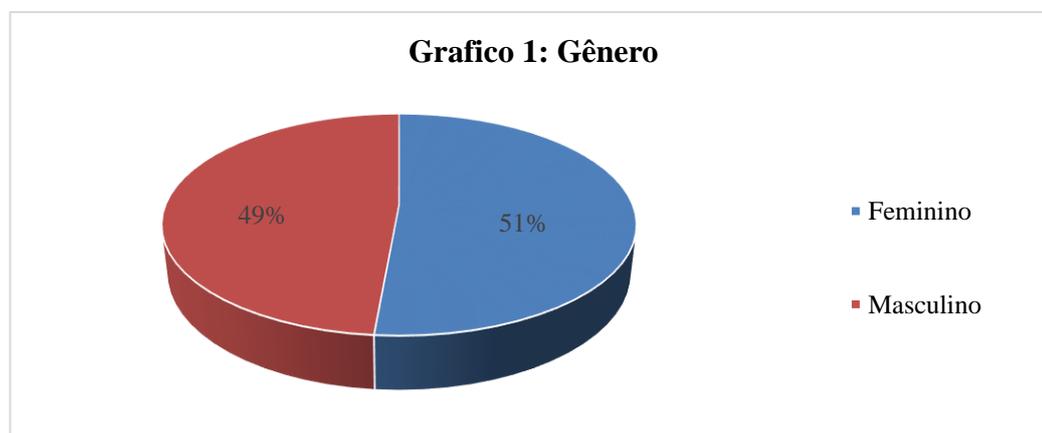
Nesta subseção são apresentados os dados da pesquisa de campo com os estudantes que cursaram o ensino médio em tempo integral na escola-campo, de 2017 a 2020. A intenção foi compreender se essas oportunidades educacionais trabalhadas pelo programa atenderam as necessidades educacionais dos sujeitos, transformando-os ou não em protagonistas de suas vidas como cidadãos.

Para realização da pesquisa de campo optou-se pela aplicação de questionário a 35 egressos do ensino médio em tempo integral, do Programa Escola do Novo Saber, no município de Santana. O convite foi estendido aos 150 ex-alunos. Porém, em função da pandemia de COVID 19, não foi possível a participação de todos os convidados. Vale ressaltar que nesse ano de 2020, época em que foi realizada a pesquisa de campo, as aulas estavam suspensas e grande parte dos estudantes que mora no interior do município tinha viajado e estava sem internet, o que impediu a participação de todos. Outro impedimento foi o término da turma de 2020, que concluiu o ano letivo somente em abril de 2021.

Para o desenvolvimento da investigação foram determinados três eixos norteadores: o ensino médio em tempo integral, as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil. Esses eixos foram transformados em categorias que foram analisadas e agrupadas aos dados da pesquisa empírica.

Para traçar um perfil dos sujeitos de pesquisa, utilizamos os dados colhidos do questionário que foi respondido individualmente pelos jovens egressos do EMTI, o que possibilitou traçar um contorno geral de caracterização do grupo, conforme suas respostas.

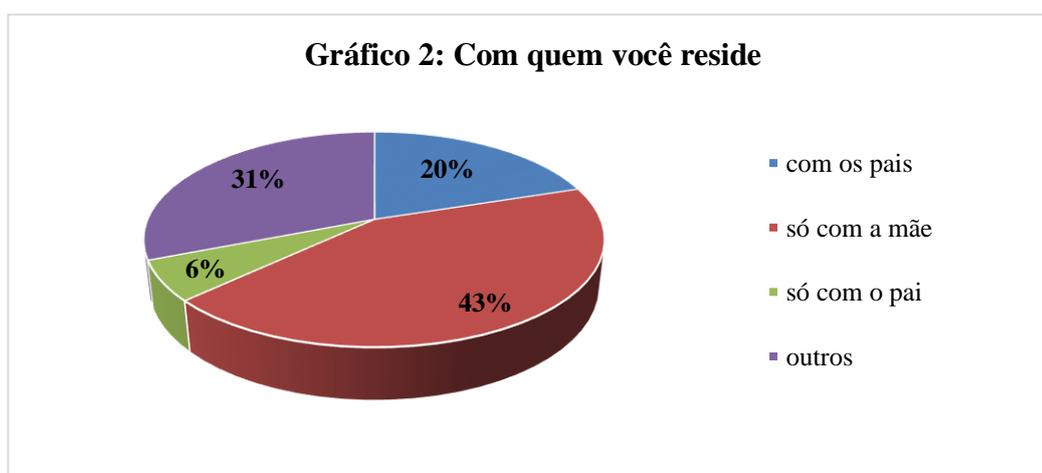
Levando em conta a faixa etária dos participantes, todos são egressos do ensino médio dos anos de 2019 e 2020, com idade entre 17 e 20 anos, o que significa dizer que não foi percebida uma defasagem de idade-série. Quanto ao gênero, os dados foram os seguintes:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

Conforme os dados, 51% dos participantes são do gênero feminino e 49% são do gênero masculino. Ressalta-se que nenhum dos participantes se declarou ser de outra especificidade de gênero.

Quanto com quem os egressos residem, observou-se que a maioria ainda mora com os pais ou com outros parentes, como mostra o quadro a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo, (2021).

20% dos jovens residem com os pais, 43% residem só com a mãe, 6% moram só com o pai, e 31% residem com outros parentes (avós, tios, maridos, esposas...).

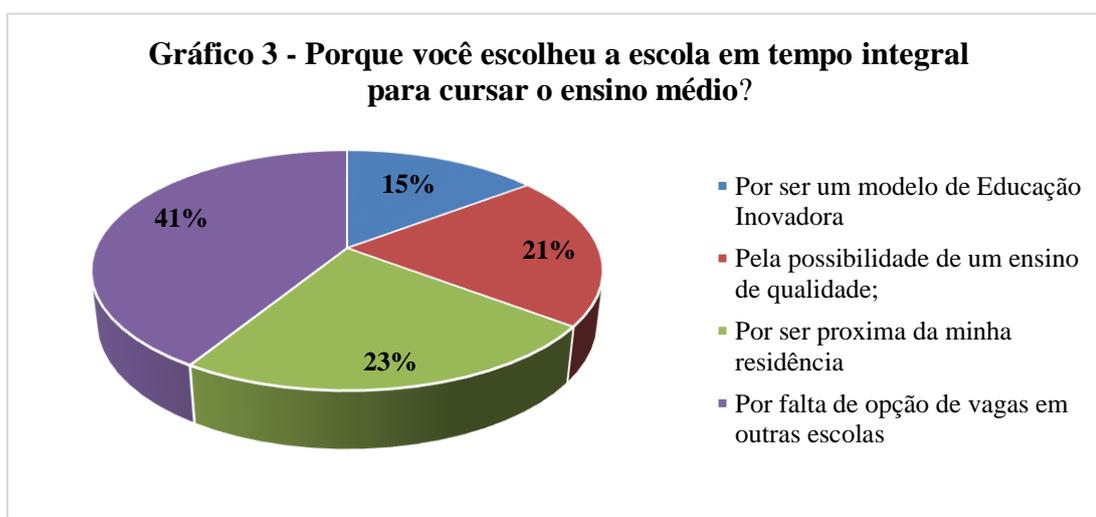
Quanto aos estudos, 6% dos egressos não estão estudando. Vale ressaltar que este número de egressos que não está estudando é de 2019 e que tivemos contato, haja vista, que os

alunos de 2020, terminaram o ano letivo em março de 2021 e ainda não tinha se matriculado em cursos superiores, devido ao problema da pandemia COVID-19.

Um dos dados que nos chamou atenção, apesar de não está no objeto de pesquisa, foi a quantidade de famílias formadas somente pela mulher/Mãe e os filhos, representando um percentual de 43% dos entrevistados. Sobre esse aspecto, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2018), revelam que o número de mulheres que são responsáveis financeiramente pelos domicílios vem crescendo a cada ano e já chega a mais de 11 milhões. Ser mãe solo, conceito que se dar para esse fenômeno, é ser responsável por cuidar dos filhos, além de ter que conciliar o trabalho e a garantia da parte financeira da família.

### 3.3.1 A Escola do Novo Saber e as oportunidades educacionais sob o olhar do egresso

A Política de Educação Integral, cada vez mais está se ampliando e sendo implementada em todo país, a qual se configura como política pública educacional voltada para a melhoria do ensino médio, especialmente, para aqueles jovens que estão em vulnerabilidade social. Seguindo essa lógica, perguntamos aos estudantes que motivos os levaram a escolher uma escola em tempo integral para cursar o ensino médio? As respostas são apresentadas no gráfico 1, a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

De acordo com as respostas, 15% dos participantes responderam que optaram pela EMTI, por considerarem ser um modelo de educação inovadora. 21% pela possibilidade de ter um ensino de qualidade, devido ao tempo integral. 23% escolheram a escola porque ficava próximo de sua residência. Porém, 41% justificaram que foi por falta de opção de vagas em outras escolas.

Apesar do programa tratar bastante de autonomia, oportunidade de escolhas e protagonistas de sua própria vida, esses estudantes não tiveram a oportunidade de escolher a escola, onde gostariam de cursar o ensino médio por falta de vagas em outras instituições. Sobre esse aspecto, Lima (2004), insinua que o acesso à educação se traduz de forma pragmática, por meio da universalização do ensino, que ocorre em relação à oferta de vagas, porém não contempla a escola para todos, a permanência, tampouco a qualidade do ensino, por isso, o aluno é obrigado a estudar onde tem vaga, ainda que seja contra a sua vontade.

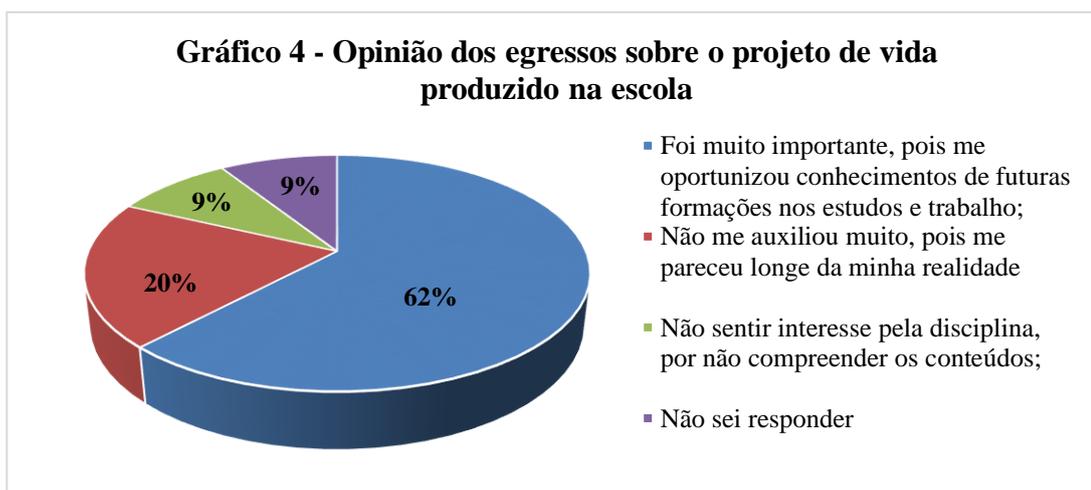
Levando em consideração as duas respostas: possibilidade de ter um ensino de qualidade, 21% e por ser considerado um modelo inovador, 15%, observa-se que 36% desses sujeitos, ainda acreditam nas oportunidades educacionais, por meio do acesso, permanência e qualidade do ensino. Cavaliere (2012) desvela que a defesa da educação integral tem sido justificada tanto como uma estratégia para aumentar a qualidade na educação, compreendida como possibilidade de melhoria da aprendizagem, quanto para a equidade, pelo pressuposto de que poderia atuar na diminuição dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades educacionais. Porém, para 41% dos estudantes só ficaram na ETI por não conseguir vaga em outra escola.

