



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

Raimundo Barbosa da Silva Filho

**REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ – LEI
13.415/2017: aligeiramento da formação dos jovens e a subordinação da
educação escolar às demandas do mercado de trabalho – 2019 a 2023**

Belém
2025

Raimundo Barbosa da Silva Filho

**REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ – LEI
13.415/2017: aligeiramento da formação dos jovens e a subordinação da
educação escolar às demandas do mercado de trabalho – 2019 a 2023**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede – Curso de Doutorado, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, como requisito para o título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Belém
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S586r Silva Filho, Raimundo Barbosa da.
REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO
NO AMAPÁ – LEI 13.415/2017: : aligeiramento da formação
dos jovens e a subordinação da educação escolar às
demandas do mercado de trabalho – 2019 a 2023 /
Raimundo Barbosa da Silva Filho, . — 2025.
166 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia,
Belém, 2025.

1. Política educacional. 2. flexibilização curricular. 3.
“Novo” Ensino Médio. 4. aligeiramento educacional. 5.
subordinação às demandas do mercado. I. Título.

Raimundo Barbosa da Silva Filho

**REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ – LEI
13.415/2017: aligeiramento da formação dos jovens e a subordinação da
educação escolar às demandas do mercado de trabalho – 2019 a 2023**

Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede – Curso de Doutorado, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, como requisito avaliativo para a defesa da tese.

Belém, 12 de março de 2025

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo _____
Prof. Dr. Doreidson do Socorro Rodrigues _____
Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva _____
Prof. Dr. Gaudênio Frigotto _____
Prof. Dr. Ramon de Oliveira _____

 Documento assinado digitalmente
DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES
Data: 23/03/2025 21:51:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
RAMON DE OLIVEIRA
Data: 23/03/2025 07:42:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
GILMAR PEREIRA DA SILVA
Data: 23/03/2025 11:31:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Data: 02/04/2025 11:54:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DEDICATÓRIA

Neste instante de alegria, por estar concluindo meu doutorado, mas também de saudade, por não mais estarem aqui comigo: minha mãezinha Lucila Duarte (*in memoriam*), mulher guerreira, batalhadora, que sempre esteve ao meu lado, dando-me amor, carinho e me ensinando como trilhar o caminho da sabedoria e do sucesso. Ao meu pai Raimundo Barbosa, homem de cuidado e paciente com as pessoas, pelos ensinamentos de caráter e respeito aos outros (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador e “Meu Mestre”, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, por ter me conduzido no caminhar da retidão ética, profissional e da cientificidade, levando-me ao nível de um doutorado capaz de demonstrar, em minha pesquisa, a eficiência e eficácia para um alto nível de conhecimento.

Em nome dos professores Doriedson Rodrigues, Gilmar Pereira, Ney Cristina e João Paulo, agradeço a todos os docentes que me ensinaram durante esses quatro anos com o rigor para a formação de um doutorado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTe, o qual contribuiu para desenvolvimento desta pesquisa.

Meus agradecimentos a todos que chegaram ao longo desta caminhada de quatro anos de doutorado, Maria Laura (filha), os que permaneceram na minha vida, Raielle e Ranielly (filhas) e os que se foram. Em relação aos que chegaram, estes me trouxeram força para acreditar que o apoio foi necessário à superação de todas as dificuldades que se apresentaram durante tão cansativo período. Os que permaneceram, são estes que me suportaram em momentos de muito estresse, me orientando e, por vezes, só me observando de longe e torcendo para que tudo desse certo – e deu! Com os que se foram, aprendi que nem sempre pude dar a atenção que eles mereciam. Prefiro a solidão de uma vida acadêmica de pós-graduação, mas necessária para apresentar uma pesquisa suficientemente verdadeira.

Ao meu sobrinho Renys Duarte, pelo apoio de sempre. Exemplo de sucesso pessoal e profissional, um vencedor!

Ao meu primeiro incentivador de uma carreira acadêmica, Prof. João Vieira de Melo Neto, Diretor do Senai/Altamira.

Aos meus mestres da graduação (Pedagogia 2000/Altamira): Paulo Lucas, Lindomal Ferreira e Wanderley Padilha, pelos primeiros ensinamentos da educação superior.

Enfim, agradeço ao meu Deus, que sabe de todas as coisas, e não deixará as “trevas vencerem o bem”!

O ensino médio deve ser uma "educação inteira que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araujo, 2013, p.1).

RESUMO

A tese tem como objeto de pesquisa a implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Amapá. Problematicamos os processos de aligeiramento que promove na formação dos jovens e a sua subordinação às demandas do mercado de trabalho. Tínhamos, enquanto objetivo geral, analisar como a Reforma em curso do “Novo” Ensino Médio no Amapá impacta na formação dos jovens e, como objetivos específicos, identificar como a Lei n. 13.415/2017 aligeira a formação dos jovens e age na subordinação da educação ao mercado de trabalho, tendo como categorias de análise em nossa investigação o “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”. Como método, utilizamos o materialismo histórico de Marx. Na abordagem de pesquisa, optamos por fazer uma de modalidade qualitativa. Como técnica de coleta de dados, utilizamos a pesquisa documental. A hipótese foi que o “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho” se apresentam por meio da flexibilização curricular e da retomada do modelo de competências, o que leva a uma formação profissional instrumentalizada, reifica o dualismo educacional, promove a mercadorização do ensino e atende principalmente aos interesses privatistas dos empresários.

Palavras-chave: Política educacional; ensino médio; “Novo” Ensino Médio; aligeiramento educacional; subordinação às demandas do mercado; flexibilização curricular; estado do Amapá.

ABSTRAT

The thesis has as its research object the implantation of the secondary education reform in the state of Amapá. We have problematized the processes of lightening that promotes the education of young people and their subordination to the demands of the labor market. Our general objective had been to analyze how the ongoing Reform of the “New” Secondary Education in Amapá impacts the education of young people and – as specific objectives – identify how Law No. 13,415/2017 eases the education of young people and acts to subordinate education to the labor market, by having as categories of analysis in our investigation the “lightening of the education of young people” and the “subordination of school education to the demands of the job market”. As a method, we used Marx’s historical materialism. In the research approach, we have chosen to do qualitative research. As a data collection technique, we used documentary research. The hypothesis was that the “lightening of Young people education” and the “subordination of school education to the demands of the labor market” are presented through curricular flexibility and the resumption of the competency model, which leads to instrumentalized professional training, reifies educational dualism, promotes the commodification of education and mainly serves the privatizing interests of businesspeople.

Keywords: Educational policy; secondary education; “New” secondary education; educational streamlining; subordination to market demands; curricular flexibility; state of Amapá.

RESUMEN

La tesis tiene como objeto de investigación la implementación de la reforma de la educación secundaria en el estado de Amapá. Problematicamos los procesos de aligeramiento que promueve la educación de los jóvenes y su subordinación a las demandas del mercado de trabajo. Nuestro objetivo general fue analizar cómo la Reforma en curso de la “Nueva” Educación Secundaria en Amapá impacta la educación de los jóvenes y con el objetivo específico de identificar cómo la Ley Núm. 13.415/2017 facilita la formación de los jóvenes y actúa para subordinar la educación al mercado de trabajo, teniendo como categorías de análisis en nuestra investigación el “aligeramiento de la educación de los jóvenes” y la “subordinación de la educación escolar a las exigencias del mercado de trabajo”. Como método utilizamos el materialismo histórico de Marx. En el enfoque de investigación, optamos por realizar una investigación cualitativa. Como técnica de recolección de datos utilizamos la investigación documental. La hipótesis fue que el “alivio de la formación de los jóvenes” y la “subordinación de la educación escolar a las demandas del mercado de trabajo” se presentan a través de la flexibilización curricular y la recuperación del modelo por competencias, lo que conduce a una formación profesional instrumentalizada, reifica el dualismo educativo, promueve la mercantilización de la educación y sirve principalmente a los intereses privatizadores de los empresarios.

Palabras clave: Política educativa; escuela secundaria; “Nueva” Escuela Secundaria; aligeramiento educativa; subordinación a las demandas del mercado; flexibilidad curricular; Estado de Amapá.

LISTA DE TABELA

- TABELA 1 evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb - Amapá x Brasil.
- TABELA 2 Programa Qualifica Mais – Itinerário da Formação Técnica e Profissional - Distribuição de vagas.
- TABELA 3 Programa Qualifica Mais – Itinerário da Formação Técnica e Profissional - Distribuição de vagas

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** Linha do tempo “Novo” Ensino Médio
- FIGURA 2** Os quatro pilares da educação para o futuro
- FIGURA 3** Proposta curricular de projeto de vida
- FIGURA 4** Competência, Habilidade e Objeto
- FIGURA 5** Estrutura do Currículo Focal e seus elementos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Proporção de pobres em 2021, por unidade da federação (%)
QUADRO 2	Taxa de reprovação, aprovação e abandono - Censo Escolar 2017
QUADRO 3	População jovem amapaense segundo ocupação – 2017
QUADRO 4	PNAD CONTÍNUA - 1º trimestre de 2021 (%)
QUADRO 5	Ideb no brasil – período 2005 A 2021
QUADRO 6	PNAD CONTÍNUA: acesso à educação
QUADRO 7	Teses e dissertações sobre o tema: Reforma do “Novo” Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017 – 2019 a 2021
QUADRO 8	Matriz Curricular para o ensino médio – tempo parcial – três mil horas
QUADRO 9	Matriz II - O ensino médio em tempo integral - 3.500 horas
QUADRO 10	Matriz III - O ensino médio em tempo integral - 4.500 horas
QUADRO 11	Matriz curricular da educação escolar indígena
QUADRO 12	Formação geral e parte diversificada
QUADRO 13	Matriz Curricular - EJATEC – EPT
QUADRO 14	Cursos técnicos – escolas
QUADRO 15	Categorias de análise
QUADRO 16	Participação de organizações privadas na implementação da Reforma do Ensino Médio

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional Pela formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPLN	Câmara de Planejamento, Legislação e Normas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
DOE	Diário Oficial do Estado
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos com Técnico
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional

GEPET	Grupo de Pesquisa, Educação e Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Leis de Diretrizes e bases da Educação nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIF	Proteção e Atenção Integral à Família
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PPGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PIIF	Proposta de Implantação de Itinerários Formativos
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLI	Plano de Implementação do Ensino Médio
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RCAEM	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SENAT	Serviço Nacional do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINSEPEAP	Sindicato dos Servidores Públicos em educação do Estado do Amapá
TPE	Todos pela Educação
SEST	Serviço Social do Transporte
UECSA	União dos Estudantes dos Cursos Secundários do Amapá
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	18
1.2 MÉTODO DA PESQUISA	21
1.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA.....	23
1.3.1 Pesquisa documental.....	24
1.3.2 Alguns dados econômicos, sociais e educacionais que poderão influenciar no “Novo” Ensino Médio do estado do Amapá.....	25
2 REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO – LEI N. 13.415/2017: currículo para a formação das “personalidades produtivas”.....	35
2.1 INTRODUÇÃO	35
2.2 LEI Nº. 13.415/2017: implicações e desobrigações	40
2.3 REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO	51
2.4 NOVA ESTRUTURA, NOVAS POSSIBILIDADES – ART. 36 DA LDBEN N.9.394/1996.....	53
2.5 CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DAS “PERSONALIDADES PRODUTIVAS”	58
2.6 SÍNTESE DA REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO - LEI N. 13.415/2017.....	61
3.1 INTRODUÇÃO	64
3.2 ESTUDOS QUE VERSAM SOBRE A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO LEI N. 13.415/2017.....	66
3.3 PRINCIPAIS ACHADOS DAS PESQUISAS QUE SE RELACIONAM/APROXIMAM COM O “ALIGEIRAMENTO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS” E A “SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÀS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO”	76
3.3.1 Aligeiramento da formação dos jovens nas teses e dissertações estudadas	77
3.3.2 Subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho nas teses e dissertações estudadas.....	82
4. ANÁLISE DE ALGUNS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ – Lei. 13.415/2017, A PARTIR DAS CATEGORIAS ELEITAS	87
4.1 INTRODUÇÃO	87

4.2 PLANO DE AÇÃO PARA ORIENTAÇÃO ÀS ESCOLAS E ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS (PAIF).....	94
4.2.1 Aspectos importantes na elaboração dos Itinerários Formativos:	97
4.2.2 Novas Matrizes Curriculares, tanto para o ensino médio em tempo parcial quanto para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).	98
4.2.3 Matriz Curricular – Educação Escolar Indígena/AP	104
4.2.4 Educação de Jovens e Adultos – EM – EJATEC.....	105
4.2.5 Orientações sobre parcerias para a oferta de itinerários formativos e formação técnica e profissional	109
4.3 REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO AMAPAENSE	113
4.4 CURRÍCULO FOCAL AMAPAENSE	116
4.5 SÍNTESE DOS INDICATIVOS DO ALIGEIRAMENTO DA FORMAÇÃO DO JOVEM E A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO ÀS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO NA REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAPÁ.....	118
4.5.1 Categorias de Análise.....	118
4.5.2 Achados sobre o “aligeiramento da formação dos jovens” nos documentos que orientam o “Novo” Ensino Médio no Amapá	123
4.5.3 Síntese dos achados na categoria aligeiramento da formação dos jovens	129
4.5.4 Achados sobre “subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho” no “Novo” Ensino Médio no Amapá:	134
4.5.5 Síntese sobre os achados que se apresentam na categoria subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho no “Novo” Ensino Médio no estado do Amapá.....	141
REFERÊNCIAS	153

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Iniciei meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/Educanorte em março de 2021, com a ideia de pesquisar como a Reforma em curso do “Novo” Ensino Médio no Amapá – Lei n. 13.415/2017 impacta no “aligeiramento da formação dos jovens” e, ainda, a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”, no período de 2019 a 2023. Tal pesquisa é resultado da minha inserção do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho – GEPT/UFPA, coordenado pelo Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, devido à minha forte influência no âmbito da educação profissional técnica, principalmente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai/PA, onde participei de um curso de aprendizagem industrial e tendo atuado, posteriormente, como professor temporário na mesma escola, desenvolvendo, na sequência, atividades laborais docentes como professor efetivo no Senai do Amapá, por nove anos. No período de janeiro de 2007 a dezembro de 2008, cursei Licenciatura Plena em Formadores da Educação Profissional na Unisul.

Realizei o meu mestrado na Universidade Federal do Pará – UFPA (de março de 2016 a fevereiro de 2018), onde defendi dissertação com o título “Evasão e permanência do aluno-trabalhador na Educação Profissional Técnica Subsequente ao Ensino Médio do IFAP Santana – Amapá”, efetuando análise acerca do olhar do aluno sobre as múltiplas causas que se relacionam com a evasão e a permanência de alunos-trabalhadores em cursos técnicos subsequentes ao ensino médio.

Atuei por 12 anos na educação superior, em instituições como: UFRA, UNIFAP, IFAP, UEAP, UEMA, dentre outras instituições particulares. Tive oito artigos científicos publicados, sem custo financeiro, juntamente com meu Orientador (Dr. Ronaldo Araujo), com destaque para o artigo “Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil”, citado por 235 trabalhos acadêmicos. No mês de maio/2021, este mesmo artigo foi baixado 1.900 vezes, o que demonstra a sua relevância. Outro destaque na minha carreira acadêmica foi a apresentação da

Minha pesquisa do Mestrado no “IV Encontro do projeto práticas formativas da juventude trabalhadora no ensino médio integrado”, em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.

No sentido de aproximação, em minhas pesquisas, relacionadas ao aluno e ao ensino médio, é que trazemos o tema desta pesquisa: a Reforma do “Novo” Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Desse modo, verificamos como essa Reforma, no Amapá, impele “aligeiramento da formação dos jovens” e “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”. Utilizamos, para tanto, a pesquisa qualitativa e documental e, como referencial teórico, autores que trabalham com o “materialismo histórico-dialético de Marx”.

Como pressupostos desta pesquisa, utilizamos os pensamentos de autores que pesquisam o tema da Reforma:

1. O contexto recente se mostra adequado à profusão do ideário neoliberal e do projeto excludente de sociedade que lhe é característico (Pochmann, 2017);

2. Do ponto de vista ontológico, a Reforma responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível; do ponto de vista epistemológico, a Reforma confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade, a partir do que trata das concepções de protagonismo do aluno e do professor (Kuenzer, 2017);

3. A Reforma promove, ainda, os processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, o aprofundamento das desigualdades e a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais, além da desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, do crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica e da fragilização da formação técnica de nível médio (Araujo 2019, 2021);

4. Evidencia-se que a centralidade conferida à noção de competências, na Reforma, recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 1990 e reintroduz os limites já identificados, dentre eles o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico (Silva, 2018);

5. Trata-se de uma Reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos (Motta e Frigotto, 2017).

Apoiando-nos nos pensamentos dos autores acima citados e, ainda, em outros autores, que fazem discussões na mesma perspectiva, problematizamos: como a Reforma em curso do “Novo” Ensino Médio no Amapá promove o “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”, no período de 2019 a 2023?

Mediante os pressupostos apresentados, definimos o “aligeiramento da formação dos jovens” como: a diminuição, a pressa, a rapidez, a promoção de uma educação mínima, rasteira, instrumental e superficial, com a qual a escola se propõe a formar o jovem, deixando de lado a complexidade necessária para a formação humana e técnica, ou seja, a educação inteira sobre a qual fala Araujo (2013, p.1), e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho” como: a dependência, a sujeição e a forçosidade a aceitar as condições que foram propostas ao jovem referente ao seu ensino, o que pode levá-los aos ditames do mercado de trabalho sem que possam apresentar quaisquer modificações, em detrimento do desenvolvimento de sua autonomia.

Desse modo, esse aligeiramento e a subordinação se apresentam por meio da flexibilização curricular (fragmentação do ensino médio em cinco itinerários) e da retomada do modelo de competência, onde o trabalhador atua para minimizar o tempo de produção e aumentar os lucros dos empresários, o que leva uma formação profissional instrumentalizada, reifica o dualismo educacional, utiliza o notório saber de professores, promove a mercadorização do ensino e atende, principalmente, aos interesses privatistas dos empresários.

Esta pesquisa tem, como objetivo geral, analisar de que modo a Reforma em curso do “Novo” Ensino Médio no Amapá atua no “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”, no período de 2019 a 2023. Tem, ainda, como objetivos específicos: identificar como a Lei n. 13.415/2017 contribui para tal aligeiramento da formação dos jovens e pontuar como essa mesma lei age para a subordinação da educação escolar ao mercado de trabalho.

A hipótese é que essa formação rápida e sua subordinação aos ditames do mercado de trabalho se apresentam no âmbito da flexibilização curricular e da retomada do modelo de competências, o que leva a uma formação profissional instrumentalizada, incentiva o dualismo educacional, utiliza o notório saber de professores, promove a mercadorização do ensino e atende, principalmente, aos interesses privatistas dos empresários.

O levantamento das teses e dissertações publicadas na Plataforma Sucupira/Capes foram feitas com o recorte temporal do período de 2019 a 2022, pois, somente nesse período, foram encontrados os documentos que se relacionam/aproximam do tema central desta pesquisa. Na sequência, fizemos a análise documental, de base sólida e de forma sistemática, rigorosa nas definições e que demonstram tópicos chave, autores, palavras, periódicos e fontes de dados preliminares (Dane, 1990).

1.2 MÉTODO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, utilizamos como referência o método histórico-dialético de Marx, capaz de compreender as ocorrências de produção e necessidades. Essa compreensão poderá levar o pesquisador a uma visão ontológica do “Ser-pesquisado”. A historicidade desse “Ser” poderá desvelar a realidade e criar formas de lutas eficazes, no sentido da emancipação da “classe que vive do trabalho precarizado” e da superação da autorreprodução do capital. O método dialético de Marx é compreendido como uma concepção de mundo que demonstra a realidade social e não pretende ser neutro¹.

Paulo Netto (2011) discorre que, no materialismo histórico-dialético, a teoria é uma modalidade especial de conhecimento do objeto que busca compreender a estrutura dinâmica de sua existência real efetiva, independente das representações do pesquisador. Lukács (1978) afirma que a essência das categorias no método materialista histórico-dialético corresponde ao reflexo da realidade, que deve ser confirmado na práxis humana, a fim de se tornar categorias lógicas. Kosik (1969)

¹ Esse ensaio de I. V. Stáline foi publicado no Pravda, de 12 de setembro de 1938, e incluído no IV capítulo da História do Partido Comunista da URSS (bolchevique), obra publicada em www.hist-socialismo.net, que também está disponível em edição impressa. (N. Ed.).

afirma que o materialismo histórico-dialético é uma análise concreta da realidade, e parte da aparência com vistas a alcançar a essência do fenômeno observado.

Há a necessidade de o pesquisador aplicar, em sua pesquisa, uma visão que possa abranger todo o fenômeno investigado acerca da integralidade do Ser, uma vez que não existem fenômenos isolados no mundo. Por muitas vezes, “confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações” (Frigotto, 2001, p. 81). Apoiando-se nessa reflexão, descreve-se o particular, explicitando as contradições nas suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, além do que:

O método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido se tomado isoladamente, desligado dos fenômenos circundantes, uma vez que qualquer fenômeno, em qualquer domínio da natureza, pode converter-se num absurdo se for considerado fora das condições que o rodeiam, desligado delas. Inversamente qualquer fenômeno pode ser compreendido e justificado se for considerado na sua ligação indissolúvel com os fenômenos circundantes, na sua condicionalidade dos fenômenos circundantes.

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (Gamboa, 1998. p. 107-108).

Esse método acentua-se na busca das explicações lógicas, coerentes com os fenômenos naturais, sociais e do pensamento, a partir do que a realidade humana se desenvolve pela prática social da humanidade e na evolução do pensamento histórico. A prática social é considerada como critério de verdade (Triviños, 1987. p. 51).

Segundo a concepção de Marx: i) a fundamentação ontoprática do conhecimento; ii) a determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto; iii) a teoria das abstrações e; iv) a lógica da concreção são linhas mestras e não são vistas como método no sentido tradicional, e sim como constituintes da base do que pode ser chamado de método científico marxiano (Chasin, 2009, p. 90). Isso eleva a capacidade humana de abstrair, onde o abstrato vai além do concreto,

trazendo ao homem uma condição de compreensão mais contextualizada do meio em que vive.

Totalidade, mediação e contradição são categorias fundamentais nas análises de uma pesquisa, pois para a pretensão da descoberta da essência de um objeto não é suficiente para a simples descrição desse objeto, ou a aproximação com o contexto da investigação. “É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real” (Martins, 2006, p.10 e 11).

“Sendo um animal social, o homem desenvolve tanto a cooperação como uma divisão social do trabalho” (Hobsbawn, 1991, p. 16-17). Nesse sentido, o humanismo de Marx e sua teoria da evolução social e econômica são analisados com o olhar do homem como um animal social que cria e reproduz sua existência na prática diária e interagindo com a natureza.

1.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Optamos por fazer uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo que o qualitativo e o quantitativo apresentados nesse tipo de pesquisa não devem estar em oposição, pois as duas formas, muitas vezes vistas como dicotômicas, se completam, uma embasando-se na outra. Isso faz com que sejam direcionadas para uma visão crítica dialética, pois elas “não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real, em um movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra” (Marques 1997, p. 22 e 23).

A pesquisa qualitativa², pautada na interpretação do mundo real, será utilizada no sentido de que possui um objeto interativo e surge para desvelar processos sociais na antropologia e sociologia, encontrando destaque em áreas como administração, educação e psicologia. Atua, ainda, na construção e revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado. De

² Para maior compreensão, indica-se “A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Doriedson S. Rodrigues (Orgs.). Campinas: Alínea, 2012. 188 p.”

acordo com Minayo (2010, p. 47), ela “trata do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”.

Minayo (2010) discorre que o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema e que o método qualitativo procura “desvelar” processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, proporcionando a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado, que se aplica ao estudo “da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

São características básicas da pesquisa qualitativa, segundo Moreira (2002):

a) Interpretação como foco; b) Subjetividade é enfatizada; c) A flexibilidade na conduta do estudo; d) O interesse é no processo e não no resultado; e) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; f) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

A pesquisa qualitativa é muito utilizada nas investigações de grupos e segmentos delimitados e focados, e de histórias sociais sob o olhar das personagens e suas relações, e para se analisar discursos e documentos (Minayo 2010, p. 57). Segundo Araujo (2012, p. 179), em pesquisa social, portanto, não é proibido aos marxistas assumir procedimentos próprios do chamado “método qualitativo”. Já o termo “qualitativo” não é um adjetivo ao materialismo dialético, mas uma indicação do reconhecimento da importância da análise e do uso de procedimentos não quantitativos. Mas deve-se, sempre, em função da coerência pretendida, deixar clara a perspectiva a partir da qual se entende o termo “qualitativo”, qualificando-o. Nesse sentido, utilizamos como coleta de dados a pesquisa documental.

1.3.1 Pesquisa documental

Alguns autores denominam esse procedimento de “pesquisa, método, técnica e análise documental”. Para esta pesquisa, usamos o termo “pesquisa

documental”, segundo estabelece May (2004, p. 206). Considerando o pensamento de Cellard (2008, p.295), é possível que o documento enquanto objeto de análise possibilite compreender uma dada realidade, permitindo “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Com o objetivo de constituir o corpus desta pesquisa, analisamos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9394/1996), a Base Nacional Comum Curricular do “Novo” Ensino Médio, o Plano Estadual de Educação do Amapá - PEE/AP/2015/2025, o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCAEM), Programa Itinerários Formativos: plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF), o Currículo Focal Amapaense, normas e outros documentos necessários para melhor embasamento da pesquisa, buscando as pistas capazes de “identificar fatos nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse do pesquisador”. A pesquisa documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), é uma pesquisa “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”

[...] O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição. Refere-se a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da Atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Verificando o momento histórico em que o documento foi produzido, cabe utilizá-lo, ou não, na presente pesquisa, tentando compreender o contexto e as particularidades nele apresentado.

1.3.2 Alguns dados econômicos, sociais e educacionais que poderão influenciar no “Novo” Ensino Médio do estado do Amapá

Refletir sobre o “Novo” Ensino Médio no estado do Amapá implica conhecer a complexidade que se expressa a partir de sua participação na vasta territorialidade amazônica e, ainda, analisar todo o contexto envolvido com bastante acuidade. Tendo o transporte fluvial como principal meio de locomoção de passageiros e cargas, o Amapá possui períodos de chuvas intensas, entre os meses de janeiro e

junho, e períodos de seca, entre julho e dezembro. Isso influencia diretamente no deslocamento em uma região entrecortada por rios.

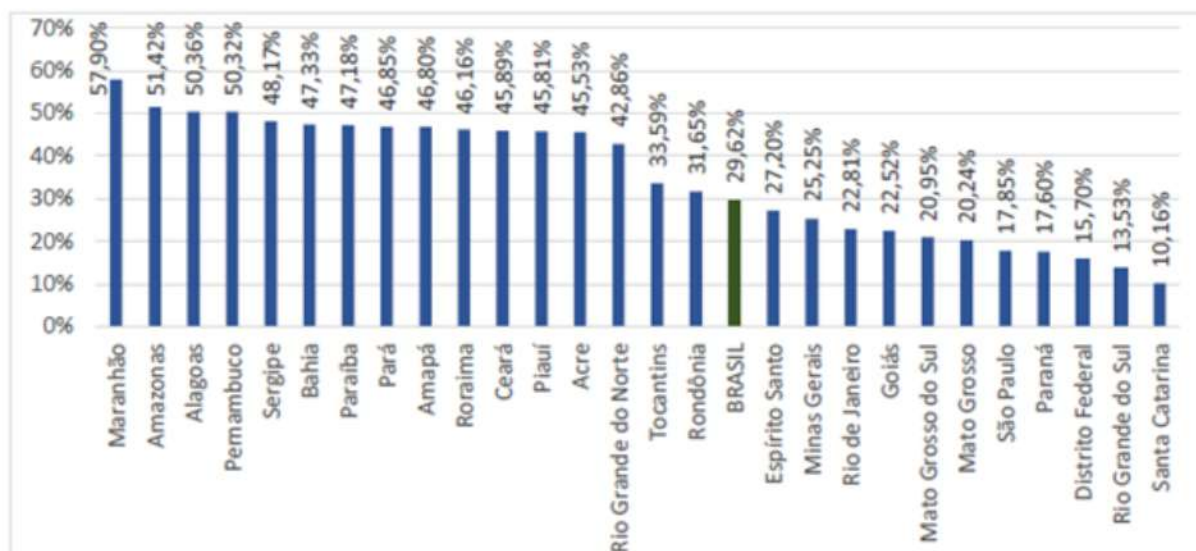
A composição humana amazônica do estado do Amapá, o qual possui a segunda menor população do Brasil, com 774.268³ habitantes, é constituída por indígenas, caboclos, camponeses, quilombolas e ribeirinhos, quase sempre desconsiderada, em sua grande maioria, na formulação e implementação das políticas de desenvolvimento econômico e social. A região que compreende o estado é dinâmica, múltipla, e, em vários aspectos, singular e pouco conhecida, especialmente se se considerar a sua localização geográfica no território brasileiro e as grandes irregularidades no que se refere à presença humana, “apresentando grandes vazios demográficos, visto que sua população relativa é baixa – apenas 4,7 habitantes por quilômetro quadrado, [...] sendo que 89,8% dos habitantes vivem em zonas urbanas”⁴.

Segundo o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio/RCAEM-AP/2021, aprovado em 19/04/2021, sob o parecer n. 010/2021- CPLN/CEE/AP, o Amapá tem, como cenário, uma juventude conectada com as novas tecnologias, exigindo um novo olhar sobre as práticas escolares e as políticas que demandam expectativas de vida profissionais e educacionais, tanto no presente quanto no futuro, envolvendo as dinâmicas sociais do processo de globalização. Abarca, ainda, uma formação que conduz os jovens à realidade política, econômica, social, cultural, científica e tecnológica do Amapá, no contexto do mundo do trabalho, exigindo criatividade, cooperação, proatividade, senso de oportunidade, espírito de equipe, capacidade de adaptar-se às movimentações mercadológicas, considerando a educação integral como a base da formação dos estudantes do estado (Amapá 2021).

A seguir, apresentaremos quatro tabelas e um gráfico, os quais trazem alguns dados econômicos, educacionais e sociais que poderão situar a implementação do “Novo” Ensino Médio do estado no Amapá.

³ Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação Técnica do Censo Demográfico – CTD - Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022, até 25 de dezembro de 2022 – Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/22827-censo-demografico-2022.html> - acesso em: 11. Mai. 2023.

⁴ <http://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-amapa.htm>

QUADRO 1 – Proporção de pobres em 2021, por Unidade da Federação (%)

Fonte: FGV Social a partir dos microdados da PNADC (Neri, 2022, p. 7).