Sobre esse aspecto, Lima (2004) afirma que o acesso com a garantia de um padrão de qualidade depende, entre outros pontos, pensar na condição social do estudante, de uma formação sólida do professor, condições de trabalho e gestão democrática, para assim pensar na ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, bem como na construção do projeto de vida real. Desse modo, a falta de um desses aspectos vai interferir negativamente nos demais.

Para melhor compreender como acontece as oportunidades educacionais no chão da escola, procuramos trabalhar a partir do eixo principal, que é o projeto de vida do estudante, o qual é visto como a centralidade do programa. Dessa forma, buscamos investigar sobre como foi construído esse tal projeto de vida na escola.

De acordo com as diretrizes pedagógica do Programa Escola do Novo Saber, o projeto de vida é um componente curricular da parte diversificada que se faz presente nos três anos do ensino médio e almeja desenvolver no aluno um processo de autoconhecimento, a ponto deste sujeito definir desde os anos finais do ensino fundamental até ao final do ensino médio, um forte teor de empreendedorismo e de protagonismo juvenil, por meio da autonomia e da participação. Ao se definir os rumos para a vida futura do jovem, é recomendado que haja uma articulação entre “talento”, “necessidade” e “paixão”. Desse modo, a orientação do projeto de vida pode ser compreendida como uma ação pedagógica, portanto, é considerada também como uma oportunidade educacional. Daí a utilização do eixo para trabalhar as oportunidades

educacionais. Buscamos verificar qual a opinião dos egressos sobre a construção deste componente curricular na escola, como veremos a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

Na opinião dos egressos, o projeto de vida foi muito importante, 62% responderam que essa disciplina oportunizou conhecimentos de futuras formações nos estudos e na preparação para o trabalho. 20% consideraram que o projeto de vida não auxiliou muito, visto que pareceu distante de suas realidades. 9% não sentiram interesses pela disciplina por não compreenderem seu objetivo. No resumo do projeto de vida dos alunos, logo abaixo, completaram, argumentando que preferiam descansar e esperar as disciplinas que valiam notas. E 9% dos estudantes não souberam responder.

Observou-se que o projeto de vida como oportunidade educacional não foi tão atrativo aos estudantes. Para uma parte dos sujeitos não se configurou como um processo de viabilização da inclusão social e oportunidade de estar na sociedade, ter um lugar social, ou seja, participar, ser incluso socialmente, visto que para esses alunos foi difícil entender os objetivos e conteúdo da disciplina. Sobre esse aspecto, Saviani (2010) enfatiza que no ensino médio a relação entre educação e trabalho, conhecimento e atividade prática deve ser tratada de maneira explícita e direta, pois o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina, daí a importância da teoria e da prática, o que talvez tenha faltado nas metodologias de ensino e na compreensão dos estudantes.

Nos cadernos das metodologias de êxito, ICE/Brasil (2016, p. 7), menciona-se que

Não basta assegurar o acesso e a permanência do estudante na escola. Antes esse lugar tem que se revelar dotado de sentido e significado para sua vida. O educando precisa reconhecer na escola o lugar onde encontrará as condições, as pessoas e as formas através das quais se constituirá como alguém capaz de atuar no mundo, a partir do seu

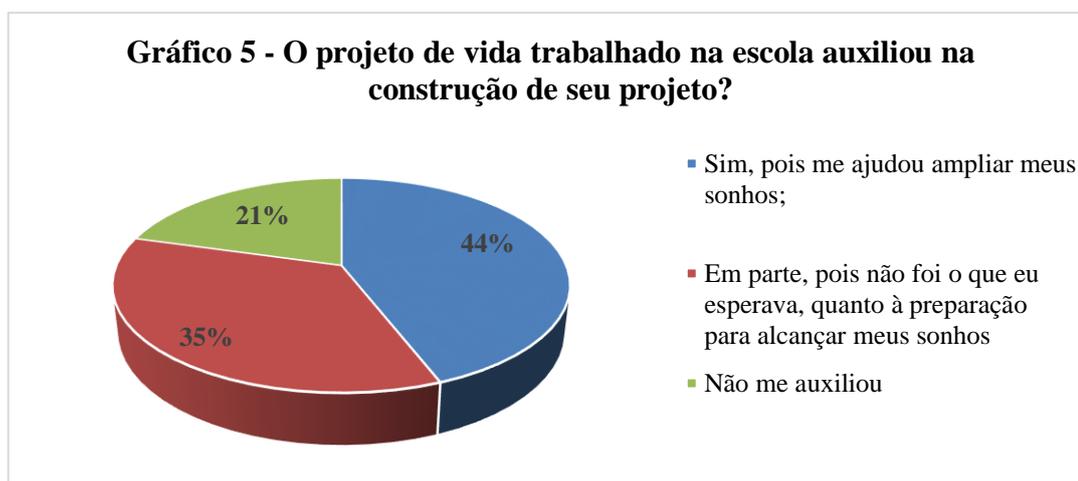
próprio repertório, enriquecido pelo que a escola lhe assegura sob forma de oportunidades e escolhas.

Na atual Reforma do Ensino Médio, o Projeto de vida é um dos elementos delineados pela Lei 13.415/2017, e possui indicações prescritivas na BNCC. É interessante observar a singularidade envolvida no termo projeto de vida. Segundo Oliveira (2020), há uma conexão entre o sentido da proposta de formação educacional para a juventude e o *modus operandi* curricular, que busca dialogar como ideário de formação pretendida pelos que buscam o ensino médio, ou seja, o projeto de vida nessa reforma se configura mais como um *slogan* para o discurso dos organizadores do programa, do que como uma oportunidade educacional aos estudantes.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2014), a inserção de alguns *slogans*, oriundos do campo econômico, no campo educacional são estratégicos do capital em busca de expansão de seu ideário. Ou seja, a Pedagogia da hegemonia neoliberal, na atual fase do capitalismo, não pode abstrair do professor para prosseguir com o seu projeto. Para tanto, é necessário intervir na formação e ação desse sujeito, para atingir os objetivos educacionais.

Para as autoras, nas redes de ensino, há uma relação de aproximação entre os institutos e a pedagogia da hegemonia, os quais podem corroborar com a sua materialização de diferentes maneiras na formação dos docentes. Para Shiroma e Evangelista (2014), a inserção dos institutos de educação objetiva levar o *ethos* empresarial para a escola de ensino médio, bem como fornecer subsídios que possam, paulatinamente, colaborar com a formação de um *habitus* discente e docente, na perspectiva do campo econômico educacional.

A partir do exposto, foi feita a seguinte pergunta: O projeto de vida trabalhado na escola auxiliou na construção do seu projeto de vida real?



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

Para 44% dos participantes, o projeto de vida ajudou ampliar os sonhos dos estudantes, no entanto, fala-se muito de sonhos e pouco sobre as metas a alcançar. 35%, disseram que auxiliou em parte, visto que não foi o que esperavam, enquanto disciplina na preparação para alcançar seus sonhos e, 21% disseram que, infelizmente, o projeto de vida não ajudou em nada, talvez por desconsiderarem a concorrência na vida, tanto dentro quanto fora da escola.

Segundo Costa (2012), o projeto de vida não é um projeto de carreira ou resultado de teste de vocação [...], “por isso, a sua elaboração exige uma formação em que os elementos cognitivos, sócio emocionais e as experiências devem construir uma base, a partir da qual o jovem consolide seus conhecimentos e competências para a construção do projeto da sua vida”. Ainda para este autor, o projeto de vida na escola é uma espécie de primeiro projeto para uma vida toda. É uma tarefa para a vida inteira e, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia na escola.

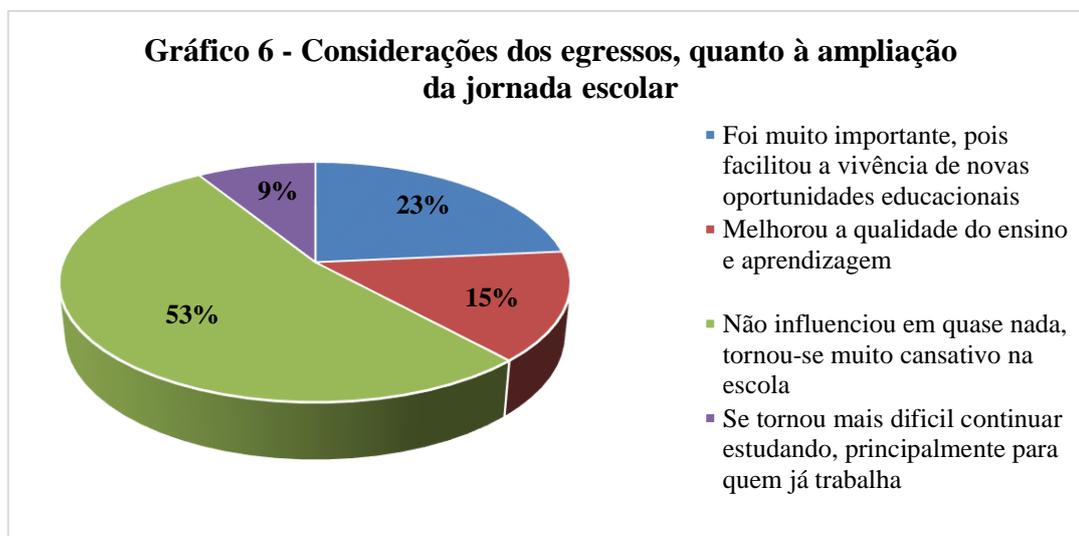
De acordo com o que está no caderno de introdução da metodologia do modelo, (ICE, 2016, p. 30), mostra-se que:

o projeto de vida se constrói, a partir de alguém que sonha, que tem ambição e que quer realizá-la. Para isso, a essa pessoa devem ser providas as condições de uma formação acadêmica de excelência, associada em mesma escala de importância a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiá-la nas decisões que tomará ao longo de sua trajetória, igualmente, no desenvolvimento de competências que permitirão atuar diante dos desafios da vida.

Ou seja, para isso, é necessário um forte trabalho baseado em um conjunto de habilidades, entre elas, as de natureza sócio emocional, o autoconhecimento, o autocontrole, persistência e determinação dos jovens educandos. Além disso, outro aspecto que pode auxiliar é a prática pedagógica dos educadores, nos processos de gestão e nas expectativas dos estudantes.

Também, é importante ressaltar que para muitos jovens a preparação para a entrada no mercado de trabalho é experimentado como uma crise que se intensifica à medida que esses sujeitos entram em contato com as importantes alterações nas dinâmicas de produção e de trabalho. Para os jovens adolescentes do ensino médio, talvez essa apreensão seja mais nítida, visto que, eles ainda estão presos a outros sonhos e desejos. Alguns indícios dessa crise é a oscilação sobre a escolha da graduação que irá cursar, medo da escolha errada, impressão de profissão desfavorável, entre outros. Segundo Costa (2012), essa inquietação acompanha até mesmo os que chegam ao final da graduação. São fatores que atravessam e influenciam a construção da trajetória profissional dos jovens e sua inserção futura no complexo cenário das engrenagens produtivas.