Podemos observar que, no “Amapá, 46,8% das pessoas estão em situação de pobreza”, desde o começo da série histórica da PNADC, em 2012, perfazendo, portanto, uma década perdida.

O contingente de pessoas com renda domiciliar per capita até R\$497,00 reais mensais atingiu 62,9 milhões de brasileiros em 2021, cerca de 29,6% da população total do país. Esse número corresponde a 9,6 milhões a mais que 2019. No âmbito dos dados de pobreza, entre os 146 estratos geográficos nacionais e todas as unidades federativas, aquele com menor taxa de pobreza em 2021 foi o estado de Santa Catarina (10,16%), e aquele com a maior proporção de pobres foi o estado do Maranhão, com 57,90%.

Se lançamos mão de novas possibilidades, segmentando o país em 146 estratos espaciais, aquele com maior pobreza, em 2021, é o Litoral e a Baixada Maranhense, com percentual de 72,59%; já a menor taxa de pobreza está no município de Florianópolis, com percentual de 5,7%⁵.

⁵ Disponível em: [https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-mapa-da-nova-pobreza-com-abertura-para-146-estratos-espaciais#:~:text=29%2F06%2F2022,FGV%20Social%20lan%C3%A7a%20a%20pesquisa%20%22M](https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-mapa-da-nova-pobreza-com-abertura-para-146-estratos-espaciais#:~:text=29%2F06%2F2022,FGV%20Social%20lan%C3%A7a%20a%20pesquisa%20%22Mapa%20da%20Nova%20Pobreza%22%20com,abertura%20para%20146%20estratos%20espaciais&t)

QUADRO 2 - Taxa de reprovação, aprovação e abandono - Censo Escolar 2017

		REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
1º ANO	AMAPÁ	20,4%	13,1%	66,5%
	BRASIL	16,0%	9,0%	74,1%
2º ANO	AMAPÁ	13,0%	8,1%	78,9%
	BRASIL	10,5%	6,6%	92,9%
3º ANO	AMAPÁ	11,2%	6,9%	81,9%
	BRASIL	6,2%	4,6%	89,2%

Fonte: Censo Escolar 2017 (Brasil, 2018) - elaborado pelo autor.

O Censo Escolar é um dado nacional estatístico da educação brasileira, fornecido pelas próprias escolas. Dentre os dados coletados, estão as somas dos alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de cada ano letivo. O Quadro 2, por sua vez, apresenta esses dados para o Amapá e a média nacional para o ano letivo de 2017. Observa-se que o ano com as maiores taxas de reprovação e de abandono é o primeiro ano do ensino médio, mas essa não é uma realidade exclusiva do estado do Amapá, e sim uma tendência na média brasileira. Comparando-se com o Brasil, o estado do Amapá possui taxas inferiores em todas as séries no quesito reprovação, abandono e aprovação (Brasil, 2018).

A vida profissional do jovem amapaense tem início muito cedo. Uns conseguem estudar e trabalhar, outros abandonam os estudos, pois se torna impossível conciliar a dupla jornada.

QUADRO 3 - População jovem amapaense segundo ocupação – 2017

POPULAÇÃO JOVEM AMAPAENSE SEGUNDO OCUPAÇÃO — 2017								
POPULAÇÃO JOVEM								
OCUPAÇÃO	15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos		15 a 14 anos	
	Nº DE PESSOAS	%	Nº DE PESSOAS	%	Nº DE PESSOAS	%	Nº DE PESSOAS	%
ESTUDA	41.264	81,1	35.692	30,4	5.573	8,2	82.529	34,9
ESTUDA E TRABALHA	1950	3,8	10.998	9,4	5.334	7,8	18.282	7,7
TRABALHA	1.928	3,8	25.554	21,7	35.553	52,2	63.025	26,6
NÃO ESTUDA E NÃO TRABALHA	5.764	11,3	45.269	38,5	21.691	31,8	72.724	30,7
TOTAL	50.906	100,0	117.503	100,0	68.151	100,0	236.559	100,0

Fonte: PNAD Contínua Anual 2017, BRASIL (2018) – elaborado pelo autor.

Notamos, acima, que entre os adolescentes de 15 a 17 anos, 11,1% estão fora da escola (3,8% trabalham e 11,3% não trabalham ou estudam), 7,6% trabalham (3,8% conciliam o trabalho com os estudos e 3,8% se dedicam exclusivamente ao trabalho) e 81,1% conseguem se dedicar exclusivamente aos estudos. Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, apenas 39,8% dos jovens estudam, dos quais 30,4% apenas estudam e 9,4% estudam e trabalham. Se considerarmos os jovens entre 19 e 25 anos, 16% estudam (sendo que 8,2% só estudam e 7,8% estudam e trabalham), 26,6 % só trabalham e 26% não estudam e nem trabalham (Brasil, 2018).

A taxa de desocupação no Brasil subiu para 8,8% no primeiro trimestre de 2023, frente ao trimestre anterior. Essa expansão foi disseminada por 16 unidades da federação. Nos demais estados, a taxa ficou estável. Na mesma comparação, a desocupação cresceu em todas as grandes regiões, com destaque para o nordeste, onde a taxa aumentou 1,4%, chegando a 12,2%. Os dados são do resultado trimestral da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada em 18 de maio de 2023 pelo IBGE⁶.

⁶ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36948-desocupacao-cresce-em-16-unidades-da-federacao-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 10. Jun. 2023.

QUADRO 4 - PNAD CONTÍNUA - 1º trimestre de 2021 (%)

PNAD CONTÍNUA 1º TRIMESTRE DE 2021 (%)		
Percentual de pessoas ocupadas por conta própria, por UF	Brasil	27,8
	Amapá	37,2
Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade	BRASIL	14,7
	Amapá	15,4
Subutilização da força de trabalho	Brasil	29,7
	Amapá	32,7
Trabalhadores com carteira	Brasil	75,3
	Amapá	64,0
Rendimento médio real mensal, habitualmente recebido em reais	Brasil	2.544,0
	Amapá	2.208,0
Taxa de informalidade	Brasil	39,6
	Amapá	49,2

Fonte: BRASIL (2021) – elaborado pelo autor.

Acima, percebemos o percentual da população brasileira trabalhando por conta própria é de 27,8%. O Amapá, por sua vez, obteve um percentual de 37,2%, conseguindo o maior índice de todos os estados. Frente ao trimestre anterior, a taxa de desocupação subiu em oito unidades da Federação. Acerca do mesmo trimestre de 2020, houve altas em 16 unidades da Federação, ao que o Amapá manteve a estabilidade em 15.4%.

No 1º trimestre de 2021, no Brasil, a taxa de subutilização da força de trabalho – pessoas desocupadas, subocupadas por insuficiência de horas trabalhadas e na força de trabalho potencial em relação à força de trabalho ampliada – foi de 14,7%, enquanto, no Amapá, esse percentual foi de 15,4%. No 1º trimestre de 2021, 75,3% dos empregados brasileiros do setor privado tinham carteira de trabalho assinada. Na Região Norte, esse índice foi de 60,3% e, no Amapá, de 64,0% (Brasil, 2021).

No 1º trimestre de 2021, o rendimento médio ficou estável nos estados e no Distrito Federal, considerando que, no Brasil, a população ocupada recebeu a média de R\$2.544,00. Entre as unidades da Federação, o Amapá se manteve estável, com o valor de R\$2.208,00. A taxa de informalidade no 1º trimestre de 2021, no Brasil, ficou em 39,6%. No Amapá, esse índice foi de 49.2%. No cálculo da taxa de informalidade da população ocupada, são consideradas as seguintes populações: empregado no setor privado sem carteira de trabalho assinada; empregado doméstico sem carteira de trabalho assinada; empregador sem registro no CNPJ;

trabalhador por conta própria se/8m registro no CNPJ; trabalhador familiar auxiliar (idem).

No gráfico a seguir, iremos discorrer sobre o Ideb do Amapá, elencando uma comparação com o índice nacional.

QUADRO 5 – Ideb no Brasil no período entre 2005 a 2021⁷

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: SAEB (2022).

Criado em 2007, segundo Brasil (2020), o Ideb tem o objetivo de medir e acompanhar a qualidade de ensino brasileiro, considerando o fluxo escolar e o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Utiliza, para tanto, índices de 0 a 10, fazendo uma comparação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Sua metodologia consiste em um entrecruzamento dos índices de fluxo e aprendizagem.

TABELA 1 - evolução do Ideb - Amapá x Brasil



Fonte: QEdU.org.br. (Brasil.2019a).

⁷ Os itens marcados de verde correspondem aos anos em que foi cumprida a meta.

No Amapá, o maior índice foi registrado em 2015, com 3,07%. Observa-se que o Ideb é utilizado como um índice precário, não trazendo em seu contexto avaliativo todas as dimensões que deveriam fazer parte de uma educação para a formação humana, ou seja, a educação inteira mencionada por Araujo (2013, p1), onde o ensino das artes, do teatro, da música, enfim, da cultura, de todas as ciências e das tecnologias deve ser observado no momento da avaliação, pois utiliza como referência principal as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, isolando o aluno de fatores extraescolares no momento da avaliação do seu aprendizado, como o contexto social e econômico em que vivem, contribui ainda mais para a exclusão promovida pela sociedade. Consideramos essa, portanto, uma avaliação limitada e fragmentada.

Soares (2011) discorre que o Ideb tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos.

Conforme o Panorama dos Territórios: Amapá, elaborado pelo Instituto Unibanco (2019)⁸, os jovens amapaenses são majoritariamente negros, com um percentual de 80,3%, enquanto 19,3% são brancos. Registra-se, ainda, que 84,9% desses jovens, entre 15 e 17 anos, estão na escola. O estado possui um total de 763 escolas públicas, sendo 387 escolas estaduais e 119 escolas com ensino médio regular. 100% delas funcionam em prédios escolares, sendo 52,0% com matrícula no horário noturno e 5,2% ofertando ensino profissionalizante. De acordo com o Censo Escolar de 2017, as matrículas das escolas estaduais – reunindo todas as etapas e modalidades de ensino – somam um total de 123.805.

Após a queda de desempenho do Ideb, em 2013 (2,86%), o Amapá registrou aumento em 2015 (3,07%) – o maior índice atingido pelo estado. Considerando o contexto nacional, tanto os índices de reprovação e evasão quanto os de aprovação

⁸ Estamos utilizando somente estes dados, pois consideramos que o Unibanco representa o mercado.

são desfavoráveis ao Amapá. 67,1% dos jovens do estado possuem computadores, e apenas 35,0% têm acesso à internet.

Nesse primeiro olhar acerca do que dispõem as concepções do RCAEM-AP/2021, e considerando as tabelas e o gráfico acima, percebemos uma grande contradição, além do fato de que se está longe de alcançar a proposta do currículo do “Novo” Ensino Médio no estado do Amapá.

A seção dois, intitulada “Reforma em curso do ‘Novo’ Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017: currículo para a formação das ‘personalidades produtivas’” demonstra questões da Reforma, problematizando pontos que se articulam para construir um currículo que atua em favor do mercado de trabalho e que pode influenciar, com bastante veemência, as “personalidades produtivas”; que a Reforma foi uma articulação do governo Temer com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e Todos pela Educação – TPE, juntamente com um conjunto de institutos e fundações ligados às grandes empresas nacionais e internacionais.

O ensino médio é uma modalidade educacional que sempre esteve em disputa, portanto deve ser compreendida como um objeto de luta de classes, a qual deveria atuar na direção da emancipação e formação humana. A Reforma tem uma “organização curricular mais flexível”, o que afronta a classe-que-vive-do-trabalho, reforça, ainda mais, o apartheid experienciado pela educação brasileira, posto que sua estrutura não é legítima e empobrece ainda mais o aprendizado do jovem trabalhador, tornando a qualidade do ensino questionável quando autoriza a contratação de professores com “notório saber”.

Demonstramos, ainda, que o Ministério da Educação – MEC cita a escolha dos itinerários formativos como exemplo de “protagonismo juvenil”, além do que a inclusão da Educação a Distância – EaD dificulta o desempenho dos professores, pois estes não se encontram preparados para essa nova etapa profissional. Nas considerações finais dessa seção, observamos que está em curso um projeto societário para o incremento de políticas educacionais que segregam a classe-que-vive-do-trabalho da classe dominante.

Na seção três, apresentamos as discussões que surgiram a partir da pesquisa realizada por meio do levantamento e leitura de teses e dissertações publicadas na Plataforma Sucupira/Capes, no período de 2019 a 2022, as quais se relacionam/aproximam do “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação

da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”. Finalizou-se a seção com uma síntese, onde as teses e dissertações demonstraram que o “Novo” Ensino Médio impacta na mercadorização, flexibilização do currículo, formação técnica para o mercado de trabalho, privatização da educação pública, educação dual, notório saber, retomada do modelo de competência, enfim, na Lei n. 13.415/2017, sendo uma reedição de outras Reformas.

Na seção quatro, apresentamos a análise documental que consideramos ser necessária para a compreensão do “Novo” Ensino Médio no Amapá, dando ênfase ao PAIF, por considerar que ele demonstra a maioria do planejamento e das orientações que devem ser implementados no NEM pelas escolas do Amapá. Demonstramos algumas questões que os documentos construídos para a elaboração e implementação da Lei n. 13.415/2017 no Amapá definem em seu direcionamento, e algumas influências que eles têm no “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”.

Na conclusão desta pesquisa, confirmamos a hipótese apresentada por meio da flexibilização curricular e da retomada do modelo de competência, o que leva a uma formação profissional instrumentalizada, incentiva o dualismo educacional, utiliza o notório saber de professores, promove a mercadorização do ensino e atende principalmente aos interesses privatistas dos empresários.

2 REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO – LEI N. 13.415/2017: currículo para a formação das “personalidades produtivas”

2.1 INTRODUÇÃO

Esta seção tem, como objetivo, apresentar pontos que se articulam na Reforma do “Novo” Ensino Médio, visando à construção de um currículo que atua em favor do mercado de trabalho e pode influenciar, com bastante veemência, na formação das personalidades produtivas. A Reforma pode ser uma “ação hegemônica da classe dominante e parte de um projeto político de sociedade” (Singer et. al. 2016; Frigotto, 2017; Saviani, 2015), trazendo simplificação para a formação dos estudantes, além da possibilidade de estar sendo usada como uma forma de coerção do ensino por parte do Estado brasileiro, contra a classe-que-vive-do-trabalho.

O ensino médio é uma etapa da educacional que sempre está em disputa, segundo Nosella (2024, p.14), e seus objetivos gerais são: “i) oferecer para o adolescente elevada cultura geral, atualizada e profissionalmente indiferenciada; ii) desenvolver sua autodisciplina intelectual (saber estudar e pesquisar; ii) desenvolver sua autonomia moral (saber se dirigir e comportar na vida”, portanto “deve ser compreendido como um objeto de luta de classe e que deveria atuar na direção da emancipação e formação humana, privilegiando a classe trabalhadora, dando-lhe subsídios para a superação da situação de momento” (Silva, 2015; Fernandes, 2015; Arroyo, 2011).

O EM tem, como finalidade, conforme o art. 35 da LDB n. 9.394/1996:

“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 cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada área de conhecimento.”

No capítulo III (Dos princípios), art. 29 – o ensino médio e suas modalidades de ensino nas diversas formas de organização, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional, no art. 206 da Constituição Federal de 1988 e, no art.3º da LDB, de 1996, será orientado pelos seguintes princípios:

“I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida com a estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal/humana, social, cidadã e profissional do estudante;

III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;

V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho;

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo ensino/aprendizagem.