Também foi tratado com os egressos o tempo de ampliação da jornada escolar. Observaram que apesar da inovação e outras possibilidades de aprendizagens, a ampliação da jornada influenciou muito pouco, como mostra o gráfico 6, a seguir:



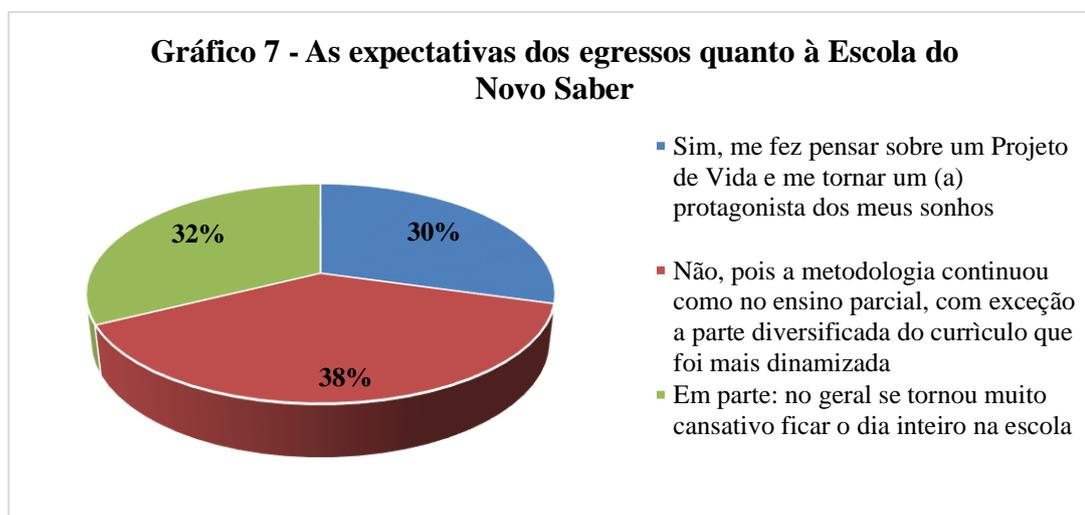
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa campo (2021).

Para 23%, a ampliação da jornada escolar foi muito importante, pois facilitou a vivência de novas oportunidades educacionais. Para 15%, melhorou a qualidade do ensino e da aprendizagem. Para 53% dos egressos, o tempo não influenciou em quase nada, pois se tornou cansativo ficar na escola, aprendendo as mesmas coisas que um aluno de escola regular aprendeu. 9% responderam que se tornou mais difícil continuar estudando para quem já trabalha.

Cavalliere (2012), referindo-se às facetas da Educação em Tempo Integral e relacionando-as ao uso do tempo nas escolas com a qualidade do trabalho educativo, como uma oportunidade de acesso, expõe que a ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola só possuirá um caráter qualitativo quando for “parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos”.

Dessa forma, o aumento das horas de escolarização não pode ser utilizado apenas como mais tempo para oferecimento da mesma educação (re) produtivista. Para Cavalliere (2012), se a ampliação do tempo de permanência na escola estiver atrelada aos objetivos de buscar aprendizagem para todos, que esses meios, primeiro passem pela reconfiguração do tempo, espaços e saberes, pois a relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas exigirá uma organização não só do tempo, mas de todo o contexto que compõe o processo educativo.

Foi verificado as expectativas quanto à Escola do Novo Saber. Perguntou-se aos egressos, se no contexto de oportunidades, a escola atendeu as suas expectativas? As respostas foram as seguintes:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

No contexto das expectativas dos egressos quanto à Escola do Novo Saber, para 30% a escola atendeu suas expectativas, pois ajudou esses egressos a pensarem sobre um projeto de vida e se tornarem protagonistas dos seus sonhos; 38% responderam que não atendeu as suas expectativas, pois a metodologia continua como no ensino parcial, com exceção a parte diversificada do currículo, que apresenta um dinamismo melhor; e, para 32% dos egressos, atendeu em parte, pois no geral se tornou muito cansativo ficar o dia inteiro na escola.

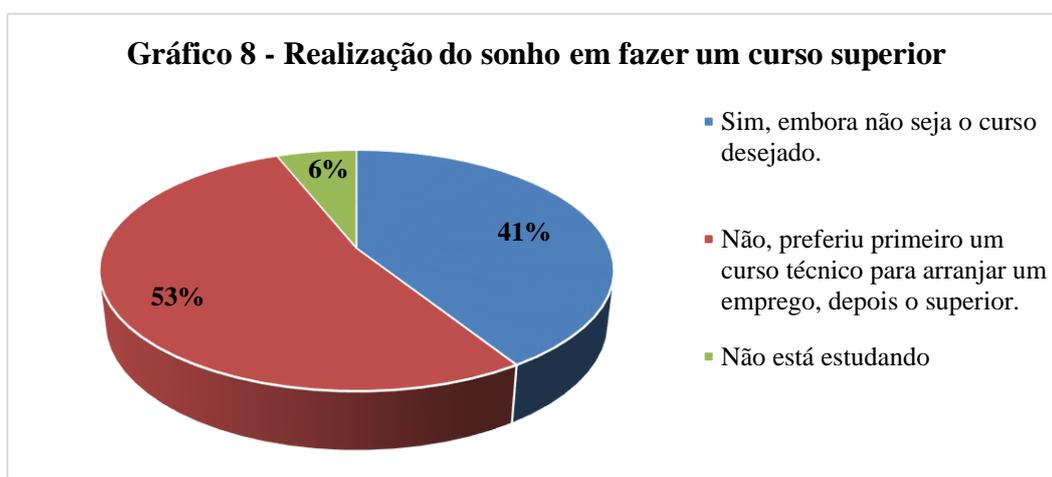
As metodologias de êxitos da parte diversificada do Currículo têm como objetivo a proposição de situações pedagógicas pautadas na significância dos conteúdos, procedimentais e atitudinais para o educando. Nesse sentido, a construção do Projeto de vida, para as quais confluem todas as ações do modelo, requer que os conteúdos trabalhados sejam significativos, não só do ponto de vista do sujeito que aprende, mas, especialmente, do ponto de vista das expectativas e das necessidades da sociedade (ICE/Brasil, 2016).

Assim, nos referindo sobre o material que embasa o desenvolvimento do processo educativo, esclarecemos o porquê de se desenvolver o projeto de vida na escola. Para que o aluno consiga compreender o quê e como desenvolver seu projeto, há uma necessidade de incentivá-lo no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem gostaria de vir a ser”, ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro (COSTA, 2012).

Para este autor, ao final do ensino médio, cada jovem já deve ter em mente aquilo que deseja construir nas dimensões pessoal, social e produtiva, num curto, médio e longo prazo. Pois isso, deve ser fruto de um processo no qual o jovem aprende a projetar no futuro os seus sonhos e ambições e depois traduzi-lo sob forma de objetivos, de metas traçadas, de prazos definidos para sua realização.

Pode-se afirmar que grande parte dos participantes demonstraram a falta de uma reflexão mais sistemática sobre suas perspectivas de futuro, ao mesmo tempo, que expressam muitas dúvidas sobre o que esperam do futuro sobre cursos desejados, bem como sobre a realidade do mundo do trabalho local.

Quanto à realização de seus sonhos planejados em seu projeto de vida, com relação à formação superior, as respostas foram as seguintes, como mostra o gráfico 8:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo 2021

De acordo com as respostas, 41% dos egressos disseram que estão estudando, embora não seja o curso desejado. 53% ainda não conseguiram realizar o sonho da formação superior, pois preferiram primeiro um curso técnico para arranjar um emprego, depois o superior. E, 6% não está estudando. Talvez, para estes egressos alcançar aquilo que se projetou, ser reconhecido e incluído vai depender dos estudos. Observa-se que a relação estabelecida por esses jovens entre escolarização e a construção do projeto de vida, tem uma relação com o mito da mobilidade social ascendente, alimentado pelo modelo capitalista, em que o mérito individual de lograr êxito, nesse caso, academicamente, a ascensão social virá como consequência.

Para Dayrell (2014), essas construções de sonhos que se dão entre o “eu e o outro”, entre indivíduos e sociedade, não se limitam apenas às condições objetivas de vida, mas caracterizam-se na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão

crítica de suas vivências que os indivíduos veem as possibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro.

No sentido de entender as interfaces do Projeto de vida como oportunidade educacional, solicitamos aos estudantes que eles falassem sobre o seu projeto, sobre o qual a escola ajudou a construir, por meio da disciplina. Após a análise dos questionários, observou-se três grupos de alunos com interpretações sobre o projeto de vida. **1)** o primeiro grupo é formado por estudantes que entenderam a importância da construção de um projeto de vida. **2)** o segundo grupo representa os estudantes que consideraram insignificante a disciplina Projeto de vida. E, o **3)** o terceiro grupo é formado por estudantes que não conseguiram fazer uma analogia de seu projeto com a metodologia da disciplina Projeto de vida.

O primeiro grupo, que entendeu a importância da disciplina na construção do seu projeto de vida, é composto por 19 ex-alunos, representando 54% dos 35 participantes. É o que se confere em seus relatos, a seguir:

(E1) Nas primeiras aulas, estipulei metas para o meu futuro, mas não tinha ideia do que fazer para alcançá-las, também não tinha muita noção ainda do que queria cursar. Na disciplina de Projeto de Vida encontrei apoio e orientações que me direcionaram ao que estou cursando hoje, foi exatamente durante uma aula de PV que decidi. Era como se as ideias do que eu queria para mim estivessem em minha cabeça, mas de uma maneira desorganizada, daí entra a disciplina de Projeto de Vida e me ajuda a compreender quem eu sou e o que gostaria de ser futuramente.

(E2) Eu era um pouco indeciso quanto aquilo que eu queria ser, antes do ensino médio, porém, à medida que fui tendo a disciplina de projeto de vida as ideias começaram a fluir e eu passei a ter um direcionamento e pensar em caminhos para o futuro. A educação integral me deu esse tempo para refletir.

(E7) Eu não tinha um projeto sobre a minha vida, porém, na escola eu conseguir começar um. Criei em mim aquela vontade de ir atrás do que queria, que era fazer um curso superior e entrar no mercado de trabalho, e sonhar um futuro melhor.

(E8) A disciplina projeto de vida não influenciou meus planos para o futuro, pois os mesmos, já estavam bastante definidos. Porém, a disciplina me abriu a ideia de melhorar meus sonhos.

(E10) A disciplina de projeto de vida me auxiliou em parte, pois faltou mais empenho de minha parte. Alguns professores me ajudaram, me apoiando com palavras positivas sobre meu trabalho e empreendimento. Isso me ajudou a querer melhorar ainda mais e continuar com meus sonhos e minhas metas de empresária.

(E12) Entrei no ensino médio já sabendo qual carreira profissional eu queria seguir, mas nunca tinha planejado como chegar lá e nem o que faria depois de conseguisse realizar meus sonhos, ou o que eu faria caso desse errado. O projeto de vida me ajudou muito nesse aspecto, além de me ajudar a diversificar minha escolha, mostrando que eu poderia ser boa em outras áreas. Me abriu os olhos em relação a área financeira e o mercado de trabalho dos cursos em que eu quero me formar.

(E13) A disciplina projeto de vida me ajudou a compreender quem eu sou e o que pretendo ser futuramente, sem desistir dos meus sonhos.

(E18) Meu projeto é passar em uma faculdade e concluir o ensino superior, arrumar um emprego e conseguir minha estabilidade financeira. A escola Augusto Antunes me ajudou no primeiro e segundo ano, por meio do projeto de vida, a poder me preparar melhor para a vida.

(E19) O projeto de vida me ajudou a traçar e escolher planos para traçar metas no futuro e na prática.

(E20) Meu projeto de vida é ser uma grande odontóloga e, por meio do projeto de vida, aprendi a não desistir dos meus sonhos, mesmo com toda dificuldade.

(E22) O projeto de vida, em parte, foi essencial para eu organizar meu projeto de vida e meus sonhos.

(E23) A disciplina projeto de vida tinha umas pautas muito boas, mas literalmente, o que era trabalhado eu já conhecia, porém, foi suficiente para aprender a socializar algo em minha vida com certas pessoas, a fim de ajudar e ser ajudado.