Nas finalidades acima, fica claro que o ensino médio tem objetivos amplos, o que diverge da Lei. 13.415/2017 as quais demostramos em nossa pesquisa.

Segundo Kuezer (2000, p. 8), a finalidade da educação básica é uma condição de continuidade de formação do jovem para a compreensão dos

fundamentos científico-tecnológicos do trabalho e de formação ética e crítica, com o objetivo da participação cidadã nas relações sociais e produtivas.

A presente seção objetiva, ainda, demonstrar que o Consed e o Movimento Todos pela Educação – TPE, juntamente com um conjunto de institutos e fundações ligados às grandes empresas nacionais e internacionais, articularam a Reforma com o governo Temer, o qual ficou subordinado àqueles que atuam em favor da classe dominante, enxergando a classe trabalhadora como um empecilho para a sua trajetória de dominação e domesticação daqueles que teimam em sobreviver e lutar por seus direitos fundamentais.

A Reforma, definida como uma nova “organização curricular mais flexível”, reforça ainda mais o apartheid vivenciado pela educação brasileira; que sua estrutura não legítima empobrece ainda mais o aprendizado do jovem trabalhador; modifica de forma abrupta e antidemocrática a LDB n. 9.394/1996, principal lei que regulamenta a educação nacional e torna a qualidade do ensino questionável quando autoriza a contratação de professores com “notório saber”, sem formação acadêmica na área de atuação, desvalorizando ainda mais a formação do educador, em um currículo carregado de normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários à sustentação do modo de produção.

Segundo o Ministério da Educação – MEC (2017), a Reforma pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens. Cita, ainda, a escolha dos itinerários formativos como exemplo de “protagonismo juvenil”. Outra mudança é a inclusão da EaD⁹, a qual dificulta o desempenho dos professores, posto que, sem habilitação para atuarem nessa modalidade, não se sentem preparados para tamanho desafio. Essa Reforma pode ser vista, enfim, pelos governos federal, estadual e municipal como uma possibilidade de baratear o ensino.

Abaixo, apresentamos a linha do tempo da Reforma do Ensino Médio, o que nos leva ao entendimento de que ela tem início já na promulgação da LDB n. 9.394/1996.

⁹ Decreto Nº 9.057/2017.

FIGURA 01: LINHA DO TEMPO “NOVO” ENSINO MÉDIO



Fonte: MEC (2024)¹⁰

Observamos na figura acima, conforme corrobora Saviani (2008), a educação brasileira é um pêndulo que vive em constantes modificações, vez avança, outra retrocede o que nos leva a compreensão que ela sempre se modificando e se molda a forma como é ditada pela classe dominante.

Sem a devida consulta aos jovens e suas famílias, o que se vê nessa Reforma é o atendimento às novas demandas do setor produtivo e a necessidade de melhorar a posição no ranking dos sistemas de avaliações por meio do Ideb e do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). É uma Reforma precária, enrijecida e parcial, no sentido de não oferecer, à classe-que-vive-do-trabalho, um ensino que proporcione uma preparação para as funções de comando, pois não corresponde aos interesses dos jovens, visto que poderá restringir, ainda mais, as possibilidades daqueles que precisam estudar, inclusive no horário noturno, levando-os a uma pseudo-oportunidade do conhecimento. Assim sendo, em que nível a Reforma poderá ser eficaz para resolver os gargalos que a educação brasileira possui?

Autores que pesquisam o tema da Reforma, citados neste capítulo, apontam alguns possíveis impactos de um projeto de sociedade, o que amplia ainda mais os processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para a reivindicação de seus direitos.

¹⁰<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso: 03. Out. 2024.

QUADRO 6: PNAD CONTÍNUA: acesso à educação

ACESSO À EDUCAÇÃO: Desigualdade no Ensino Médio em 2022	
BRANCOS	PRETOS E PARDOS
60,7% com pelo menos 25 anos haviam finalizado o ensino médio	pretos e pardos essa taxa foi de 47% que finalizaram o EM.
18 e 24 anos, 29,2% encontravam-se estudando nas universidades.	Entre as pessoas pretas e pardas, essa taxa foi de 15,3% estudando nas universidades.
	Pretos e pardos com 25 anos ou mais estudam, em média, 1,7 anos a menos do que pessoas brancas.

Fonte: Agência Brasil¹¹

Observamos, no quadro acima, que o acesso à educação promove a desigualdade entre brancos, pretos e pardos, sendo que em sua maioria os brancos apresentam escolaridade maior (60,7% finalizaram o ensino médio) e que os alunos de 18 a 24 anos encontravam-se estudando. Entre os pretos e pardos, foi de apenas 47% o percentual dos que chegaram ao final do ensino médio, enquanto 15,3% estão nas universidades. Podemos observar, ainda, que eles estudam 1,7 anos menos que os brancos.

Outras questões que aprofundam as desigualdades são: a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais; a desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores; o crescimento exponencial da privatização da educação básica; a fragilização da formação técnica de nível médio; o regime de currículo flexível; as concepções de protagonismo do aluno e do professor. Esses são temas que interessam àqueles que agem com ideias reacionárias e que exploram o trabalho precário. São principalmente essas questões que serão discutidas nesta seção.

Diante dos comentários acima, são expostas as preocupações com os rumos do “Novo” Ensino Médio. O teor desta seção será direcionado para as implicações e desobrigações que poderão ocorrer na história de mais uma Reforma

¹¹<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo#:~:text=No%20entanto%2C%20nota%2Dse%20novamente,das%20crian%C3%A7as%20frequentavam%20a%20escola.> Acesso em: 03. Out. 2024.

da educação brasileira, e seus reflexos na educação amapaense em torno da “retomada de um empoeirado discurso” (Silva, 2018, p.3).

Esta seção está embasada em uma pesquisa bibliográfica, apoiada em autores que discorrem sobre o ensino médio, como: Araujo (2021, 2019, 2018, 2015), Cunha (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), Kuenzer (2017), Silva (2017, 2018), Oliveira (2022, 2023), Pochmann (2017), Motta e Frigotto (2017), dentre outros que trabalham o tema. Portanto, “o jogo está sendo jogado” (Araujo, 2021).

2.2 LEI Nº. 13.415/2017: implicações e desobrigações

O ensino brasileiro é um campo de disputa constante em toda a história da nossa educação, antes mesmo da aprovação da primeira versão da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 1961), o ensino médio já revelava a dualidade educacional que se confirma na promulgação da Reforma do Ensino Médio, “que legaliza o apartheid social na educação no Brasil” (Frigotto, 2016). A Reforma altera a Lei n. 11.494/2007, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); autoriza a privatização (como, por exemplo, o fracassado Pronatec, que pretendia ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira)¹². Torna, desse modo, o ensino meramente instrumental para a classe-que-vive-do-trabalho, oferecendo uma semiformação de caráter pragmático.

Trata-se de uma Reforma antidemocrática, empurrada “goela abaixo” (Arelaro, 2017, p.11) por um ato ditatorial do presidente Michel Temer, editando um projeto de lei e submetendo-o ao congresso nacional, o qual, fragilizado diante de tantas denúncias de corrupção, curva-se à vontade do presidente.

Sem consulta aos principais agentes que formam a educação – professores, alunos, administradores escolares, especialistas, pesquisadores, movimentos sociais e responsáveis dos alunos –, “os proponentes da Reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> - acesso em: 15. Jul. 2021.

entender o que significa ensino médio” (Frigotto, 2016), demonstrando, assim, um posicionamento antidemocrático e ditatorial, inerente a um governo que administrou o Brasil sem o apoio popular, promovendo uma retomada ideológica aos preceitos conservadores e neoconservadores.

Com uma agilidade surpreendente, em 2015, fez-se uma proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 e, finalmente, a PEC 95, a qual estabeleceu restrições às despesas primárias do país por um período de vinte anos, o que poderia inviabilizar a própria Reforma. Só posteriormente a Reforma do Ensino Médio, através da MP n. 746/2016, teve seu início. “Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória (MP) para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação”, disse o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹³.

Ao assumir a presidência, Michel Temer convidou para os principais cargos do Ministério da Educação a equipe que atuou no governo de Fernando Henrique Cardoso, o que facilitou ainda mais o início da implementação da Reforma. É importante considerar que, em outubro de 2016, os secundaristas de mais de 1.200 escolas e universitários de aproximadamente 50 universidades e institutos federais manifestaram-se contra a Reforma do Ensino Médio:

Eu fui a várias escolas ocupadas e pude perceber que tudo o que esses jovens não vão aceitar é serem intimidados ou tratados de forma autoritária. O pior é que o governo Temer vem tratando as ocupações exatamente dessa forma, quando deveria ter o bom senso de ouvir, dialogar e tentar entender o porquê de as ocupações terem ocorridas, explicou Zeca Dirceu (site oficial da liderança do PT)¹⁴.

No artigo publicado no site da CUT, em 09 de maio de 2024, intitulado “Novo Ensino Médio é uma ameaça ao futuro da classe trabalhadora”, Ariovaldo de Camargo, secretário nacional de Administração e Finanças da CUT, explica que o NEM não prepara os estudantes para o Enem e não será colocado em prática nas escolas de elite, ficando reservado aos alunos da escola pública, o qual terá dificuldade para acessar as melhores universidades. “Todo mundo tem o direito de receber a melhor formação possível para a vida e para o mercado de trabalho, e não

¹³ Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> - acesso em: 14. Mai. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://ptnacamara.org.br/portal/2016/10/21/mais-de-mil-escolas-ocupadas-em-protesto-contr-reforma-do-ensino-medio-e-pec-241/> - acesso em 14. Mai. 2021.

é isso que o Novo Ensino Médio coloca, reivindicamos que ele seja radicalmente modificado, e temos adesão da sociedade para isso”¹⁵.

Surpreendentemente em curtíssimo prazo, de outubro de 2016 a fevereiro de 2017, foi aprovado por meio da Lei n. 13.415/2017 a Reforma do Ensino Médio. Segundo Oliveira (2022, p. 3), “a forma como se estabeleceu, via medida provisória, bem como a velocidade de sua transformação na Lei n. 13.415/2017, evidenciaram o interesse governamental e dos Reformadores de plantão em silenciar a divergência e expressaram seu desprezo pela ciência e pelo conhecimento produzido sobre o Ensino Médio e sobre a juventude”. Corroboram Motta e Frigotto (2017) que essa “urgência tem como pano de fundo a administração da questão social, negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominarem o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana”.

Quando perguntado ao Senador Pedro Chaves, relator do processo de transformação da MP n. 746, acerca da origem da referida lei, e sobre a velocidade com que tudo acontecera, a resposta foi pragmática: “[...] a mudança do ensino médio precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude [...]” (Brasil, Senado Federal, parecer 95/2016, p.10). O termo “potencial”, aqui, pode ser visto como uma aproximação subordinada da escola ao mercado de trabalho, o que contradiz a LDB 9.394/1996 quando afirma que “o trabalho conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”.

Nesse viés, o discurso que defende a

Reforma do Ensino Médio urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se, sobretudo, em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (Moura e Lima Filho, 2017. p. 119).

¹⁵<https://www.cut.org.br/noticias/novo-ensino-medio-e-uma-ameaca-ao-futuro-da-classe-trabalhadora-6be0>. Acesso em 18. Set. 2024.

Segundo os seus defensores, a Reforma do Ensino Médio se torna necessária devido à sua defasagem; à necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Ideb e no Pisa, por meio de um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, finalmente, à junção dos resultados do fluxo e das médias de desempenho nas avaliações. Esses índices, vistos de forma isolada, sem a participação de políticas públicas comprometidas com os interesses dos jovens, não podem servir de parâmetro de qualidade de ensino brasileiro (Ferreti, 2018).

Outros motivos vistos pelos defensores da Reforma são: o número excessivo de disciplinas externas aos interesses mercadológicos dos jovens; a baixa qualidade do ensino ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo em face dos índices de abandono e de reprovação, tornando o currículo mais flexível; a falta de cumprir oferta de cursos em tempo integral - meta 6 do Plano Nacional de Educação/PNE, a qual deveria ser ofertada até 2024 - educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica – vista como forma de atender às aspirações dos alunos do ensino médio (idem).

A baixa qualidade e, em seguida, a evasão escolar estão muito além destas colocações e envolvem muito mais que a necessidade de uma nova lei. Segundo Boudieu (2009), “O fracasso ou sucesso escolar é tributário de condições que estão relacionadas à origem social e cultural dos estudantes”, corroboram Araujo, Silva Filho e Costa (2019, p. 135), em sua pesquisa intitulada “O olhar do aluno-trabalhador sobre evasão e permanência na educação técnica”, onde afirmam que algumas causas determinantes para a evasão escolar são:

Trabalhar e estudar torna-se cansativo e difícil de conciliar; a dificuldade de manter-se na escola e no trabalho traz como consequência a evasão e, com isso, a baixa qualificação apresentada pelos jovens em sua tentativa para a entrada no mercado de trabalho; problemas pessoais aparecem como causas que interferem na saída do aluno da escola; a defasagem no nível educacional conduz o aluno-trabalhador à desistência do curso, devido não conseguir acompanhar o ritmo da classe; infraestrutura deficitária da escola; incompatibilidade com os professores; as múltiplas funções exercidas pelos professores fora da docência, deixando, por isso, a desejar em sua prática profissional; a forma como o professor executa a sua metodologia tem

influência direta no aprendizado do aluno (Araujo, Silva Filho, Costa, 2019, p.135).

Torna-se necessário, para o sistema produtivo, formar sujeitos submissos à demanda dos processos da produção de mercadorias definidas pelo setor empresarial. A Reforma do Ensino Médio submete a educação a “deveres impostos pela produção, por meio dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito que fundamenta as demandas da sociedade civil (Ciavatta, 2002 p. 128), enfatizando os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade do mercado, para o incremento da competitividade nos mercados local e Internacional” (Motta e Frigoto, 2017, p. 358). Ou o ensino médio

[...] deveria retardar a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho – e com isso dar prioridade à sua sociabilidade, educação e formação profissional, reservando ainda os escassos empregos para os adultos – ou facilitar a inserção profissional de adolescentes de baixa renda a partir dos 16 anos, propiciando-lhes condições de gerar renda para suas famílias e para sua permanência na escola? (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2015, p. 1103).

É previsto, no §12 do art. 36 da Lei n. 13.415/2017, que “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Se o Brasil se encontrasse em momento de normalidade política e legislativa, no qual os direitos sociais estivessem resguardados, esse método “[...] seria bem-vindo”, afirma a Professora Lisete Regina Gomes Arelaro (Arelaro, 2017, p. 16)¹⁶.

Tal flexibilização acarretou a fragmentação do ensino médio em cinco itinerários: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Aplicadas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Educação Profissional e suas tecnologias, os quais serão ofertados por diferentes arranjos curriculares, a critério dos sistemas de ensino, segundo as suas possibilidades e provável relevância para o local onde sejam executados. Ainda é possível fazer uma integralização dos itinerários formativos. Conforme dispõe o art. 36, § 3º, o aluno concluinte do ensino médio poderá cursar mais um itinerário.

¹⁶Pesquisadora na área de Política Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional, Financiamento da Educação Básica e Educação Popular.

Considerando-se os cinco itinerários propostos, certamente não será possível obtê-los em uma só escola, pois a definição acerca da escolha de qual itinerário utilizar fica a critério da secretaria de educação, contrariando o seu caráter público, inclusivo e universal, podendo ser designados, para a região onde habita a classe-que-vive-do-trabalho, itinerários de menor valor de custo e, com isso, considerar que essa classe não precisa de itinerários com custo mais altos, confirmando, assim, a propaganda enganosa do governo (Araujo, 2018).

A flexibilização curricular é uma ideia já divulgada por grupos empresariais, produzidos com base em inúmeras pesquisas que apontam para a necessidade de uma ampla reformulação do ensino médio, tornando a educação, segundo eles, mais significativa para os adolescentes, aproximando a escola da realidade cotidiana dos alunos (TPE, 2016, p. 30).

O ensino médio flexível promove prioritariamente seu compromisso com o mercado de trabalho, diminui o papel do Estado na proteção social, exclui do ensino da “universalização da ‘educação inteira’ que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos, o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais” (Araujo, 2013, p.1).

Em oposição à Reforma, é necessária:

A defesa da formação comum a todos os jovens, pois foi uma conquista que a LDB de 1996 definiu, o Ensino Médio como uma etapa da educação básica. Essa formação comum pressupõe uma educação inteira e um currículo do ensino médio rico, variado, garantindo o acesso à ciência. Em relação ao ensino técnico, é necessária a defesa, ainda, do ensino médio integrado, que tome em unidade a formação técnica específica a formação científica, bem como um combate a toda forma de aligeiramento tornado possível pela nova legislação (Araujo, 2018, p. 6-7).

Observa-se que muitos que participam da educação brasileira, principalmente a pública, ficam inertes à Reforma. “Vejo que há muita conversa, muito discurso, mas pouco compromisso concreto com a educação pública brasileira. Há pouca indignação e, se eu fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação pública” (Nóvoa, 2017).

A educação em tempo integral, que também é tratada na Reforma do “Novo” Ensino Médio, “instituída pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a

criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral”¹⁷. Para a BNCC, a educação integral é “uma construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, 2017, p.14 e 15).

A educação integral deve ter uma formação omnilateral e politécnica, como citada por Marx e Engels, baseada na escola unitária (Gramsci), voltada para a construção de seu projeto de superação, no sentido da sua formação instrumental e precária.

Talvez a educação de tempo integral seja uma aposta viável para assegurar, desde que universalizada, o acesso a essas oportunidades educacionais de qualidade. Isso só pode se dar, porém – numa escola para todos –, sem que [...] se criem duas redes, uma para os que têm melhores condições, outra para os que têm piores; uma para os que terão acesso a posições mais vantajosas no futuro, outra para aqueles que, apesar de terem cumprido toda a escolarização básica, seja no parcial, seja noturno, seja na EJA, terão muito menos chances de tomar rentável seu certificado de EM, convertendo esse atestado de competência cultural, que é o diploma, em capital econômico, social e em outros aprendizados, quer dizer, na aquisição de mais capital cultural (Batista e Tial, 2016, p.35).

Segundo Nosella (2024, p.14), o passo-a-passo de uma política educacional unitária, referente ao ensino médio, grosso modo, precisa: i) matricular todos os jovens de 14 a 17 anos no ensino médio regular; ii) estabelecer para essa fase escolar um unitário objetivo de formação geral, tornar o aluno uma pessoa capaz de pensar, estudar e dirigir ou controlar quem dirige; iii) organizar, visando a esse objetivo geral, percursos curriculares pedagogicamente adequados às diferentes condições socioculturais e materiais dos matriculados.

Charlot (2005, p.57) afirma que aprender vai além de adquirir saberes, pois

[...] Nascer é, para o homem, estar na obrigação de aprender (e ter a chance de poder fazê-lo...). Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber (no sentido escolar do termo), e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse campo do aprender podem existir situações

¹⁷ <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral> acesso em 26.Jul.2024.

de concorrência (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida) provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce.

Torna-se necessária a ampliação da educação em tempo integral, não apenas para uma carga horária progressivamente ampliada, de 800 para 1.400 horas, e 7 horas diárias (Art. 24, § 1º da LDB n. 394/1996, Lei n. 13.415/2017), mas com a segurança de um programa de fomento que supra todas as necessidades de estrutura física e mobiliária da escola (atualização profissional do educador, merenda na escola, salários compatíveis com a função de cada um, material didático, etc.) pertinentes a essa modalidade. Sem essa segurança, há o risco de se resultar em uma oferta com mais precariedade e uma educação sem a qualidade esperada, possibilitando a evasão de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham.

Com um total de 1.024 escolas e 230 mil alunos participantes da educação em tempo integral, o MEC disponibilizou, para o ano de 2019, R\$338 milhões às instituições de ensino, o que corresponde a um valor per capita de R\$1.470,00. Segundo o secretário-executivo do MEC, Antônio Paulo Vogel (Brasil/MEC 2019b), “estamos estudando a criação de mais um caminho para aumentar a oferta de vagas em tempo integral. É o contrário do que foi divulgado por alguns veículos de comunicação”.

De onde vem o financiamento para a infraestrutura da escola, para a formação docente, para a construção do novo material didático, para as adequações do projeto político pedagógico? Outros questionamentos precisam, ainda, ser feitos: haverá diversidade de itinerários na mesma escola? O que acontece com os jovens que pretendem fazer um itinerário que não está contemplado em seu município, principalmente no interior do estado? Haverá apoio financeiro suficiente ao jovem para pagar os custos de sua dedicação em tempo integral? Será somente uma propaganda enganosa ao jovem que pretende estudar a área com a qual possui maior afinidade? Esses são casos a serem observados com acuidade e responsabilidade pelos pregadores da implementação do “Novo” Ensino Médio no Brasil e no estado do Amapá.

São sete cursos disponíveis para essa modalidade no Amapá: Eletroeletrônica, Massoterapia, Instrumento Musical, Informática, Administração, Agente Comunitário de Saúde e Recursos Humanos.

Nóvoa (2017), em entrevista à Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior/ABMES, acerca de questionamento sobre qual sua opinião a respeito da reforma curricular que foi feita no ensino médio no Brasil, responde: “No que diz respeito à diminuição do currículo, sou sensível ao argumento. Acho que as escolas têm muitas coisas para ensinar. Desde o século XIX, ninguém tirou nada da escola, só meteu mais conteúdo”. Isso, contudo, não quer dizer que seja a favor de serem trabalhados, essencialmente, português e matemática.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no tocante ao ensino noturno, a Lei faz previsões mínimas sobre como a Reforma será aplicada, mantendo o que dispõe o art. 4º, inciso VI da LDB n. 9.394/1996, sendo mais uma vez “esquecida” exatamente a modalidade que atende preferencialmente aos jovens das camadas populares que estudam e trabalham.

A formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral, ocorrida na primeira parte do curso, a qual parece ser herdeira do Decreto n. 2.208/1997¹⁸, quando foi implementada a separação entre educação profissional e ensino propedêutico. Há a necessidade, portanto, de uma superação dessa dualidade. Frigotto (2016) considera isso um retrocesso ao obscurantismo de autores como Desttut e Tracy, os quais defendiam a existência de uma escola rica em conhecimento, com tempo para o estudo e para dirigir, no futuro, e outra escola, esta rápida e pragmática, voltada aos que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam ao duro ofício do trabalho, concepções essas que remetem ao Século XVIII. Segundo Savianni (2000) e Martins (2013), a escola representa um “conhecimento elaborado”, um “saber sistematizado” e a “cultura erudita”.

Fazendo parte da Base Nacional Comum Curricular/BNCC do Ensino Médio, o art. 26 da LDB traz, como proposição, que as etapas da educação básica se organizem em torno de uma base nacional comum e de uma parte diversificada (PCNEM E DCEM)¹⁹. De acordo com o disposto no §2º do art. 35-A, da Lei n. 9.394/1996: “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia”, o que reduz a diversidade curricular. “Não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino [...] em atividades que

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> - Acesso em: 03. Jul. 2021.

¹⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCNEM. Acesso em: 29. Jun. 2021.

podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”, mencionou Maria Helena Guimarães de Castro, secretária-executiva do MEC, uma das idealizadoras da Reforma (Revista Nova Escola, 2017)²⁰.

A desobrigação dessas disciplinas, com exceção de Português, Matemática e Inglês (a obrigatoriedade da Língua Inglesa é a demonstração de uma flexibilidade que contradiz a Reforma), possibilita com que sejam ofertadas de forma, também, “diluída” umas nas outras, criando o “Ensino Médio Líquido”, o que dificulta ainda mais a possibilidade para o jovem entrar no ensino superior (Silva, 2017). Alija, assim, a oportunidade de levar para os educandos um embasamento crítico, deixando de lado, em grande parte, a sua formação cidadã, conduzindo-os para um conhecimento mecanicista, pragmático, sem reflexão. Limitado e reducionista, esse ensino reforça as desigualdades educacionais e, sem a capacidade plena de ler o mundo, o jovem restringe ainda mais as suas escolhas individuais.

Podemos observar que a Reforma não deve obter grandes resultados positivos. Tanto o MEC quanto os governadores sabem disso, ao que essa irresponsabilidade para com os educandos poderá conduzi-los a um ensino médio medíocre. “Trata-se de um equívoco pedagógico-epistemológico, pois mutila e fragmenta a formação humana, científica e técnica que os jovens têm direito na educação básica” (Grabowski, 2017).

Outra questão se encontra na Reforma é o notório saber, o qual permite a docência a pessoas sem formação apropriada, institucionaliza a precarização da docência e compromete a sua qualidade, desconsiderando a meta 15 do PNE.

A meta 15 do Plano Nacional de Educação pretende assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Conforme a meta, isso seria possível em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (Central de Mídia do MEC, 2015).

Segundo a LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996, p.32), a formação docente,

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

²⁰ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio> - Acesso em: 20. Jun. 2021.

e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O notório saber, destinado à formação técnica e profissional, não justifica a sua aplicabilidade e pode causar um “efeito manada” nas outras disciplinas de toda a educação básica, fragilizando ainda mais a educação. Nóvoa (2017) expõe que ser professor não é

Ter notório saber em uma matéria é muito mais complexo que isso. Tem uma dimensão social, pedagógica e cultural muito mais ampla. Aliás, há um equívoco enorme que é o de achar que a missão de um professor de matemática é ensinar matemática, não é. A missão de um professor de matemática é formar uma criança através da matemática, o que é completamente diferente. Porque não se pode ser cidadão sem saber matemática. A cidadania implica saber matemática, português, história. Ora, não é por termos notório saber em química que seremos bons professores dessa disciplina. Isso é acabar com a alma, com a identidade da profissão.

Quanto à formação técnica, a Reforma dispõe que “os sistemas de ensino poderão incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com o setor privado (Lei n. 13.415/2017, art. 36, § 6º). Com isso, no §12 do art. 36, da mesma lei, consta que “as escolas deverão orientar os alunos, após terem cursado a base comum, no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”, o que dá, aos alunos, uma falsa autonomia e tomada de decisão.

Ao permitir o ensino através da EaD (art. 36, § 11, Lei n. 13.415/2017), fragiliza-se o princípio da cidadania de que a educação é direito público subjetivo. Utilizam-se experiências, oferta de cursos, realização de estudos, como “notório reconhecimento” das empresas privadas (instituições parceiras) que participarão da EaD. Esses itens são extremamente vagos, no sentido de verificar a qualidade dessas instituições.

2.3 REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

O MEC define o “Novo” Ensino Médio como²¹ :

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil. MEC. SD).

Essa definição da Reforma fala de qualidade. Poderíamos perguntar: qualidade para quem? Sua formação humana é voltada para a classe-que-vive-do-trabalho? É uma pretensa flexibilização curricular, que anula uma concepção de ensino médio como etapa da educação básica comum a todos, padronizando o currículo, reduzindo e desconsiderando as diversidades dos jovens trabalhadores no contexto sociocultural (Lino, 2017, p.88).

Araujo (2021) dispõe que a própria ideia de “qualidade na educação” tem correspondência assumida por diferentes grupos sociais. Ou seja, empresários, pais, alunos e governo, todos querem um ensino médio de qualidade, mas a qualidade para esses grupos tem sentido diferente e nem sempre pode significar uma coisa boa para os jovens trabalhadores.

A nova organização curricular que, segundo o MEC, traz uma educação mais flexível e contempla a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes com os itinerários formativos, focada nas áreas de conhecimento e na habilitação para a formação profissional, pode ser vista, conforme dispõe Araujo (2018, p. 220), como “o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação”.

²¹ BRASIL. MEC. Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361.SD>. Acesso em 23. Nov. 2021.

As mudanças na estrutura do ensino médio promulgada na Lei nº 13.415/2017 demonstram que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800h do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino atribuída às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. O restante dessa carga horária será distribuído entre as demais disciplinas que constarem na BNCC (Brasil, 2017a).

A Base Nacional Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) – Lei n. 9.394, § 4º, Art. 35-A (Brasil, 2017a) fica assim dividida:

- Em cinco itinerários – I - Linguagens e suas tecnologias, II - Matemática e suas tecnologias, III - Ciências da Natureza e suas tecnologias, IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas, V - Formação técnica e profissional;
- Obrigatoriedade das disciplinas Português, Matemática e Inglês em todo o ensino médio;
- Uma segunda língua estrangeira optativa, preferencialmente o espanhol;
- As disciplinas de Sociologia e Filosofia deixam de serem obrigatórias;
- Educação Física e Artes se tornando estudos disciplinares.

Segundo o diretor de pesquisa e avaliação do Cenpec²², Romualdo Portela de Oliveira, primeiramente há a necessidade do reconhecimento de que essa Reforma não tem futuro, tanto por seu problema de concepção quanto em relação aos itinerários:

A Reforma do Ensino Médio se propunha a aumentar a atratividade da etapa, no sentido de trazer currículos que dialogassem com a realidade dos jovens de hoje e com o mercado de trabalho. Isso não aconteceu, como podemos ver pela forma como os itinerários formativos estão sendo propostos e implantados, com poucas opções e algumas situações esdrúxulas.

Essa forma com que as disciplinas se encontram contempladas na Reforma do Ensino Médio demonstra que a sua organização curricular segue as orientações e diretrizes de Organismos Multilaterais Internacionais²³, os quais, segundo Alvim (2004), “são organizações que surgem com interesses corporativos e estatais de

²² Uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira. Em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 22. Mai. 2023.

expansão comercial e que objetivam institucionalizar a cooperação econômica, social, cultural, científica e de segurança mútua entre as nações”. Contudo, nem sempre esses organismos cumprem as suas propostas, suprimindo o interesse dos jovens trabalhadores, levando-os a serem subservientes às grandes organizações nacionais e internacionais.

Para exemplificar a força dessas organizações, Oliveira (1997) discorre que a LDB n. 9.394/1996 foi “embasada nas orientações neoliberais e dos organismos multilaterais, sobretudo, do Banco Mundial – BM”. Outro exemplo é discorrido por Libâneo (2012), quando dispõe que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ao atender às políticas sociais, tem como real intenção instrumentalizar a política econômica.

A aproximação das escolas à realidade dos estudantes é uma proposta antiga que vem se perpetuando, ano após ano, mas que continua longe dos parâmetros de necessidades para suprir as deficiências de infraestrutura, práticas educativas, visando a uma gestão escolar democrática e de formação continuada, onde o docente

Constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (Cunha, 1997, p. 189).

Além dos docentes, é necessário que todos que fazem parte da escola, direção, técnicos e auxiliares participem da formação continuada. A falta da formação continuada dificulta ainda mais a participação do aluno no complexo mundo do trabalho e da vida em sociedade.