(E25) A disciplina projeto de vida me proporcionou reflexões sobre autoconhecimento, o que me ajudou na construção do meu projeto de vida.

(E26) Meu Projeto de Vida foi uma experiência interessante, através de suas questões reflexivas e de como eu poderia utilizá-lo de maneira positiva e concreta em minha vida, me proporcionou uma visão de conduta e meios de realização nos quais não somente me ajudaram, mas também, me fizeram perceber a importância de ter um projeto relativo a mim para me organizar melhor e estar mais bem desenvolvida quanto ao que pretendo para minha vida.

(E27) A disciplina projeto de vida me auxiliou a construir o meu projeto, mudar a visão que eu tinha sobre o que eu queria para minha vida e buscar algo que eu realmente pudesse realizar com prazer.

(E28) Meu projeto de vida é encontrar uma área de trabalho com base nas minhas habilidades, que seja bom financeiramente e me dê uma vida estável e de qualidade.

(E30) Meu sonho é me formar na área da saúde, conseguir ser uma pessoa que ajude a mudar a nossa sociedade, através do conhecimento. Nesse aspecto, a escola me ajudou a conhecer melhor as oportunidades que podem surgir. Além disso, vale citar o quanto foi importante para mim o papel de cada professor no engajamento de ajudar os alunos a saber aproveitar as oportunidades nos cursos superiores, mostrando como devemos nos preparar para a concorrência. Realmente nos prepararam para a transição do ensino médio para a graduação. Faço um apelo, invistam nos professores, por favor e não deixem as instituições falirem, pois sem ciência o mundo não avança.

(E31) Minha vida está boa. A escola, por meio do projeto de vida, me ajudou a fazer uma boa escolha na minha vida. Hoje sou a pessoa que sempre quis ser e já conseguir realizar meu sonho. O meu projeto de vida sempre foi passar em um concurso público, porém, com o projeto de vida me mostrou que eu posso ter meu próprio negócio, quem sabe, ter meu consultório odontológico.

(E33) O projeto de vida me ensinou a melhorar minha convivência com o próximo. Me fez pensar mais no que eu quero para minha futura profissão, ampliou os meus sonhos em vários aspectos. Mesmo que a profissão que escolher no primeiro ano tenha mudado, porém me fez ter um pensamento melhor para o meu futuro. A escola me fez mais responsável e persistente, portanto, me ajudou muito.

Conforme suas argumentações, observou-se uma certa segurança naquilo que eles pensam para o futuro, porém lhes faltava um direcionamento, como está explícito no depoimento destes estudantes (E1) e (E7):

Na disciplina de Projeto de Vida encontrei apoio e orientações que me direcionaram ao que estou cursando hoje, foi exatamente durante uma aula de PV que decidi. Era como se as ideias do que eu queria para mim estivessem em minha cabeça, mas de uma maneira desorganizada, mas, com a disciplina de Projeto de Vida, tudo ficou mais claro (E1)

Eu não tinha um projeto sobre a minha vida, porém, na escola eu conseguir começar um. Criei em mim aquela vontade de ir atrás do que queria, que era fazer um curso superior e entrar no mercado de trabalho, e sonhar um futuro melhor (E7).

A maioria dos participantes desta categoria tem no projeto de vida uma expectativa de **um futuro melhor**. Percebe-se que o projeto de vida desses sujeitos vai se construindo aos poucos, ou na medida que vão fazendo experimentação de si no contexto de um determinado campo de possibilidades, sem metas rígidas, em um processo de exploração marcada pela provisoriedade. O depoimento desses jovens sintetiza bem esta forma de elaboração de projeto por parte dos mesmos.

Meu projeto de vida é ser uma grande odontóloga e, por meio do projeto de vida, aprendi a não desistir dos meus sonhos, mesmo com toda dificuldade (E20)

Meu Projeto de Vida foi uma experiência interessante, através de suas questões reflexivas e de como eu poderia utilizá-lo de maneira positiva e concreta em minha vida me proporcionou uma visão de conduta e meios de realização nos quais não somente me ajudaram, mas também, me fizeram perceber a importância de ter um projeto relativo a mim para me organizar melhor e estar mais bem desenvolvida quanto a isso (E26).

Foi possível perceber um contínuo **diferenciado de posturas diante do futuro**, que se expressa nas mais diferentes formas de elaboração dos projetos de vida como oportunidades educacionais. Estes projetos podem ser vistos como uma oportunidade de construir estratégias para enfrentarem as transformações socioculturais do milênio e sempre que possível controlá-las. Porém, esse desafio exige cada vez mais habilidades e competências para manter um direcionamento sobre as impossibilidades de prever o seu destino. Como mostra a fala destes estudantes na doce ilusão de um sonho.

Meu sonho é me formar na área da saúde, conseguir ser uma pessoa que ajude a mudar a nossa sociedade, através do conhecimento. Nesse aspecto, a escola me ajudou a conhecer melhor as oportunidades que podem surgir. Além disso, vale citar o quanto foi importante para mim o papel de cada professor no engajamento de ajudar os alunos a saber aproveitar as oportunidades nos cursos superiores, mostrando como devemos nos preparar para a concorrência. Realmente nos prepararam para a transição do ensino médio para a graduação. Faço um apelo,

invistam nos professores, por favor e não deixem as instituições falirem, pois sem ciência o mundo não avança (E30).

A escuta desses jovens nos permite constatar que para a maioria, a escola tem uma grande importância na vida deles, sendo para essa instituição que muitos dirigem suas expectativas. Por outro lado, ela representa muitos limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se espera dela.

Nesse sentido, o Projeto de vida como centralidade da Escola do Novo Saber, também é visto como uma oportunidade em um processo de desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, Oliveira (2020) considera que o estudante já está preparado para iniciar essa construção, após ser capaz de formar sua identidade, compartilhá-la com grupos e comunicar sonhos, desejos, planos e metas. Entende-se que é neste momento que o jovem pode ingressar em uma nova etapa de vida.

Para Costa (2005), inserida na realidade social, a escola é o espaço propício de construção da subjetividade e, assim sendo, é também um lugar para construção do projeto de vida, especialmente no ensino médio, nível de escolaridade que compreende a fase da vida em que se intensifica essa construção, devido à pressão sofrida pelos jovens adolescentes que escolham uma futura profissão, a partir da continuidade dos seus estudos, seja ele técnico ou superior.

Nesse contexto, Costa (2005) pressupõe que a escola não pode ser considerada de forma autônoma e independente da realidade histórica-social, em especial do estudante, pois ela é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. Dessa forma, como dimensão da totalidade social, a escola é vista como a instituição que produz e transforma o modelo social, onde se insere as relações sociais que nela se estabelecem. Por isso, ao mesmo tempo que reproduz a realidade histórica-social, ela também a transforma.

Outro dado importante nas argumentações, refere-se ao **trabalho**. Para uma parcela significativa desse primeiro grupo, o sonho é conseguir um emprego, passar em um concurso, ou conseguir montar um negócio por conta própria. Deyrell (2018) considera o trabalho como uma dimensão importante da condição juvenil, permitindo garantir o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou outros consumos. Alguns já iniciaram essa ação por meio dos mais variados tipos de emprego ou “biscaites,” como eles próprios falam, caracterizando uma situação de instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude. Essa necessidade está em várias falas, como as ilustradas a seguir.

(E10) A disciplina de projeto de vida me auxiliou em parte, pois faltou mais empenho de minha parte. Alguns professores me ajudaram, me apoiando com palavras positivas sobre meu trabalho e empreendimento. Isso me ajudou a querer melhorar ainda mais e continuar com meus sonhos e minhas metas de empresária.

(E18) Meu projeto é passar em uma faculdade e concluir o ensino superior, arrumar um emprego e conseguir minha estabilidade financeira. A escola me ajudou no primeiro e segundo ano, por meio do projeto de vida, a poder me preparar melhor para a vida.

(E28) Meu projeto de vida é encontrar um trabalho com base nas minhas habilidades, que seja bom financeiramente e me dê uma vida estável e de qualidade.

O segundo grupo é formado por 09 (nove) egressos, o que representa 26% do total de 35 deles. É o grupo daqueles estudantes que consideraram insignificante a disciplina de projeto de vida, visto que, não conseguiram fazer uma relação entre seu Projeto e a formação escolar, como demonstram as argumentações:

(E3) Para mim o projeto de vida não foi nada interessante. O que aprendi na disciplina poderia ter aprendido em qualquer outra escola (regular) e teria mais tempo para resolver outras coisas, como fazer um curso, por exemplo, ou trabalhar.

(E4) Sou grato pelo apoio que a escola me deu, mas não acho que ela tenha estrutura para educação integral. Precisa melhorar muito para oferecer algo melhor, já que é de tempo integral.

(E5) O aluno fica o dia todo na escola, aprendendo as mesmas coisas que um aluno da escola de ensino médio parcial aprendeu. A diferença é que o aluno do regular tem a oportunidade de fazer outras coisas para ajudar no sustento da sua vida, como por exemplo, fazer um outro curso técnico.

(E6) Não acho que a escola tenha uma estrutura de educação integral, precisa melhorar e muito. Por exemplo, a refeição não era das melhores, na maioria das vezes, fazia até mal para os alunos. Quando faltava comida éramos obrigados a comer só o frango, pois não podia sair para ir em casa almoçar, terminava o almoço, voltava para sala de aula para “aprender” as mesmas coisas de sempre.

(E9) Talvez me tenha auxiliado a pensamentos futuros, mas de forma insegura.

(E14) A disciplina projeto de vida não influenciou meus planos para o futuro. Acredito que a matéria poderia ser boa, mas a metodologia não me chamava atenção.

(E 21) Não me ajudou muito. Não funcionou muito bem, talvez, por ser uma coisa nova.

(E 24) A escola me ajudou a melhorar a minha resistência, tanto física quanto psicológica, mas a disciplina projeto de vida foi insuficiente.

(E 29) A disciplina não me trouxe uma ajuda significativa em relação a encontrar uma carreira profissional. Na realidade me deixou mais confusa, pois alguns temas eram contraditórios e distantes da minha realidade, isso me trouxe uma insegurança a que curso realizar para alcançar meus sonhos.

Analisando as argumentações, percebeu-se que este grupo considerou a disciplina projeto de vida insignificante, visto que, a forma como foi trabalhada parece que deixou muitas

lacunas, com relação à forma como foram trabalhados os temas e as metodologias. Mostraram que a disciplina, apesar de ser inovadora não foi atrativa, não ajudou, principalmente aqueles alunos que não conseguiam fazer uma interação do problema com sua realidade. Apesar da maioria centrar suas formulações em torno das expectativas de escolarização articulada com o mundo do trabalho, alguns ainda não conseguem dizer que profissão deseja seguir, como relatam as egressas (E14) e (E29).

A disciplina projeto de vida não influenciou meus planos para o futuro. Acredito que a matéria poderia ser boa, mas a metodologia não me chamava atenção (E14).

A disciplina não me trouxe uma ajuda significativa, em relação a encontrar uma carreira profissional. Na realidade me deixou mais confusa, pois alguns temas eram contraditórios e distantes da minha realidade, isso me gerou uma insegurança com relação ao curso superior para estudar e para alcançar meus sonhos (E 29).

De acordo com o caderno do ICE/Brasil (2016), que trata da parte diversificada do currículo e das metodologias de êxito, considera que é papel do professor desafiar e estimular os estudantes. Assim, planejar as aulas significa buscar formas criativas e estimulantes de criar novas estruturas conceituais. Nesse sentido, a metodologia deve ter como foco gerar questionamentos, dúvidas e incertezas temporárias, fazendo com que o estudante sinta a necessidade de busca pelas respostas, sendo ele o próprio empreendedor dessa procura.