2.4 NOVA ESTRUTURA, NOVAS POSSIBILIDADES – ART. 36 DA LDBEN N.9.394/1996.

As possibilidades de arranjo do ensino médio estão assim apresentadas na Reforma, art. 36 da LDB 9.394/1996: ser organizado em módulos, ter sistema de créditos com terminalidade específica, reconhecer competências, firmar convênios

com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (Brasil, 2017a):

“§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23²⁴, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV – Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V – Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI – Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.”

Krawczyk e Ferretti (2017) denunciam que essas possibilidades de organização curriculares têm sido impostas sem uma avaliação séria e responsável por parte da organização curricular atual, a exemplo de países considerados avançados. Esse indicativo, portanto, não representa uma justificativa confiável.

No caso brasileiro, Gonçalves (2017, p.141) discorre que:

As redes privadas que já competem divulgando seu desempenho no ENEM e publicizando que ensinam mais que outras escolas, não perderão a oportunidade de organizar currículos bastante sólidos para seu público, enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se

²⁴ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada.

Krawczyk e Ferretti (2017, p.37) mencionam que o tempo e o conteúdo da formação comum a todos, no “Novo” Ensino Médio, não são uma escolha dos jovens. Esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas de jovens, na sua busca por serem autônomos e críticos, e possuírem os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e produz como bem social em si mesmo.

A redução da carga horária da formação científica, ao máximo de 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas, a escolha precoce por uma área de especializada de estudo e a fragmentação passam a substituir a proposta cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, a sua formação integral (Kuenzer, 2017, p. 336).

O “notório saber” proposto na Reforma altera a forma de contratação de professores na educação profissional e desvaloriza a formação do educador, quando autoriza a contratação sem formação acadêmica na área de atuação, tornando-se um retrocesso das políticas de educação profissional, aludindo-se ao ano de 1909²⁵.

O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar, portanto, com as seguintes alterações:

IV – Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017, art. 6º).

A preocupação atual é que essa forma de contratação seja a porta de entrada para outras disciplinas do currículo no lugar das de base científica. Uma vez que a dificuldade de encontrar profissionais, principalmente nas cidades mais pobres do Brasil, pode levar a considerar o notório saber como justificativa para desvalorizar e precarizar a profissão docente e, com isso, empobrecer ainda mais a educação do jovem. É, portanto, um ajuste à lógica educacional que cobra o imediatismo do mercado produtivo.

²⁵ Verificar em: BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 20. Jul. 2021.

Como dito anteriormente, a estrutura do currículo do “Novo” Ensino Médio não é legítima e pode empobrecer, ainda mais, o aprendizado do jovem. Modifica, ainda, de forma abrupta e antidemocrática, a LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o art. 318 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), minimizando e retirando, do ensino médio, a relevância de disciplinas importantes, que atuam diretamente na formação do jovem trabalhador, fragilizando o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias à autonomia cidadã. Agride-se, portanto, a ideia de educação básica quando se propõe a diferenciação da condição socioeconômica dos alunos, dificultando uma formação de base científica (Araujo, 2018). Há que se registrar, ainda, o caráter autoritário e instrumental dessa Reforma (Kuenzer, 2017).

Segundo Torriglia e Ortiga (2014, p. 189), o currículo “carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários à sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo”. Nesse sentido, afirma Ribeiro (2017) que o “Ensino Médio Líquido” pode ser considerado quando os componentes curriculares são diluídos em outros componentes, levando a juventude brasileira da escola pública a um abismo, afundando qualquer possibilidade de uma vida digna para esses jovens por meio de uma formação densa e crítica e uma preparação séria para o trabalho, ou mesmo para prosseguir com os estudos. Tal liquidez afoga as pequenas possibilidades de ingresso desses jovens nas universidades públicas. Gonçalves (2017, p.135), ao analisar a Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC²⁶, feita pelo então ministro da educação Mendonça Filho para justificar as mudanças no ensino médio, conclui: “Ficam explícitas as intenções da melhora dos estudantes no desempenho dos resultados das avaliações externas para atender organismos internacionais na preparação de **mão de obra barata, desqualificada e precarizada**” (grifo nosso).

Na página do MEC, denominada “perguntas e respostas”, quando se questiona quais serão os benefícios para os estudantes com a nova organização curricular, a resposta é que a Reforma pretende atender às “necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil”. Cita, ainda, a escolha

²⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em 23.Nov. 2021.

dos itinerários formativos como exemplo desse protagonismo. Conclui que “contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem” (Brasil. MEC. SD).

Analisando essa resposta, pode-se compreender que a Reforma não atua em favor daqueles que mais necessitam de um ensino de qualidade, ou seja, a classe trabalhadora, não supre as expectativas dos jovens e não fortalece o tão divulgado protagonismo juvenil. Na verdade, é uma “customização curricular” (Ribeiro, 2017), acarretando uma diversidade de interpretações que pode induzir ao erro quem não está atento às manobras que esse termo pode ocasionar, no âmbito da própria Reforma.

Se o itinerário escolhido pelo jovem não for implementado na escola próxima de onde ele mora, já que não há obrigatoriedade da implementação dos cinco itinerários em uma só escola, quem se responsabilizará pelas despesas da sua ida para uma escola que pode até mesmo ficar em outro município?

A BNCC/EM, que prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, suprimindo principalmente as que atuam na formação humana, como Filosofia e Sociologia, é oposição à “formação inteira” denominada por Araujo (2015, p.62). Sendo assim, ela não pode ser considerada uma “base” em prol de uma educação para a superação do que está dado, e pode levar o educando a uma educação de má qualidade, a qual pode ser benéfica somente ao mercado de trabalho.

Outra possibilidade trazida pelo art. 36, § 11 da LDBEN n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) para o ambiente do ensino médio é a EaD, sendo ofertada do seguinte modo: 20% no período diurno, 30% no período noturno e 80% na EJA (Brasil, 2017b). Sem habilitação para atuar na EaD, há dificuldades por parte dos docentes. Estes não se sentem preparados para tamanho desafio. A própria escola não possui uma estrutura técnica capaz de satisfazer as necessidades dos docentes e dos discentes. Como dito acima, para os governos federal, estadual e municipal, trata-se de mais uma possibilidade de baratear o ensino.

2.5 CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DAS “PERSONALIDADES PRODUTIVAS”

A Reforma do “Novo” Ensino Médio traz, em seu bojo, simplificações na formação dos estudantes, em uma perspectiva pragmática, fragmentada, prescritiva, padronizada, privatista e de mercado.

Nessas condições, a Reforma pode estar sendo usada como uma forma de coerção do ensino por parte do Estado brasileiro, pois é no ensino médio que os jovens trabalhadores definem o seu futuro, ou seja, pela continuidade de seus estudos em nível de educação superior e/ou pela atuação no mercado de trabalho. Segundo Oliveira (2023), são presenciados ataques frontais às conquistas da educação básica, visando minar o ensino médio como direito a uma educação de qualidade direcionada à ampliação da oferta dessa modalidade de ensino como estratégia para assegurar uma formação cidadã dos jovens, conforme orientação da LDB. Ou seja, um espaço onde a escola é o único lugar para ascensão social dos jovens, a qual distância a sua possibilidade de romperem as barreiras que lhes aprisionam a ser subordinados, econômica, cultural e politicamente.

Conforme as conclusões de Araujo (2018, p.220):

A Reforma em curso responde a interesses de seus principais interlocutores, o Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, ao flexibilizar a necessidade de contratação de professores licenciados, e o TPE – Movimento Todos pela Educação, ao direcionar o currículo para a formação das “personalidades produtivas” e estimular o “mercado de serviços educacionais”.

Diante do exposto, percebemos que o autor apresenta dois sujeitos principais, que atuam diretamente na Reforma em curso, o Consed e o TPE²⁷. Esses interlocutores agem apoiando a flexibilização, a facilitação da contratação de

²⁷ Alguns fundadores: Jorge Gerdau (dono de uma das maiores produtoras de aço do mundo), Jorge Paulo Lemann (em 2019, foi considerado pela Forbes o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões), José Roberto Marinho (Vice-Presidente do Conselho de Administração do Grupo Globo), Maria Alice Setúbal (herdeira e acionista do Itaú-Unibanco, o maior banco privado do Brasil), Roberto Civita (editor da revista Veja e Presidente do Conselho de Administração da Abril Educação), Ruth Corrêa Leite Cardoso (esposa de Fernando Henrique Cardoso), Viviane Senna (Presidente do Instituto Ayrton Senna), Zilda Arns Neumann (médica, irmã de Dom Paulo E <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em 23. Nov. 2021.

professores não licenciados e a formação de mão de obra para suprir o mercado produtivo brasileiro.

A referida Reforma, datada de 16 de fevereiro de 2017 – aprovada no Senado em fevereiro de 2017, com 43 votos a favor e 13 contra (Brasil, 2017) – e imposta à sociedade brasileira, tem caráter flexível, reducionista e fragmentado, podendo ser vista como pragmática, recebendo influência de um movimento composto por um conjunto de institutos e fundações ligado às grandes empresas nacionais e internacionais, além de intelectuais orgânicos alinhados com políticas internacionais, sobretudo do Consenso de Washington – os quais apoiam a redução dos “gastos” públicos com a educação (Amaral, 2017, p. 3). Macedo (2014, p. 1532) cita alguns agentes políticos que têm atuado na hegemonização desse pensamento:

Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários).

Segundo Coutinho (2017), esse pensamento é corroborado pelo Diretor-Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai e Superintendente-Geral do Serviço Social da Indústria - Sesi, Rafael Lucchesi, ou seja, que as mudanças promovidas pelo “Novo” Ensino Médio vão ao encontro do que existe de mais avançado no mundo, com apoio dos sistemas mais modernos de educação, tornando-se um ensino capaz de transmitir os conhecimentos fundamentais e que crie oportunidades de inserção qualificada ao mercado de trabalho e de acesso à cidadania, conectado com o que pensa o aluno. A nova lei é apenas um passo de um longo percurso. “A partir de agora, dirigentes públicos e privados, educadores, pais e estudantes precisam trabalhar juntos para vencer os desafios de sua implementação”.

O governo Temer fez articulações políticas para atender às demandas do mercado, subordinando-se às pressões de instituições e fundações comprometidas com aqueles que atuam em favor da classe dominante, a qual vê a classe-que-vive-

do-trabalho, conforme define Antunes (1994)²⁸, como um empecilho para a sua trajetória de dominação, com o objetivo de degradação daqueles que teimam em sobreviver e lutar pelos seus direitos fundamentais, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, em seu Título II – “direitos individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos e direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos”.

O ensino médio é um ato político-educacional que sempre esteve em disputa, ou seja, é objeto de luta de classes, onde os diferentes grupos sociais e políticos possuem diferentes interesses de qual deve ser a sua função. Segundo Saviani (2013, p.26):

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Nesse sentido, a Reforma pode ser vista como uma educação pragmática, instrumental e rasteira, uma vez que ela propõe uma formação de acordo com a necessidade do mercado. Desse modo, o ensino médio “perdeu identidade conceitual, ficou despossuído de significação pedagógica autônoma e própria” (Nosella, 2024, p.6). Essa é uma lógica que, de diferentes formas, vem sendo hegemônica na organização do ensino médio brasileiro. No entanto, essa modalidade de ensino é fortemente questionada por uma perspectiva de **formação humana** que pensa uma visão mais integrativa e teleológica, não subordinada apenas ao imediato, mas se comprometendo com o futuro da juventude, no sentido de formar um cidadão completo, capaz de produzir e, se assim lhe interessar, terminar os seus estudos na universidade, configurando, enfim, uma formação completa. Nessa perspectiva, a educação básica é compreendida como direito de todos (Araujo, 2021 – **Grifo nosso**).

As políticas educacionais implementadas nas escolas devem ser estratégicas para a intenção de uma “luta de classes” que atue na direção da

²⁸ Para melhor compreensão, verificar em: ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Ed. Cortez/ Ed. da UNICAMP; SP; 1994.

emancipação e para a formação humana, privilegiando a classe trabalhadora, dando-lhe subsídios para a superação da situação do momento e evitando a educação pragmática que leva o educando a agir como um técnico que desenvolve as suas práticas profissionais, mas que não é capaz de compreender o contexto que envolve essa prática, induzindo o jovem a tornar-se apenas um profissional executor de movimentos, sem a capacidade de superação.

A seguir, será apresentada uma síntese, contendo uma visão parcial do momento, em que está em curso um projeto societário para o incremento de políticas educacionais que segregam a classe dominante da classe trabalhadora.

2.6 SÍNTESE DA REFORMA EM CURSO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO - LEI N. 13.415/2017

A construção da Reforma em curso do “Novo” Ensino Médio, definida pelo MEC como uma nova “organização curricular mais flexível”, se apresenta por meio da escolha dos itinerários formativos e do protagonismo do jovem – tira a responsabilidade do Estado, responsabilizando o aluno com sua formação, o que pode ser visto como a negação para uma “educação inteira” (Araujo, 2013). Ocasionalmente, ainda, a “retomada de um empoeirado discurso” (Ribeiro, 2018), subtraindo de seus objetivos a formação cidadã, levando os educandos à ideia de consumidores, mercantilizando as escolas públicas e contrariando o seu caráter universal.

A Reforma é vista por autores que estudam o tema como “líquida”, devido à sua diluição em várias disciplinas, considera como créditos de disciplinas vivências e práticas de trabalho, sendo formas que reforçam, ainda mais, o *apartheid* que há na educação brasileira, empobrecendo consideravelmente o aprendizado do jovem trabalhador, levando-o a tornar-se mão de obra barata e precarizada. Promove a contenção do jovem da escola pública à educação superior, acompanha os ditames do mercado de trabalho, hierarquiza o ensino, priorizando as disciplinas de Português e Matemática, a fim de responder aos preceitos das avaliações internacionais, impõe a obrigatoriedade do Inglês, e trata como “estudos e práticas” os componentes de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, negando os fundamentos das ciências.

O retorno ao notório saber desobriga a necessidade de uma formação superior na área de sua atuação por parte dos docentes que atuam na educação. Dessa forma, precariza e desvaloriza sua profissionalização. Esse advento é visto como um retrocesso que não dialoga com as expectativas dos jovens. São, portanto, exemplos das tensões em torno da Reforma do Ensino Médio. Essa forma de contratação pode ser a porta de acesso de professores com notório saber para outras disciplinas do currículo, principalmente nas cidades mais pobres do Brasil.

A Reforma traz simplificações na formação dos estudantes, em uma perspectiva pragmática, fragmentada, prescritiva, padronizada, privatista e de mercado, configurando-se em uma forma de baratear os custos do ensino. Pode estar sendo usada como uma atuação do ensino por parte do Estado brasileiro contra a classe-que-vive-do-trabalho, pois, como dito antes, o ensino médio é uma modalidade educacional objeto de constante disputa e luta de classes. Dessa forma, consideramos que a Reforma é cunhada nas “desobrigações, retóricas e falácias” de governantes suprimidos pelo mercado.

Há a necessidade de uma política pública que perceba a voz dos jovens e que se coloque a serviço da sua emancipação humana, superando a dualidade da educação, da qual fala Frigotto (2017), e não uma Reforma que se apresenta como ameaça ao direito subjetivo e retrocesso às políticas da educação. A realidade que se vê é que há a necessidade de investir em capital humano como o caminho para o crescimento do Brasil.

O retrocesso à trajetória histórico-cultural da educação brasileira pode levar ao fracasso da Reforma e, provavelmente, quando e se isso ocorrer, os culpados serão os professores, os pedagogos e os alunos. Nessa perspectiva, quanto ao que der certo no âmbito da Reforma, não se sabe quem levará os louros. Cabe aguardar. A intenção proposta nesta seção foi aguçar os sujeitos que atuam na “Reforma do Novo” Ensino Médio, provocando um debate que traga sugestões e ideias, visando promover um ensino que leve a superar as condições dadas no momento, a fim de que a sociedade em que os jovens trabalhadores vivem seja um espaço que lhes promova uma oportunidade profissional e social capaz de levá-los a uma formação por completo.

Nessa discussão, recuperamos algumas produções existentes acerca do “Novo” Ensino Médio. Nos chamou atenção o fato que Araujo (2018) destaca, ou

seja, que a Reforma pode significar uma política ofensiva e coercitiva à juventude brasileira, em particular aos jovens trabalhadores, estes que recebem uma formação social desigual. Verificamos que estas questões se apresentam na Reforma, as quais apresentaremos nas próximas seções desta pesquisa.

Por fim, “pode parecer uma luta desproporcional, mas nós ficaremos, porque lutamos por uma sociedade solidária e menos desigual e eles, por vantagens econômicas, e por isso passarão” (Arelaro, 2017, p.17).

A seguir, apresentaremos as discussões que surgiram da pesquisa realizada no campo do levantamento de teses e dissertações publicadas na Plataforma Sucupira/Capes, no período de 2019 a 2022, as quais se relacionam/aproximam do “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI N. 13.415/2017: “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”

3.1 INTRODUÇÃO

Acredito que viver significa tomar partido. Não podem existir apenas homens estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida (Gramsci, 2004, p. 84).

A ideia de discorrer sobre as pesquisas publicadas na Plataforma Sucupira/Capes no período de 2019 a 2022 tem, como objetivo, a construção do “estado do conhecimento” referente ao tema da presente pesquisa de doutoramento, firmando-se nas análises de teses e dissertações, pois somente nele foram encontradas as produções que se relacionam/aproximam do tema ora discorrido.

Para iniciar, cabe definirmos o que é “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para este texto, utilizaremos o termo “estado do conhecimento”, que expõe com maior evidência e mostra, com maior clareza, essa forma de escrita, pois, segundo Cyrino e Penha (1992, p. 13), “conhecer é elaborar um modelo de realidade” e “projetar ordem onde havia caos”, enquanto que “artes”, segundo Coli (1995), “são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única”.

O “estado do conhecimento” é um método realizado por meio de uma revisão bibliográfica sobre uma área específica (aqui a área em discussão é a “educação”), buscando demonstrar teorias, procedimentos, referenciais teóricos, contribuição científica e social, mapear, discutir produções acadêmicas, “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. Tem como metodologia um caráter de inventário e descrição da produção acadêmica e científica (Ferreira, 2002). Soares e Maciel (2000, p. 04) lecionam que, em um estado do conhecimento, é necessário

considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Este estudo foi organizado por meio de uma revisão bibliográfica em teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes²⁹, nos anos de 2019 a 2022. Na primeira busca, foi encontrado um total de 65 teses e dissertações relacionadas ao tema, sendo que após a leitura dos resumos, das introduções e, quando necessário, do texto completo, chegamos à conclusão de que somente 10 teses e 9 dissertações se relacionam/aproximam do objeto deste estudo. Do mesmo modo que Araujo e Silva (2022, p. 5) discorrem que “essa fonte de dados foi priorizada, pois as dissertações e teses necessariamente resultam de pesquisas recentes, com qualidade acadêmica verificada pelas bancas de avaliação”.

Quadro 7 – Teses e dissertações sobre o tema Reforma do “Novo” Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017 – 2019 a 2021

PESQUISA	ANO DE PRODUÇÃO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS
TESE	2019	3
TESE	2020	3
TESE	2021	1
TESE	2022	3
DISSERTAÇÃO	2019	4
DISSERTAÇÃO	2020	3
DISSERTAÇÃO	2021	1
DISSERTAÇÃO	2022	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base no banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira/Capes.

Diante do quantitativo de pesquisas ora encontradas, podemos perceber que os estudos sobre o “Novo” Ensino Médio, quando se trata do “aligeiramento da

²⁹ Fundação do Ministério da Educação (MEC), a qual desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As atividades da Capes podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap> - Acesso em 14. Out. 2022.

formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho” pelo momento histórico de sua implantação são muito incipientes e merecem ser analisados com bastante acuidade.

A fim de obter uma compreensão mais aguçada nas análises desta pesquisa, optamos por estruturá-la com os seguintes dados: título da obra, objeto, problema, objetivos, visão geral e tese, no intuito de verificar a relevância social e onde elas se encontram ou se aproximam no que se refere à presente pesquisa. As palavras-chave utilizadas foram: Reforma do Ensino Médio, Contrarreforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, mercado de trabalho, precarização e aluno trabalhador, aligeiramento e subordinação, e, ainda, ciências humanas como grande área de conhecimento, e educação como área de conhecimento. Segundo Fujita (2004, p.258), para que o autor determine a palavra-chave é necessário ter uma visão (geral) e organização sobre o conteúdo do texto, a fim de que consiga representá-lo como assunto principal e, também, uma visão sobre a demanda do leitor para quem o texto será construído.

A ideia de se utilizar as questões acima citadas se deve à tentativa de verificar como se situam as pesquisas atuais e como elas propõem e atuam na atualidade, dentro e fora do sistema educacional, e suas implicações para a resolução de questões, como agem no aprimoramento para a superação de dificuldades vivenciais, sejam elas profissionais e sociais da vida do aluno.

A partir de agora, será apresentada uma síntese sobre as teses e dissertações analisadas, acerca das quais serão apresentados os principais pontos, evidenciando os objetivos e as conclusões de cada autor.

3.2 ESTUDOS QUE VERSAM SOBRE A REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO LEI N. 13.415/2017

Os estudos sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio verificados nas teses e dissertações analisadas nesta pesquisa trouxeram para o debate questões diversificadas, porém serão fixadas apenas as discussões prioritárias ao estudo, que se relacionam com o “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”

Galvão (2019), em sua pesquisa denominada “As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso em Uberlândia/MG”, apresenta uma análise onde demonstra que as falas recentemente apresentadas nas propagandas do governo e nas reportagens em ambiente virtuais direcionam para uma representação favorável da Reforma, o que contribui para apresentá-la como uma política necessária, e que a intertextualidade se apresenta, em sua maioria, pela voz do governo federal, representado pelo presidente Michel Temer e por Mendonça Filho (ex-ministro da educação). Contrariando essas falas, os comentários apresentados em ambientes virtuais trazem para o debate pensamentos contrários à Reforma, os quais questionam, em sua maioria, o processo democrático, a legitimidade da aprovação da lei e o “novo” currículo.

Desse modo, conclui que as reflexões das representações discursivas a respeito da Reforma são favoráveis às alterações do currículo, além de outras que negam a validade e a necessidade dessas mudanças. Percebe-se que certas representações linguístico-discursivas colaboram para a manutenção de relações assimétricas de poder, sendo que o discurso do governo se coloca acima dos demais, e que a atuação do governo no que se relaciona à Reforma do Ensino Médio não se subordina à vontade popular.

Beltrão (2019), em seu estudo intitulado o “Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física”, objetiva a investigação da proposta de formação humana resultante da Reforma e examina o processo, buscando identificar os interesses e determinações que concorreram na sua proposição/tramitação/aprovação, analisando o conteúdo político-pedagógico da proposta para o “Novo” Ensino Médio.

Conclui o autor que o capital vem atuando em rede, a fim de implementar sua agenda para a educação, que nesse momento tem centralidade na privatização da educação pública, em um movimento que integra a ofensiva imperialista e que as mudanças na legislação educacional instituem a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, o ensino a distância, a formação profissional aligeirada, a distribuição desigual do

conhecimento, em uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural desse nível de ensino.

Heeren (2019), em sua pesquisa intitulada “A trajetória política e normativa do Ensino Básico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) (2008-2018)”, verifica a efetivação dos princípios educacionais previstos na Constituição Federal de 1988 e as contradições existentes com as modificações orientadas pela Reforma do Ensino Médio de 2017. O autor afirma que as normas internas do IFSP condizem com as prerrogativas do art. 206 da CF/1988, o qual estabelece a construção e desenvolve um conjunto de estrutura e ações para o direito, o acesso e a permanência, a valorização docente, a participação democrática dos estudantes e a participação na elaboração de políticas e normas da instituição. Ainda assegura que a Reforma orientou muitas modificações no currículo, como carga horária, conteúdos curriculares e estimulou a formação precoce do aluno.

Conclui o autor que o IFSP se configura como uma instituição que contribui com a garantia do exercício ao direito à educação básica, que reafirma o compromisso com a democratização e qualidade da educação nacional; que há uma relação conflitante entre as normativas do ensino médio integral do IFSP em relação à estrutura pedagógica, objetivos e finalidades dessa etapa da educação básica e as modificações indicadas pela Reforma do Ensino Médio.

Araújo Júnior (2020), em seu estudo intitulado “Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei n. 13.415/2017”, tenta compreender a Reforma do Ensino Médio no período de 2016 a 2017 por meio de um olhar da flexibilização que transversaliza a reestruturação produtiva do capital contemporâneo e que possui, no neoliberalismo, as suas bases explicativas.

Conclui o autor que a Reforma do Ensino Médio faz parte do interesse da classe dominante e promove a mercadorização do ensino, com pressupostos de uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade mercadológica e de fundamentação neoliberal.

Nogara Junior (2020), por meio da pesquisa denominada “A Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil”, afirma que a ampliação da carga horária da educação básica é a forma pela

qual o capital e o Estado avançam para a destruição da educação, resultando na redução do conhecimento e da função da escola, levando à expansão do capital em duas vias, a venda de bens e serviços privados à escola e a formação precarizada para o mercado de trabalho. Para esse autor, o aligeiramento se reflete na flexibilização curricular.

Conclui nestes termos: “assim defendemos a tese de ser a ampliação da jornada escolar o elemento que permite a flexibilização curricular e o estabelecimento de parcerias de forma radicalizada”.

Boutin (2020), no âmbito do estudo intitulado “A relação de forças entre a Unesco e o movimento estudantil e sua materialização na Reforma do Ensino Médio, através da Lei n. 13.415/2017”, apresenta uma análise sobre a materialização das relações de forças entre a Unesco, os aparelhos privados de hegemonia, juntamente com o terceiro setor e as escolas privadas, no sentido de organizarem as demandas por uma educação que reproduz a sociedade de classe na qual a educação requerida é a formação técnica para o mercado de trabalho e o movimento estudantil, na forma da Lei n. 13.415/2017, ligados aos educadores, pesquisadores, entidades socio-organizativas, entre outros, os quais empunham a bandeira de uma educação pública, gratuita, universal, democrática e de qualidade.

Conclui que as lutas são organizadas para confrontar e denunciar limites das políticas educacionais instituídas, visando à ampliação dos recursos na área e para o desenvolvimento de políticas que priorizem as necessidades e a realidade vivenciada pelos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, o autor confirma, em sua tese, que na relação de forças entre a Unesco e o movimento estudantil houve hegemonia das orientações da agência em relação ao “Novo” Ensino Médio.

Silva (2021), na pesquisa denominada “A Reforma do Ensino Médio implantada pela Lei n. 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil Colônia”, investiga a referida Lei, que ele chama de contrarreforma. Nesse sentido, faz um resgate histórico das reformas educacionais brasileiras desde o Brasil Colônia até os dias atuais, com foco na compreensão dos fundamentos e implicações da Reforma para a rede estadual pública de educação em Alagoas.

Conclui o autor que a Reforma é uma reedição de outras reformas, no contexto em que o capital se tem predisposto a se tornar a lógica fundante da educação do jovem; que a rede alagoana atende ao modelo de educação que exige

o mercado; que os sujeitos são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, independentemente de sua classe social, e; que a Reforma propõe uma educação pragmática.

Alves (2022), na pesquisa intitulada “Reforma do Ensino Médio sob a Lei n. 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?”, apresenta uma percepção de que as pesquisas do ensino médio, etapa final da educação básica, são consensuais no que diz respeito a uma fase que provoca debates e reflexões, devido aos obstáculos de acesso, permanência e formação oferecida aos jovens. Questiona os itinerários formativos que podem ser uma forma de reforçar ainda mais as desigualdades, levando a uma formação precária e limitada.

Concluiu, desse modo, que a Reforma não apresenta nada de novo, pois em outros momentos da história observou-se as mesmas questões hora dispostas, expressando o ideário que se apresenta na classe dominante e suprimindo a classe trabalhadora, aumentando ainda mais as desigualdades oferecidas aos jovens, levando-os a uma formação precária e superficial, tornando-se um esvaziado processo de construção do conhecimento, oferecendo uma formação profissional instrumentalizada para o jovem ingressar no mercado de trabalho.

Gomides (2022), no âmbito do estudo denominado “Nova Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba”, analisa as mudanças da conjuntura política, econômica e social no Brasil, a partir de 2016, após a aprovação da Lei n.13.415/2017, a qual obriga os estados a desenvolverem propostas curriculares alinhadas à BNCC/EM, considerando que o dualismo presente na Lei e na proposta curricular deu ênfase aos itinerários formativos. Afirma, ainda, que a Reforma incentiva o dualismo educacional presente nas escolas públicas e privadas, considera a referida Lei como um retrocesso, firmado pelo aligeiramento da formação do jovem, com o objetivo de atender o mercado de trabalho e as avaliações internacionais e institucionais.

Conclui que a proposta da Reforma, mesmo sendo imposta sem diálogo com a sociedade paraibana, consegue ser direcionada para um viés mais popular, com críticas à influência de organismos internacionais e avaliações externas, com foco na formação de jovens mais conscientes socialmente. “Há, no documento paraibano, um amplo esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva, mas, ao estar

alinhada com os pilares neoliberais já proferidos em documentos anteriores, como a BNCC, fica-nos clara a limitação transformadora da proposta”.

Almeida (2022), por meio da pesquisa intitulada “Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e Implicações”, analisa a implementação da Lei n. 13.415, de 16/02/2017, para o ensino médio e a visão de professores em exercício na rede estadual de São Paulo, primeiro estado a implementar a Reforma, a qual foi proposta como solução para a crise de qualidade do ensino médio. Verifica questões históricas, políticas educacionais baseadas em ações tomadas e impostas pela Reforma e, também, a BNCC para o Novo Ensino Médio.

Conclui que a Reforma faz parte de um processo em curso na educação do estado de São Paulo a pelo menos uma década, e que “desde 1995, as medidas tomadas pela Seduc-SP revelam coerência ideológica e alinhamento com políticas neoliberais”, o que é orientado e acordado por organismos internacionais. Quanto ao posicionamento dos professores, esses relatam questões que dificultam a aplicação de uma boa educação, como: a formação do professor em áreas diferentes da que atua no ensino médio, a falta de consenso quanto à finalidade do ensino médio e a ausência de caminhos a serem seguidos nos conteúdos a serem trabalhados, a imposição de uma organização e de ações que o professor não participou e desconhece, tendo que se apropriar das informações enquanto trabalha, a falta de estrutura nas escolas, e como os profissionais da escola interpretam e praticam essas políticas e, ainda, seus impactos no comportamento dos jovens.

Chagas (2019), em seu estudo denominado “Os primeiros passos para a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa”, objetiva investigar as discussões e as regulamentações para a implementação da Reforma na rede estadual do Rio Grande do Sul, a partir da análise das disputas dentro do campo educacional.