O **terceiro grupo** foi formado por 7 alunos, o que representa 20% do total de 35 egressos. Este grupo surgiu das argumentações daqueles participantes que não conseguiram fazer uma analogia do seu projeto com a formação escolar, por se sentirem desestimulados. Mas, expuseram suas ansiedades com relação à disciplina, considerada como a centralidade do Programa Escola do Novo Saber.

(E11) A meu ver, o projeto de vida era apenas um espaço em que podíamos falar sobre nossa personalidade, família e nossos sonhos, porém não me auxiliou em muitas coisas em relação ao meu futuro.

(E15) O projeto de vida até que tinha algumas pautas interessantes, mas literalmente só mostrava aquilo que eu já tinha conhecimento, embora de forma superficial. Porém, não conseguia definir meu projeto de vida aos temas trabalhados.

(E16) A disciplina projeto de vida trabalhada na escola só trabalhava a questão de foco, porém não me instigava a buscar esse foco.

(E17) O projeto de vida era apenas um espaço a mais na escola, não me ligava muito. Talvez por isso, não conseguir construir meu projeto de vida. Não me sentir desafiado a realizar.

(E32) Sonho em ingressar na faculdade de Designer, mas nunca me aprofundei sobre. No projeto de vida as dinâmicas não me eram atrativas, para mim era melhor descansar e esperar as disciplinas que valiam notas.

(E34) Não conseguir construir um projeto de vida. Não fui estimulado a realizar este sonho. Acho que faltou vontade e estímulo de minha parte.

(E35) Não tenho projeto de vida.

Neste grupo percebeu-se uma expressão de desânimo, demonstrado de forma bem superficial sobre o projeto de vida e como foi trabalhado na escola, sem mencionar os meios e as estratégias para alcançá-lo. Expressaram o desejo de continuar seus estudos em um curso superior que lhes possibilite ter acesso a uma profissão, mais em uma formulação de sonho do que de meta a ser seguida. Em muitos casos, manifestaram a falta de interesse e estímulo para desenvolver suas potencialidades, acredita-se que seja por falta de conhecimento acerca das profissões escolhidas. Esses aspectos são percebidos nas argumentações dos egressos (E15), (E32) e (E34):

O projeto de vida até que tinha algumas pautas interessantes, mas literalmente só mostrava aquilo que eu já tinha conhecimento, embora de forma superficial. Porém, não conseguia definir meu projeto de vida aos temas trabalhados (E15).

Sonho ingressar na faculdade de Designer, mas nunca me aprofundei sobre. No projeto de vida as dinâmicas não me eram atrativas, para mim era melhor descansar e esperar as disciplinas que valiam notas (E32).

Não conseguir construir um projeto de vida. Não fui estimulado a realizar esse sonho. Acho que faltou vontade e estímulo de minha parte (E34).

Percebeu-se que grande parte dos egressos demonstrou falta de reflexão mais sistematizada sobre suas perspectivas de futuro. Para alguns alunos, a escola não ajudou muito sobre uma carreira profissional, pois não se **sentiram desafiados a buscar seus sonhos**, ou fazer uma escolha de sua futura profissão, o que pode comprometer o futuro desses jovens, que pela falta de perspectiva para sua vida futura, não conseguem ainda definir aquilo que esperam futuramente, como demonstram em suas argumentações:

A disciplina projeto de vida trabalhada na escola só trabalhava a questão de foco, porém não me instigava a buscar esse foco (E16)

O projeto de vida era apenas um espaço a mais na escola, não me ligava muito. Talvez por isso, não conseguir construir meu projeto de vida. Não me sentir desafiado a realizar (E17).

Não conseguir construir um projeto de vida. Não fui estimulado a realizar esse sonho. Acho que faltou vontade e estímulo de minha parte, também (E34)

Costa (2012) revela que o Brasil é um país que mais garante acesso às escolas, porém ainda está longe de ser o ideal em assegurar sua permanência. Alguns dos sintomas desse contexto, é ter uma população que se exhibe cada vez mais acentuada de baixa

autoestima, de declínio de expectativa em relação ao futuro e da inexistência de autonomia na capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida.

No entanto, segundo esse autor, não basta assegurar o acesso e a permanência do estudante na escola. Antes, esse lugar tem que ser dotado de sentido e significado para a sua vida. Assim, o estudante precisa reconhecer na escola o lugar onde encontrará as condições, as pessoas e as formas, através das quais se constituirá como alguém capaz de atuar no mundo, a partir do seu próprio repertório, sob forma de oportunidades educacionais.

De uma maneira geral, constatou-se que a maioria dos participantes centrou suas formulações em torno das expectativas na continuidade da escolarização articuladas com o mundo do trabalho, por uma determinada profissão desejada. Expressou o desejo de finalização do ensino médio e a continuidade dos estudos em um curso superior que lhe possibilitassem ter acesso a uma profissão. Nesse sentido, reforça aqui a centralidade da educação e trabalho na constituição de uma determinada condição juvenil.

Outro aspecto que chamou atenção, expressos pelos estudantes, foi o desejo de continuidade dos estudos, através do ensino superior, demonstrado de forma majoritária. Este fato denota uma novidade da nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, passam a vislumbrar esta perspectiva, o que não ocorria na geração de seus pais. De acordo com a pesquisa realizada pela escola-campo sobre a situação social das famílias destes alunos, que têm uma faixa etária entre 35 e 55 anos, 51% possuem apenas o ensino médio, 20% o ensino superior, 20% dos demais, possuem o ensino fundamental completo ou incompleto e 9% são analfabetos.

A seguir será tratada a questão do papel do Protagonismo Juvenil, cujo objetivo no programa é de possibilitar ao estudante o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, com base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima, marco fundamental no projeto de vida.

### **3.3.2 - Escola do Novo Saber e o Protagonismo Juvenil, sob o olhar do egresso**

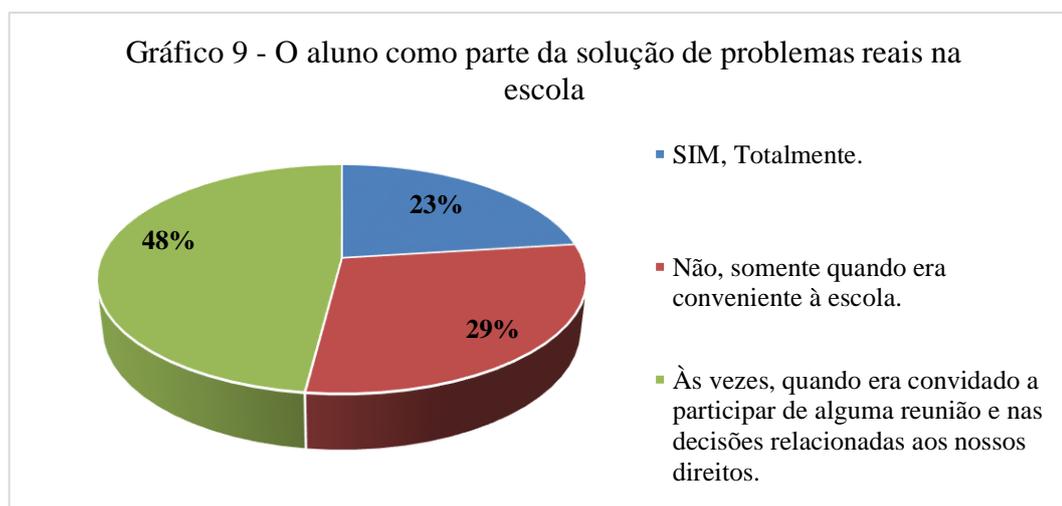
A categoria protagonismo juvenil, atualmente, tem alcançado uma repercussão na área estudantil, principalmente, a partir da implementação da reforma curricular do ensino médio, cujas diretrizes adotam esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas.

Também, é compreendido como uma estratégia voltada ao desenvolvimento dos valores dos educandos, buscando apoiar-se ao desenvolvimento do projeto de vida deles. Desse

modo, a quantidade e a qualidade das oportunidades de participação que os educandos usufruírem na vivência de situações reais influenciarão no desenvolvimento de sua autonomia e autodeterminação, que repercutirão ao longo de sua vida familiar, profissional e social.

Para Costa (2012), o sistema é fundamentado em quatro Princípios Educativos: O Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Portanto, a escola opera essas estruturas por meio de uma estratégia fundamental que se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar. Para este autor, mesmo sendo uma estratégia essencial, a modificação do tempo de permanência de toda a escola não é uma referência para sua concepção, mas sim, um mecanismo para viabilizar o projeto escolar fundado nessas estruturas. Desse modo, é importante compreender que o ponto de partida é a concepção dos princípios e premissas do projeto escolar que se materializa na prática pedagógica, por meio do currículo e de estratégias definidas para a sua operacionalização.

Partindo dessas considerações, perguntamos aos egressos se eles se sentiam parte da solução de problemas reais quando estavam na escola?



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

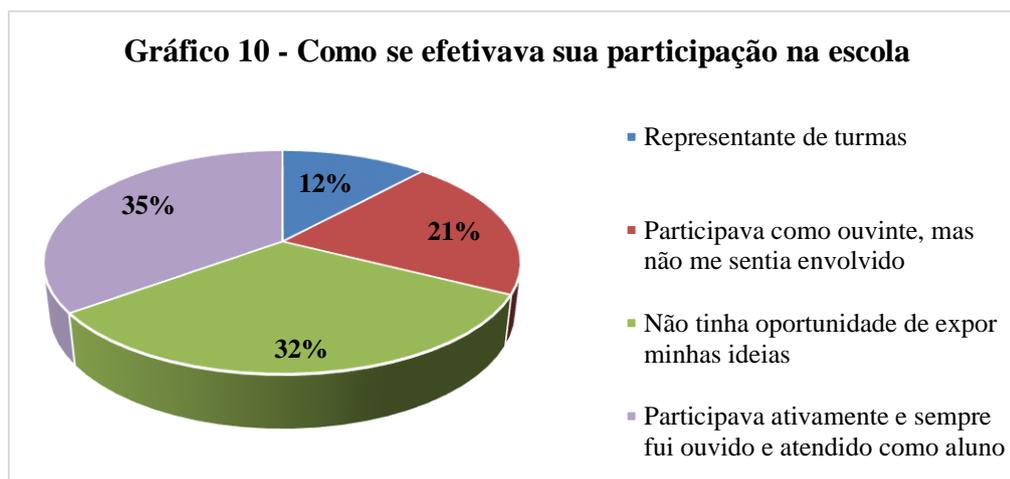
De acordo com as argumentações, 23% responderam que se sentiam sim parte das soluções de problemas. 29% responderam que não se sentiam como participantes ativos, somente quando era conveniente à escola, ou seja, representar a escola num evento, participar de campanhas internas da escola, como por exemplo, em favor da diminuição dos desperdícios e manutenção do patrimônio público. 48% disseram que, às vezes, se sentiam envolvidos, mas quando eram convidados a participar de algumas reuniões e não das decisões relacionadas à gestão ou ao processo educativo.

Observou-se que a maioria dos egressos não se considerou parte da solução de problemas reais da escola, visto que o tipo de participação da qual fazia parte era apenas simbólica, pois a presença dos jovens em encontros e reuniões era somente para mostrar que eles existiam e que para a escola são sujeitos importantes. Ou seja, as suas presenças se transformavam em uma espécie de mensagem no interior da escola de que eles, os jovens, estavam ali.

Constatou-se que há uma correlação de forças na busca de construir novos sentidos para a escola na contemporaneidade, na qual os jovens buscam se fazer sentir, ouvir e participar. Nesse sentido, Costa (2012) afirma que, quando a escola abre espaço para o estudante problematizar e interferir em questões da própria escola, ela está fazendo com que este aluno adquira compromisso, não só na escola, mas com a própria vida. Portanto, tratar o jovem como solução de problemas significa considerar uma concepção mais ampla do ser humano que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial.

Desse modo, tratar o jovem como solução de problemas, significa considerar uma concepção mais ampla do ser humano que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial. Para isso, é preciso ter oportunidades que, efetivamente, desenvolvam potencialidades e estas se encontrem nas práticas educativas (ICE/Brasil, 2016, p19).

Como uma forma de interação mais direta, foi perguntado aos jovens qual a sua participação nos colegiados da escola como Conselhos de Classe e Lideranças de Turmas. As respostas foram as seguintes, como mostra o gráfico 11:



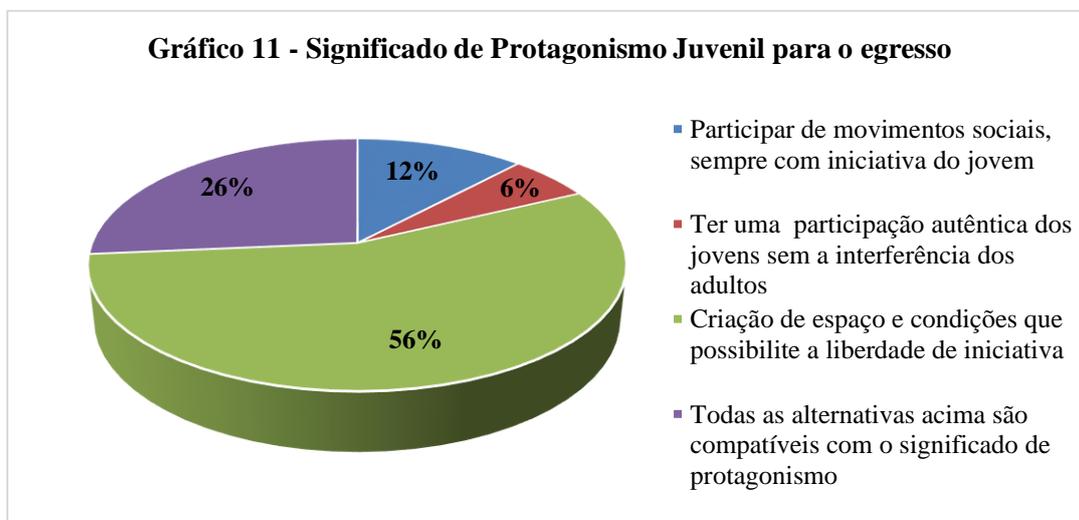
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo, (2021).

De acordo com os egressos, 12% participaram como representantes de turmas. 21% justificaram que sempre que convocados, estavam nas reuniões como estudante ouvinte, mas não participavam ativamente, tão pouco se sentiam envolvidos. 32% responderam que até iam às reuniões, mas não tinha oportunidade de expor suas ideias. Porém, 35% disseram que participavam ativamente e sempre eram ouvidos e atendidos na escola.

Fazendo uma análise desse quadro, quanto à falta de participação, onde os sujeitos responderam que não se sentiam envolvidos, ou não tinham oportunidade de expor suas ideias, observou-se que mais de 50% não tinham uma participação autêntica, mas sim operacional, na qual os jovens participam apenas da execução de uma ação planejada pelos adultos.

Costa (2012) considera que, para o jovem passar de potencialidade à potência, é necessária a criação de espaços e condições capazes de possibilitar seu envolvimento na busca de soluções concretas para os problemas, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Para esse autor, o protagonismo possibilita ao educando o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais o jovem exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da sua identidade e no desenvolvimento da autoestima, marcos fundamentais para o projeto de vida.

Mas, o que os egressos entenderam sobre o conceito de protagonismo? Nesses termos, foi perguntado: o que significa para você o termo Protagonismo juvenil? As respostas foram as seguintes, como mostra o gráfico 12:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

Conforme a exposição dos estudantes, as respostas foram as seguintes: 12% disseram que protagonismo juvenil é participar de movimentos e dinamismos sociais com iniciativa dos jovens. 6% discordaram dos aspectos acima, concernente ao Protagonismo juvenil e 56% entenderam o protagonismo juvenil como sendo a criação de um espaço e condições capazes de possibilitar aos jovens a liberdade de iniciativas direcionadas à solução de problemas reais. Para 26%, todas as alternativas acima são compatíveis com o conceito de protagonismo juvenil, o que seria o ideal de resposta, pois alcançaria as demais.

Observou-se que nas respostas dos egressos, há uma divergência quanto ao entendimento a respeito do termo *Protagonismo Juvenil*, ou talvez tenha faltado aos participantes uma melhor interpretação, quanto às opções de respostas, visto que a última resposta é uma integração das três primeiras, sendo uma síntese das demais.

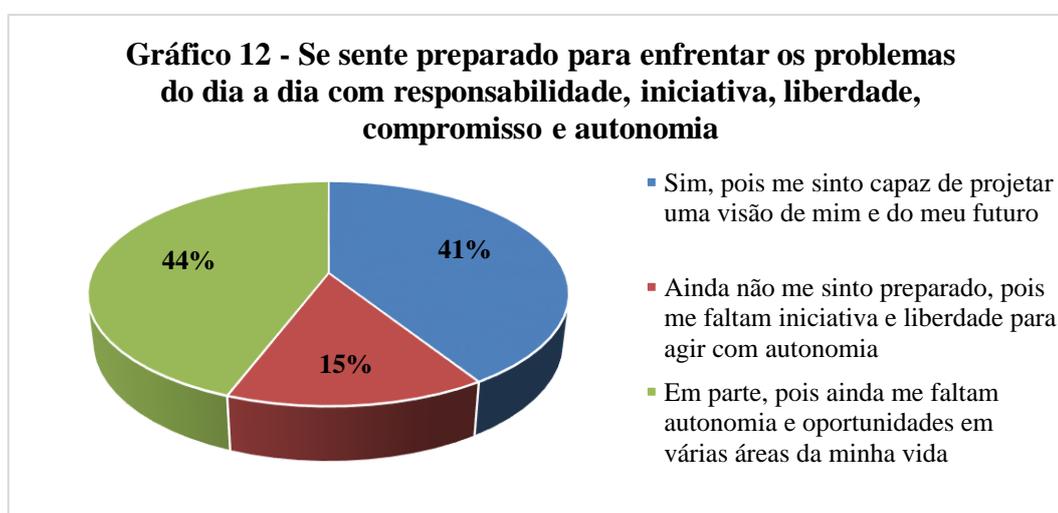
Portanto, considera-se que a resposta ideal, com indicação do todo, seria a resposta dos 26%, que assim responderam (todas as respostas acima são compatíveis com o conceito de protagonismo juvenil), porque englobaria as demais opções. Porém, olhando por uma visão mais ampliada, entende-se que os estudantes já têm uma noção do significado protagonismo juvenil, como sinônimo de participação plenamente autônoma, na qual o jovem participa desde o planejamento até a apropriação dos resultados.

Nesse contexto, a escola como uma instituição social tem o grande desafio de oferecer este espaço para os jovens estudantes e colaborar para que eles consigam adquirir autonomia e

compromisso. No entanto, Dubet (2006) desvela que apesar da escola ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, parece que ela vem perdendo o monopólio cultural, com a concorrência cada vez maior da cultura de massa e da circulação social de informações. Com isso, parece que esta instituição se tornou parte dos problemas que ela se propôs resolver, pois está mais a serviço da acumulação produtiva e do mercado do que de uma formação qualitativa que transforme os jovens em seres históricos-sociais.

Deyrell (2007) diz que o grande problema é que a escola é vista como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Entre essas dimensões, está o conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Isso impede a participação ativa dos jovens, os quais são vistos apenas como alunos e não como sujeitos sociais capazes de colaborar com novas ideias.

Prosseguindo, perguntou-se aos egressos se eles já se sentem preparados para enfrentar os problemas do dia a dia, com responsabilidade, iniciativa, liberdade, compromisso e autonomia? As respostas foram as seguintes:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

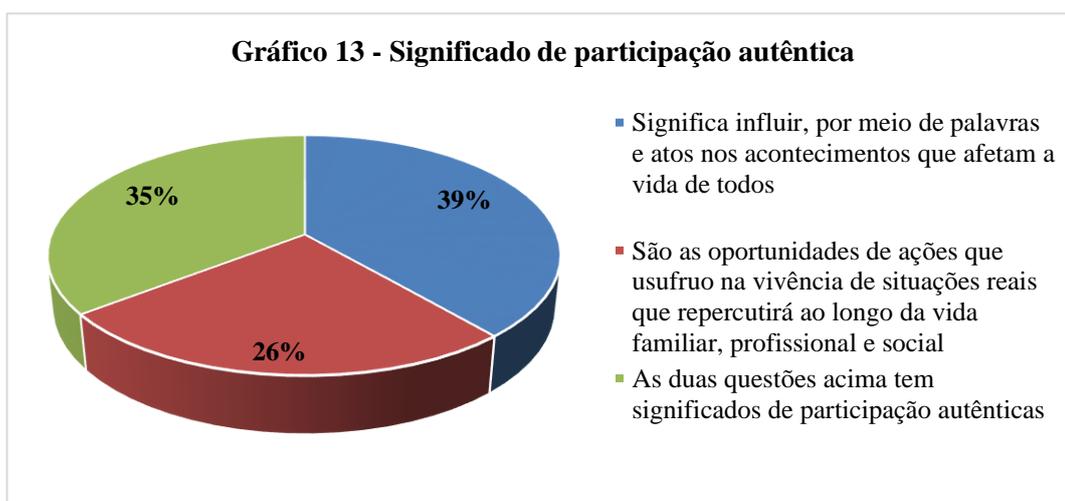
41% responderam que sim, pois já se sentem capaz de projetar uma visão deles mesmos no futuro, amadurecendo gradativamente num processo decisório sobre aquilo que desejam para suas vidas. 15% disseram que ainda não se sentem tão bem-preparados, pois ainda lhes faltam iniciativa e liberdade para agir com autonomia. E, 44% responderam que ainda lhes faltam autonomia e oportunidades em várias áreas de suas vidas.

Observa-se que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa, de alguma maneira, já se sente capaz de enfrentar problemas reais do cotidiano, embora com fragilidades, que se acredita que seja ainda da própria idade e do meio cultural familiar, que, por vezes, a família não estimula a terem liberdade de tomar suas próprias decisões, faltando-lhe essa autonomia e

consequentemente, oportunidades. Ferreti (2004) considera que essa falta de estímulo da família para tomada de decisões pode prejudicar o desenvolvimento, principalmente quando se tem como propósito tornar o jovem autônomo e responsável.

Nessa perspectiva, o educando também, precisa estabelecer novos vínculos de compromisso com aquilo que transcende o seu próprio universo e passar a constituir um nível mais alto de profunda ação, conhecendo novos espaços e descobertas de experimentação social como cidadão, e isso começa na escola (ICE/BRASIL, 2016). Porém, é papel da escola, por meio do processo educativo, trabalhar essas formações para que os educandos tenham iniciativas, exerçam sua liberdade de ação, através do compromisso.

Mas, para esses jovens, qual é o significado de participação autêntica? As respostas estão no gráfico 14, a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

De acordo com os dados, 39% responderam que participação autêntica significa influir, por meio de palavras e atos, nos acontecimentos que afetam a sua vida e na de todos aqueles que assumiram uma atitude de não-indiferença e de valorização positiva. Para 26%, são as oportunidades de ações que usufruo na vivência de situações reais que repercutem ao longo da vida familiar, profissional e social. Mas 35% entenderam que as duas questões acima são compatíveis com o significado de participação autêntica, o que seria a resposta ideal, pois alcançaria as demais, complementado o sentido do texto.

Percebe-se ainda uma insegurança em alguns egressos, quanto ao sentido de participação autêntica, parecem inseguros nas suas respostas. Acredita-se que para os que marcaram a primeira e segunda resposta, o que lhes faltaram foi atenção e interpretação, uma vez que, a terceira opção representaria as demais. Mesmo assim, a maioria desses jovens já têm uma compreensão sobre o termo participação autêntica e como deve utilizá-lo.

Conforme o modelo pedagógico, a quantidade e a qualidade das oportunidades de participação que os educandos usufruírem nas vivências de situações reais, influenciarão no desenvolvimento de sua autonomia e autodeterminação, que repercutirão ao longo da vida social e profissional (ICE/BRASIL, 2016). Mas, para que isso aconteça é necessária uma relação direta entre receptividade, incentivo, apoio e envolvimento por parte dos adultos e da escola, ao contrário, se desenvolverão a indiferença, suspeita e hostilidade que despertam reações contrárias nos educandos, como as divergências e a apatia (ICE/BRASIL, 2016).

Portanto, as oportunidades educacionais, na perspectiva da política de educação integral, dentro dos moldes que está desenhada, acontecem por meio do projeto de vida, por meio do protagonismo juvenil no ato de aprender, visto que o jovem passa a ser o sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nesse sentido, a função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço de uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que pretende formar.

Já o protagonismo juvenil é visto como a espinha dorsal do modelo, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas. Além disso, são práticas educativas providas pela própria escola e suas instituições parceiras, bem como pelos próprios estudantes que objetivam, por meio de oportunidades educativas, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e produtivas.

Portanto, tanto as oportunidades educacionais quanto o protagonismo juvenil, dentro do modelo educacional Escola do Novo Saber vão se desenvolver sob as práticas e vivências da metodologia do protagonismo juvenil que vai atuar no desenvolvimento do projeto de vida, visto como centralidade do programa. Assim, para os jovens, não basta ter o acesso ao conhecimento, mas entenderem como os fenômenos da atualidade, em suas interações e determinações, vão influenciar nas suas dimensões de vida. Além disso, entenderem que estes fenômenos são partes do processo histórico único e geral de desenvolvimento. Para isso, é preciso por meio das oportunidades, conhecerem a essência dialética das relações que as cercam.

Posteriormente, foram realizadas as considerações finais, que fazem uma breve análise dos resultados, concernente à política pública de educação integral no ensino médio, às construções de oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil, bem como suas possíveis contribuições e implicações no conjunto das políticas educacionais direcionadas ao ensino médio da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respectiva pesquisa em suas conclusões finais, deteve-se suas atenções à política de educação integral no ensino médio, com ênfase às oportunidades educacionais e ao protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, desenvolvida no estado do Amapá, influenciado pela referida política e pela lei 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio.

A elaboração do trabalho, em contexto excepcional, se tornou uma experiência imensurável, dada a pandemia de Covid-19 e as decorrentes dificuldades que impediam de obter as informações necessárias junto aos participantes da pesquisa, obter orientações presenciais e a busca de materiais bibliográficos. O medo da contaminação me impedia de sair de casa. O estado psicológico nos deixou ansiosos, porém a perda de amigos, colegas de trabalho e parentes foi o mais difícil nesse momento. Todavia, estamos aqui concluindo mais uma etapa da vida.

Durante o tempo de estudo, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e empírica com aplicação de questionário, observou-se que a política de educação integral reflete o conjunto de reformas e mudanças no contexto econômico, social e político que o país vem atravessando, desde a crise do capital, a reestruturação produtiva, a reforma econômica com a intensificação da privatização, da descentralização e a reformas educacionais, culminando com as atuais reformas no ensino médio brasileiro, que vêm trazendo implicações sem precedentes na formação da juventude brasileira.

O estudo mostrou que tais reformas desencadeadas pela reorganização do sistema capitalista no contexto da globalização econômica têm influenciado de forma vertiginosa a economia, o social e a política, trazendo várias implicações para o trabalho e a educação. Observou-se que os organismos multilaterais com suas intervenções nos países menos desenvolvidos, cuja intenção é o mercado, têm firmado soluções de pensamento único para os problemas econômicos e sociais, com a lógica da privatização e o fortalecimento das parcerias público-privadas.

As reformas operadas nas políticas sociais e educacionais brasileiras, após a agenda neoliberal, atingiram diretamente a formação profissional ofertada aos trabalhadores. A acumulação flexível dentro dessa perspectiva, está exigindo nova formação do trabalhador com base na formação flexível e polivalente, com disponibilidade para adaptar-se ao novo modelo de produção, o que orientou a contrarreforma educacional, a partir dos anos de 1990. Desse modo, a nova concepção de trabalho serviu de justificativa para a implantação de programas e

ações de governo no âmbito das ciências e das novas tecnologias, atingindo literalmente, o ensino médio.

Além disso, as reformas políticas educacionais, com destaque às concepções de Educação Integral e/ou em Tempo Integral, criaram um engendramento de projetos e propostas de programas desenvolvidos, em parte, no sistema educacional brasileiro, nos quais se destacam como marcas de “experimentalismo” de novas formas de organizações de tempo e espaço escolar, com claros objetivos de testar formatos educativos considerados “inovadores” apenas na aparência, visto que na essência desses programas, o objetivo maior é adequar o modelo educacional do país às necessidades de subserviência das forças produtivas do capital e da lógica do mercado, tendo como principal característica um caráter ideológico de descontinuidade que, propositalmente, vincula-se aos discursos oriundos do mundo da produção e do consumo.

Em se tratando do atendimento à juventude no ensino médio, como direito social e oportunidades educacionais, a oferta acontece por meio do acesso, permanência e aprendizagem com qualidade educacional. Porém, esse tem sido o grande desafio das políticas educacionais para esse nível de ensino, pois a falta de atratividade dos alunos pela escola, traz consigo o alto índice de evasão, reprovação e abandono. Acontece que a inconsistência da educação é reflexo da descontinuidade democrática que marca a história do Brasil e atinge amplamente a educação básica, especialmente, o ensino médio.

Assim, a tal crise educacional instalada especialmente, no ensino médio serviu de justificativas para o (re) surgimento da educação integral e de programas com modelagens pedagógicas ditas “inovadoras” como é o caso do programa Escola do Novo Saber no Amapá. O referido programa traz em seu bojo, a ampliação do tempo escolar, um novo modelo de gestão embasado no gerencialismo e na pedagogia das competências, além do currículo escolar com uma parte que atende à BNCC e outra que é a parte diversificada que dá ênfase ao protagonismo juvenil, como princípios de práticas e vivências, tendo como centralidade o projeto de vida dos jovens, uma vez que, esses sujeitos são os principais responsáveis por seu caminhar.

Ainda sobre o atendimento, por meio da Escola do Novo Saber, visto como oportunidade educacional à juventude, que se instalou no Amapá, constatou-se que teoricamente, tem como ações educativas o protagonismo juvenil, por meio da participação, da autonomia e da responsabilização, com uma aproximação aos ideais de liberdade e de solidariedade explícitos na LDB. Além do projeto de vida, visto como a centralidade do programa.

De acordo com o discurso dos organizadores, a concepção de educação do Novo Saber, oferece um atendimento aos jovens fundamentado em princípios pedagógicos, tais como: o Protagonismo, Os quatro pilares da educação, por meio da Pedagogia da Presença e da Educação Interdimensional. Esses princípios se estruturam em duas bases definidas como um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com os resultados. Esses princípios vão operar, por meio de um conjunto de metodologias, estratégias e instrumentos que vão avaliar a sua efetividade.

Desse modo, as diretrizes pedagógicas do programa acontecem por meio das práticas ou oportunidades educacionais realizadas sob três eixos formativos, quais sejam: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI. Entretanto, nos enunciados das diretrizes pedagógicas parece estar bem claro que essa formação está intrinsecamente ligada ao ensino por competências sob a vertente da meritocracia e da responsabilização que esse sujeito deve ter.

Ainda conforme o conjunto de metodologias que acontecem por meio das diretrizes pedagógicas, a formação para vida está relacionada aos valores e princípios dos meios onde os jovens interagem, como família, igreja, centros de convivências, entre outro. Aqui, parece que a intenção é oferecer uma proposta de ensino médio única, igual e democrática para todos, porém contraditoriamente, ao tratar igualmente os diferentes, torna-se discriminatória e excludente. Já a formação de competências para o século XXI, significa contribuir para uma formação de competências que vão impactar as distintas dimensões da vida humana, no âmbito, pessoal, social e produtivo. Daí a necessidade do protagonismo do estudante, em que as tomadas de decisões para todas as ações escolares considerem o sujeito como objeto e ação do trabalho.

Nesse contexto, a política da igualdade de aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício para cidadania. O princípio do aprender a aprender, parece uma possibilidade de formação ideal, mas o que foi percebido é que na prática ele secundariza o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente, o que parece não ser negado aos estudantes de maior poder aquisitivo.

O princípio Protagonismo Juvenil, na atual formatação, traz um amontoado de conceitos como: autonomia, corresponsabilidade, compromisso, responsabilidade, liberdade, que pouco favorecem a formação do estudante, além de acontecer de forma instrumental e superficial, induzindo a uma falsa liberdade de escolha e de participação. Apesar de já fazer parte do currículo escolar em outros momentos da história, atualmente aparece com uma nova roupagem, sob o discurso neoliberal.

Desse modo, a política de educação integral (PEI), formulada e alicerçada nas escolas amapaenses, como políticas de ação governamental, se deu por meio de parcerias entre o GEA, MEC e ICE, tendo como justificativa a melhoria da qualidade da educação no Amapá. Diante dos acordos, observou-se uma nova forma de governança presente na política de educação integral do Amapá e as fontes autorizadas. As análises constataram que a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) possibilitou uma gestão de educação integral com traços neoliberais, a partir da padronização das escolas e da homogeneização dos estudantes, utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com acesso às oportunidades equitativas, o que nos pareceu contraditório, haja vista que a modelagem não atende aos jovens trabalhadores devido o tempo ser integral.

Esse aspecto demonstra a complexa teia que abrange a educação brasileira, sob o discurso da melhoria da qualidade da educação, da igualdade de oportunidades e da equidade, considerando os estudantes como grandes protagonistas para o desenvolvimento do seu projeto de vida, visando suprir a necessidade de reestruturação da escola para responder aos desafios de seu tempo histórico.

Em se tratando da pesquisa empírica com os egressos, os resultados não foram animadores. Um dos aspectos que chamou atenção foi a centralidade do projeto de vida dos estudantes, vista como ação inovadora. Apesar da maioria considerar importante, porém pouco auxiliou no desenvolvimento para formações futuras e menos ainda a uma formação profissional. Constatou-se que a preparação do estudante para o trabalho por meio do projeto de vida e do protagonismo juvenil, dá ênfase a uma formação empreendedora, e com base na empregabilidade, haja vista que esse trabalhador deve ser formado para ser uma pessoa criativa, propositiva, colaborativa e flexível, preparada para atender e se adaptar rapidamente às mudanças em sociedade e à lógica do mercado.

Quanto ao tempo de ampliação da jornada escolar, verificou-se que a maioria dos egressos teve dificuldade de adaptação, pois o estudo se tornou cansativo na escola, impedindo os estudantes de realizarem outras atividades extraescolares. Prova disso, foi o alto índice de evasão: por exemplo, em 2017, quando iniciou o programa na escola-campo, onde foram oferecidas 210 vagas de matrículas, para a primeira série do EMTI, destes, somente 100 alunos terminaram o curso em 2019. Já as turmas de 2018, cujo número de vagas foi de 75, concluíram o 3º ano com apenas 50 alunos, comprovando tal insatisfação e a não adaptabilidade. Isso comprova que uma ampliação sem situações variadas de aprendizagem significativas, sem espaços de aprendizado mútuo pode se tornar apenas uma peça de ficção de ilusionismo.

Para os egressos, o Programa Escola do Novo Saber não atendeu as suas expectativas. Segundo os estudantes, a metodologia continua sendo como no ensino regular/parcial, com exceção a parte diversificada do currículo que variou um pouco. No protagonismo juvenil, onde a participação é a base da metodologia, constatou-se que a condição ideal, ainda está muito distante de se tornar realidade. Os egressos só eram convidados a participar quando a situação era conveniente à escola. Outros responderam que não tinham voz e nem vez, nem sempre tiveram oportunidade de expor suas ideias, tão pouco eram ouvidos.

Diante do exposto, as narrativas demonstraram o quão incipiente ainda é a questão participativa na escola, levando em consideração os atores sociais para que efetivamente tenham poder de decisão nas questões que lhes afetam, assim como em outros contextos sociais e políticos. Com isso, o protagonismo, por meio da autonomia e da liberdade de escolha, por exemplo, não só se torna um *marketing*, como representa uma verdadeira regressão intelectual dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa M. F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, UNICAMP, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ALGEBAILLE, E. Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da Classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-799, jul. /set. 2013.
- ALVES, Giovani. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- AMAPÁ, [estado] Lei n. 2.283/2017. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado nº 6591, de 29.12.2017**.
- AMAPÁ. Decreto 4.446, de 19 dez. 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado do Amapá. Macapá**, 19 dez. 2016.
- AMAPÁ. GEA. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Educação. 2016a. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- AZEVEDO, Janete Maria. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen J. Novos Estados, Nova Governança e Nova política educacional. In; APLE, W; BALL, S.J Gandin, L. A. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Tradução: Cristina Monteiro. Revisão: Luis Amando Gondim. Porto Alegre; Penso, 2013.
- BALL, Stephen J. **Education plc**. Understanding private sector participation in public education. Abingdon, UK: Routledge, 2007.
- BARBOSA, Carlos Soares. A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no Governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Debate**, Fortaleza/CE, ano 39, n. 74 – jul/dez, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 2011.
- BANCO MUNDIAL e as **políticas educacionais**/ Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sergio Haddad (organizadores), 6 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

BENITTES, Valéria L. Andreoni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral.** Dissertação (Mestrado). Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva. PPGEC/FUFEP. Caruaru, PE, 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas.** Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, 2020.

BRASIL, PRESIDÊNCIA. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei n. 13.415 de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, [...], e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em 31 de ago. 2020.

BRASIL. Portaria 727/2017. Estabelece as novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, conforme a Lei n. 13.415/2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 9 de maio de 2017.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 22 set. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 9.394/1996, que altera a LDBEN, e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.145, de 10 out. 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória 746, de 22 set. 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: **Senado**, 2016.

BRASIL. LEI n. 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: **Câmara dos Deputados**, Coordenação de Publicações, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei. n. 9.394/96. Brasília: **SECAD**, atualizada em 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio,** 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** 2009.

Disponível em: <[https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa\\_Educacao.pdf](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf)>.

BRASIL. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, 10 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3911&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid). Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Lei n. 11.494 de 2007. Regulamenta o FUNDEB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

CAVALIERE, Ana. Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out/dez, 2014.

CAVALIERE, Ana. Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em aberto**, v.22, n. 80, p.1015-1035, out. 2012.

CARVALHO, L. E.P; RODRIGUES R.B.F. Gerencialismo privado na educação pública: O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In. Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia; Políticas, Linguagens e Trajetórias, 14, 2019. **Anais [...]** São Paulo; UNICAMP; p. 4261-4274, 2019,

CARRANO, Paulo. A participação Social e política de jovens no Brasil: Considerações sobre estudos recentes. **O social em Questão** – ano XV – n. 27 – 2017.

CASTRO, L. R. Reflexões sobre juventude brasileira e engajamento político-social. **Revista NUPEM**, v. 7, n. 12, p. 11-19, 2017.

CIAVATTA, Maria. O ensino Integrado, a política e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.23, n. 1 p. 187 – 205, jan. – abr, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil: Dificuldade e fragmentação. **Revista Retratos**. V.5, n.8 p. 27-41, jan./jun. 2011.

COSTA, Antônio Carlos G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2012.

COSTA, Antônio. C. G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. **Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento**. v.1. Brasília, 2005.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A época Neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma?** DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

CUNHA, Luis Antônio. **Ensino médio: atalho para o passado.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ ago. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A organização da educação e a Base Nacional Comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v.11, n.14, 2015. Disponível em <https://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/artcle/view/12960>>. Acesso em 26/02/2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DAYRELL; CARRANO; MAIA (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DAYRELL; CARRANO; MAIA (Orgs).. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A Nova Razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Maria Echalac. 1 ed. São Paulo; Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (Org). **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. Editora Cortez 7ed, 2012 [1999]

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da escola pública: **Políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia, Ceped Publicações, ed. América: Kelps, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**, 2008. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades/ Estudos Avançados.** v. 32, n. 93, 2018.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação** - desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 46-63

FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. IN: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). Rio de Janeiro: EOSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do Capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In NOVAES, Regina R. (org) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. SP, Cortez, p. 71-90, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo; por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, set/dez.1989.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Amir (Org.). **Dilma e Lula: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo, Boitempo; Rio de Janeiro, Flacso Brasil, 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, T. **A falsificação do consenso**: Simulacro na reforma educacional do neoliberalismo. 3 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

GERHARDT, Tatiana E; SILVEIRA, Denise T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo; Edições Loyola, 2014.

IASBECK, L. C. **A arte dos slogans: as técnicas da construção das frases de efeito do texto publicitário**. São Paulo: Annablume, 2002.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – (ICE), **Cadernos de Formação Ensino Médio Escola da Escolha**, 2016.

JACOBI, Pedro R.; GUINTEHER, Wanda M.R. e GIATTI, Leandro L. **agenda 21 e Governança**. São Paulo, Estudos Avançados 26 (74), 2012, p.331-339.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Caderno de Pesquisa*, v.41, n. 144, set/dez, 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola, Brasília/DF: CNTE*, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 70, p. 15-39, abr., 2000.

KUENZER, Acácia. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia. Z. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & sociedade*, Campinas, SP. V.38, n. 139, p.331 – 354, abr/jun, 2017.

LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, Projeto de Vida e Ensino Médio. *Educ. Soc.* Campinas, v.32, n. 117, p.1067-1084, out – dez. /2011.

LIMA, Antônio Bosco (Org.). **Estado, Políticas Educacionais e gestão Compartilhada**. São Paulo Xamã, 2004.

MAINARDES, Jeferson; TELLO, César. **A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. *Educação e Filosofia* Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MANCEBO, Deise, MAUÉS, Olgaíses. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28. Editora UFPR, 2006.

MARIANO Alessandro. Educação contra Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. In. CORTI, Ana Paula. **À deriva**: um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003). 1ed. Boitempo, São Paulo: 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

MASSON, Gisele. FLACH, Simone F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.5/6, p.5-14, set/dez.1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, Maria C.S. EBOGHOSSIAN, Cynthia Ozon. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Revista saúde e sociedade**. São Paulo, v.18, n.3, p. 411-423, 2009.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antônio Almeida da Silva. 2014. 198 fls. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de pós-graduação em educação contemporânea Caruaru, PE, 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral, et al. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras nos últimos 20 anos. **Belém, PA: Universidade Federal do Pará**, (mimeo), 2013.

MOTTA. Vania Cardoso da. Ideologias do Capital humano e do capital social: da integração a inserção e ao conformismo. **Trab. Educ. Saúde**, v.6 n3, p. 549-571, nov./fev. 2009.

MOURA, Dante, H. FILHO, Domingos, L. L. SILVA, Ribeiro Mônica. 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.

NOGUEIRA, Marco A. Um Estado para a sociedade Civil. In: RICO, Elizabeth de M. e RAICHELIS, Raquel (Org.) **Gestão Social**: uma questão em debate. São Paulo, SP: Educação; IEE, p. 69-90, 2005.

NOGUEIRA, N. **Pedagogia de Projetos**: Etapas, papéis e atores. 4ª ed. São Paulo, Érica, 2018.

NORONHA, Olinda Maria. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD,

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v.32, n.117, p.1.051-1.066, out/dez.2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de e ALVES, Miriam Fábila. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidade e Inovações** v.7, n. 8, 2020.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: [manuscrito]: Disputas, estratégias e projetos. Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), PPGED de Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização da educação ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28 n.100, p. 661-690, out. 2007.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As ideias do poder e o poder das ideias: o BM como ator político e intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, jan./mar., 2014.

PERONI, Vera Maria; OLIVEIRA, Regina T; FERNANDES, Maria D. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas. V.30, n. 108, p.761-778, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem fronteiras**, 13 (2), 234-255, 2013.

PINTO, Carlos Soares. A política Neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardos. **Educação em Debate**, Fortaleza, CE, ano 39, n. 74, jul/dez. 2017.

PIRES, Marília Freitas C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface, comunicação, saúde educação**. V. 1, n. 1, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011 A

RAMOS, Marise N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul./set. 2011B.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGITTO Gaudêncio e CIAVATTA Maria (Org.). **Ensino Médio, ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SETEC, 2004.

RIBEIRO, Mônica. **A medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas**. Brasil de fato, Curitiba, p. 01, 15 out. 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**. 3ª ed., São Paulo: Editora Moraes. 1994.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.17, n. 50, mai/ago. p. 283-302, 2012.

RODRIGUES. Ana C. S. HONORATTO. Rafael. F S. Redes de políticas de Educação integral da Paraíba: Fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro, Joaçaba**, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020.

SANDRONI, Paulo (org). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo, editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Sebastião L. Oliveira. **As políticas educacionais e reforma do Estado no Brasil**. Dissertação de (Mestrado em ciência política);122p, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, RJ, 2010.

SANTOS. Ermina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.45 e 184961, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018.

SHIROMA, Eneida O. EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre hegemonia e Redes de governança. **Revista Educação e Fronteira On-line**, Dourados; MS, v.4, n.11, p. 21-38, mai/ago. 2014

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em Redes na Educação: contribuições dos estudos do trabalho para análise de Redes Sociais. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; Rodrigues, Doriedson S. (Org.) **A pesquisa em trabalhos, educação e políticas educacionais**. Campinas SP; Alínea e Átomo, v. 1, p. 89-113, 2012.

SHIROMA, Eneida O. Redes sociais e hegemônicas: apontamentos para estudos de política educacional. In. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barro (Org). **Políticas para a educação: análise e apontamentos**. Maringá, PR; EDUEM, v.1, p. 15-38, 2011.

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria Cecília M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed, Rio de Janeiro; Lamparina, 2007.

SILVA, Bruno Adriano R. A concepção Empresarial da Educação Integral em Tempo Integral. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 43, n.4, p. 1613-1632, out/dez, 2018.

SILVA, Bruno Adriano R. Predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**. V.22, n.71, 2017b.

SILVA, J. A. A. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. In: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Ribeiro, Maria Simone. **Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular**. Dissertação (Mestrado) PPGED/UFPA. Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva. Belém, 2018.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem** [manuscrito]. Tese de Doutorado: Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo. Goiânia, 2014.

SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação integral: percursos e ideias sobre formação humana**. Orientadora: Elisângela da Silva Bernardo. 2016. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Ana Paula. **A reforma do ensino médio: Interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 90**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

STIGLITZ, Josep. Neoliberalismo em choque. O pós-consenso de Washington. 1998. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fls12079804.htm>. acesso em set. 2019.

TONET, Ivo. Educação contra o Capital. 3 ed. Ampliada; **Revista Instituto Luckas**, São Paulo, 2016.

TORALLES, Marília A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 20. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. **Reforma da Educação Secundária: Rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: Unesco, 2008. In: <http://unesdoc.org/images/0014/001424/1426463>.