Concluiu que as escolas e as redes de ensino não serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários, dispondo que o texto da Lei n. 13.415/2017 induz ao estreitamento curricular; que as regulamentações direcionam para o alinhamento de uma educação defendida pelo campo econômico hegemônico – isso se confirma com a retomada do modelo de competência presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1990; que não se observou nenhum projeto que fosse direcionado para a formação docente. Em contraponto a essas medidas, o Conselho Estadual de

Educação se opôs às mudanças em defesa da valorização da educação integral, apontando, ainda, que o ano 2019 foi decisivo para o futuro do ensino médio.

Andrade (2019), em sua pesquisa intitulada “A Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017): o que pensam alunos e professores?”, discorre que o ensino médio brasileiro apresenta um caráter dual, com uma educação para os menos favorecidos, direcionada ao mercado de trabalho, e uma educação propedêutica voltada para a classe mais favorecida, direcionada ao ensino superior. Tem, como objetivo, promover uma análise crítica das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam nas escolas públicas e privadas, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade e democrático, confrontando-as com as propostas da Lei n. 13.415/17.

Conclui que a Reforma possui foco em alterações curriculares que não dialogam: com as melhorias em infraestrutura, com valorização docente e com formação integral. Que há a necessidade de mudanças: na estrutura do ensino médio atual, na valorização da formação crítica com a integralidade das áreas do conhecimento, afastando os jovens da escola pública de uma formação integral, que dê acesso ao conhecimento historicamente acumulado de diferentes áreas do conhecimento, aumentando o distanciamento entre a qualidade do ensino médio público e privado, prejudicando fortemente um projeto de qualidade da educação da escola pública. Trata-se de uma Reforma que não democratiza o acesso ao conhecimento para os jovens da escola pública e diminui as possibilidades de mobilidade social.

Costa e Silva (2019), em seu estudo intitulado “A Reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)”, tem como objetivo compreender como se deu a formulação dessa política, observando que houve alterações na organização do ensino médio, além da implantação de um currículo flexível, composto por uma etapa geral com carga horária de 1.800 horas e cinco itinerários formativos, tendo, como disciplinas obrigatórias, as Línguas Portuguesa, Inglesa e Matemática, além dos estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, configurando uma extensão progressiva da jornada para 1.400 horas/ano. O foco de sua investigação está na formulação da política pós-golpe e no contexto político, econômico e social em que a Reforma foi proposta e aprovada.

Conclui, portanto, que se trata de uma Reforma fortemente influenciada pelos ditames dos organismos internacionais, em consonância com as demandas do empresariado brasileiro e do grupo conservador que assumiu o governo brasileiro com Michel Temer. Trata-se de uma Reforma que retira direitos dos jovens em função de uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos. Pretende, ainda, restringir o ensino médio público a um instrumento voltado para formar os estudantes ao mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário, o que pode levar, também, a trabalhos precarizados. Essa Reforma não inova, mas só remete à velha dualidade do ensino médio brasileiro, em que os mais privilegiados têm acesso à educação superior, enquanto os filhos dos trabalhadores têm acesso a uma profissionalização precoce e com poucas possibilidades de continuidade.

Pereira (2019) discorre, em sua pesquisa denominada “Reforma do Ensino Médio - Lei n. 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação?”, acerca do estudo da LDB n. 9.394/1996, verificando as alterações legais e oficiais que culminaram com a publicação da Lei n. 13.415/2017 e suas mudanças estruturais. Objetiva conhecer, de forma aprofundada, os pontos positivos e/ou negativos e as conquistas que as referida leis trouxeram para a educação; realiza um levantamento de todas as alterações oficiais e legais referentes ao ensino médio, realizadas na Lei n. 9.394/1996, culminando com a publicação da Lei n. 13.415/2017; traça um percurso social e educacional do ensino médio por meio dos documentos oficiais surgidos no período objeto de estudo; faz uma investigação crítica das duas leis, destacando os avanços e retrocessos que poderão advir com a Reforma implementada; lança, ainda, um olhar sobre as perspectivas dos autores com os quais dialoga sobre a Reforma do Ensino Médio.

O autor conclui que a implementação da Lei n. 13.415/2017 trará retrocesso à educação, além de um retorno à dualidade do ensino médio, com um currículo voltado para a formação aligeirada, com ênfase nos itinerários formativos, contrariando, dessa forma, os avanços já alcançados desde a implementação da LDB n. 9.394/1996, que consolidava uma educação integral e mais inclusiva.

Medeiros (2020), em seu estudo denominado “A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei n. 13.415/2017”, busca analisar os possíveis impactos, identificar os aspetos que desvelam o tecnicismo por trás da nova proposta e

questionar o aligeiramento do ensino, o qual tem acentuado o processo de desumanização do indivíduo. O autor problematiza o caráter tecnicista subordinado ao capital e aos organismos internacionais que apresentam padrões contrários ao de uma perspectiva emancipatória. Analisa, ainda, a estruturação didático-curricular da BNCC, que em seu tecnicismo reforçado pelo pragmatismo não apenas desresponsabiliza o Estado, mas contribui para a disciplinarização intelectual por meio dos cinco itinerários formativos, e nega a autonomia da práxis na relação ensino-aprendizagem.

Conclui, assim, que na atual conjuntura político-educacional brasileira são convenientes reflexões que problematizem o discurso empreendedorista nas políticas educacionais do Brasil, o qual, ao transferir a responsabilidade do êxito educacional dos sistemas aos indivíduos, nega a capacidade de promover, de fato, as reformas necessárias à sociedade.

Pádua (2020), no bojo da pesquisa intitulada “Trabalho docente na Reforma do Ensino Médio amapaense (2016-2019)”, objetiva analisar as condições de trabalho docente no contexto da Reforma do Ensino Médio na educação amapaense, a partir da Lei n. 13.415/2017. Utiliza, como categorias, a precarização, a intensificação e as condições de trabalho.

O autor conclui que as mudanças e implicações significativas que recaíram no trabalho docente são geradores de diversos problemas, e que o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio, sem um debate democrático, implica para um trabalho docente em condições de precarização, intensificação e insatisfação profissional.

Zank (2020), no estudo denominado “Base Nacional Comum Curricular e o ‘Novo’ Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica”, discorre sobre os fundamentos utilizados para a articulação dessas propostas, bem como os principais objetivos e as possíveis consequências à juventude, especialmente para os filhos da classe trabalhadora. Investiga algumas mudanças ocorridas ao longo da história no ensino médio e a relação com a formação do trabalhador, com relação à retomada da pedagogia das competências.

Conclui que a formação proferida à juventude, a partir da Reforma, se mostra como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante da formação integral. Em oposição a essa ideia, reflete sobre a necessidade de uma

organização curricular que caminhe em rumos completamente diferente, portanto, à formação da juventude enquanto formação contra-hegemônica, oportunizando a educação com acesso a todos os conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade, com o objetivo de formar indivíduos em condições de, para além de compreenderem a organização social, transformá-la.

Santos (2021), por meio da pesquisa intitulada “A dualidade na educação brasileira a partir da Contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017”, tem como objetivo geral analisar a dualidade educacional entre a formação dos jovens da classe trabalhadora e a formação dos jovens da classe dominante. Os resultados da pesquisa indicam uma manutenção da dualidade educacional dessa etapa do ensino, fundamentada em uma formação desigual, de acordo com a classe social dos sujeitos atendidos, se reconfigurando e se alinhando segundo as novas exigências do sistema capitalista, por meio do projeto dos organismos internacionais e dos empresários que atuam na educação brasileira. Dessa forma, intensifica-se a dualidade, no campo da naturalização de trajetórias formativas distintas que se confundem com a origem de classe dos estudantes, em uma trajetória formativa desigual. Para uns, trata-se de uma formação na perspectiva da acumulação flexível, agora traduzida pelos conteúdos, noções e concepções alinhados às demandas do mercado, no sentido de educar a juventude para o terreno da precarização; para outros, converte-se na manutenção de uma formação propedêutica para acesso à educação superior.

Conclui que a Lei n. 13.415/2017 aprofunda a dualidade educacional brasileira, promovendo trajetórias formativas desiguais, de acordo com a origem de classe dos estudantes e que atende, principalmente, aos interesses privatistas dos empresários e dos organismos internacionais, representando um projeto de educação que priva a maioria dos jovens da classe trabalhadora para o acesso amplo ao conhecimento e às oportunidades educacionais, para além do saber fazer.

Rodrigues (2022), em seus estudos intitulado “A Reforma do Ensino Médio: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão”, traz uma reflexão crítica sobre o EM, pela importância que ele tem na formação humana e sua relação com o mercado de trabalho. Relaciona, ainda, a força do Estado e da sociedade organizada quanto à

aprovação e à implementação da BNCC por meio da Seduc nas escolas públicas, buscando as bases que fundamentam a sua elaboração e aprovação.

Conclui que a Seduc teve uma adesão acrítica, “sob a assessoria dos *think tank* a serviço dos interesses capitalistas, à BNCC”; que as políticas econômicas, em sintonia com as mudanças socioculturais operadas pelo sistema do capital por meio de organismos internacionais juntamente com MEC, CNE e de dirigentes estaduais e municipais da educação, apontam caminhos de como a sociedade deve se organizar para prover a educação; que as sucessivas crises do capital implicam no mundo do trabalho, com impacto no acesso e permanência do jovem na escola, no currículo, na formação dos educadores, na avaliação do ingresso e no desempenho escolar (Enem e Enade).

3.3 PRINCIPAIS ACHADOS DAS PESQUISAS QUE SE RELACIONAM/APROXIMAM COM O “ALIGEIRAMENTO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS” E A “SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÀS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO”

A partir das considerações dos autores estudados, definimos as categorias eleitas, construindo uma síntese de elementos de seus trabalhos e ideias, o que nos permite definir teoricamente os conceitos de “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”, necessárias para a posterior análise dos dados documentais levantados.

Observamos, ainda, um grande cabedal de conhecimento nas referidas teses e dissertações, que demonstram serem de grande importância para os estudos da Reforma do “Novo” Ensino Médio, mas que diante do foco da presente pesquisa não serão apresentados.

As questões que agem sobre o aligeiramento e a subordinação, como demonstraremos a seguir, nem sempre atuam de forma separada. Por vezes, atuam de forma imbricada, causando ainda maior transtorno para a educação. Têm, como lógica fundante, a educação do jovem e o capital (Silva, 2021), com forte coerência para as políticas neoliberais (Almeida, 2022). Questionamos se ela é democrática, da forma como apresenta a redução curricular na formação comum, levando a uma formação aligeirada e subalterna.

A seguir, faremos um apanhado de autores citados nesta seção, onde faremos ponderações para demonstrar que o “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho” estão imbricados com o ensino médio brasileiro.

3.3.1 Aligeiramento da formação dos jovens nas teses e dissertações estudadas

Nos estudos acima considerados, o aligeiramento aparece ora de modo explícito, ora de modo implícito, tal como os excertos abaixo colocados:

Achados:

1. Em Nogara Júnior (2020), quando destaca que o NEM promove a redução do conhecimento e da função da escola;
2. Em Boutin (2020), quando ele afirma que a Reforma reproduz a sociedade de classe na qual a educação requerida é a formação instrumental para o mercado de trabalho;
3. Em Heeren (2019), quando afirma que a Reforma estimula a formação precoce dos alunos, apresentando uma relação conflitante entre as normativas do ensino médio integral em relação à estrutura pedagógica, aos objetivos e finalidades dessa etapa da educação básica e às modificações indicadas pela Reforma do Ensino Médio;
4. Em Nogara Júnior (2020) quando afirma que a flexibilização curricular e o estabelecimento de parcerias acontecem de formas radicalizadas, em detrimento de conhecimentos de bases sólidas;
5. Aparece quando Beltrão (2019) afirma que há uma redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a valorização do ensino a distância, da formação profissional aligeirada e a distribuição desigual do conhecimento, em prejuízo dos jovens de origem trabalhadora;
6. Em Chagas (2019) quando ele revela a retomada do modelo de competência e a desobrigação da oferta dos cinco itinerários integrados, o que induz ao estreitamento curricular;

7. Apresenta-se em Andrade (2019) quando ele denuncia o aumento do distanciamento entre a qualidade do ensino médio público e privado, aprofundando a dualidade educacional, ficando a rede pública direcionada ao mercado de trabalho. Isso não democratiza o acesso ao conhecimento para os jovens da escola pública e diminui as possibilidades de mobilidade social;
8. Em Costa e Silva (2029) quando afirma que no NEM é retirado os direitos dos jovens a uma educação geral;
9. Em Pereira (2019) quando seus estudos apontam que a Reforma apresenta um Currículo voltado para a formação aligeirada, com ênfase nos itinerários formativos;
10. Apresenta-se em Zanca (2020), quando a Reforma mostra-se como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, retomada da pedagogia das competências distante da formação integral;
11. Nas pesquisas de Alves (2022), quando demonstra que a reforma leva a um esvaziado processo de construção do conhecimento, oferecendo uma formação profissional instrumentalizada para o jovem, necessária apenas para este ingressar no mercado de trabalho;
12. Em Gomides (2022) quando sustenta que a Reforma reforça o dualismo educacional. Ele diz que o NEM é um retrocesso, com a finalidade de promover o aligeiramento da formação do jovem e de atender o mercado de trabalho e as avaliações internacionais;
13. Em Almeida (2022) quando pontua que a aplicação da Reforma no estado de São Paulo valida professores com notório saber fora de sua área de conhecimento, desorganiza os conteúdos trabalhados em sala de aula e precariza a estrutura nas escolas;
14. Apresenta-se em Medeiros (2020) quando este revela que por meio dos cinco itinerários formativos se faz a disciplinarização intelectual, quando se nega a autonomia da práxis e transfere a responsabilidade do êxito educacional dos sistemas aos indivíduos;
15. Em Pádua (2020), quando este denuncia que o NEM se concretiza numa conjuntura de trabalho docente em condições de precarização, intensificação e insatisfação profissional.

A partir dos estudos realizados, conceituamos o aligeiramento da formação dos jovens como um processo de esvaziamento e de encurtamento da formação escolar, particularmente em relação aos conteúdos de cultural geral, de formação comum e de base científica ofertado aos discentes. Verifica-se, ainda, como um tipo de formação instrumental, interessada, comprometida com a busca pela inserção precoce dos egressos da educação básica no mercado de trabalho. Concretiza-se por meio da retomada do modelo de competências como referência teórico-metodológica fundada na ideia do saber-fazer, da flexibilização curricular que substitui disciplinas de base científica por atividades curriculares assentadas no senso comum e da precarização e desqualificação do trabalho docente, entre outras estratégias possíveis. Reifica a dualidade educacional e promove a retirada os direitos dos jovens a uma educação geral plena, visando promover o adestramento de suas habilidades em atendimento ao mercado de trabalho e às avaliações realizadas por organismos internacionais e institucionais.

Questões que agem no aligeiramento, como a flexibilização do currículo (Nogara Junior, 2020; Beltrão, 2019; Pereira, 2019), demonstram que a Reforma estimula a formação precoce do aluno-trabalhador e desresponsabiliza o Estado (Medeiros, 2020), posto que reifica o dualismo educacional, aprofundando ainda mais as desigualdades. “Trata-se da profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora” (Leher, Vittoria e Motta, 2017, p. 19).

A distribuição desigual do conhecimento em uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural do ensino (Gomides, 2022, Santos, 2021), com redução das disciplinas de bases científicas, as quais passam a ser chamados de estudos e práticas disciplinares, estimulando a formação precoce e limitada do aluno, causando conflitos entre as normativas, objetivos e as finalidades da educação.

O estreitamento curricular traz novamente para o debate a retomada do modelo de competência (Chagas, 2019), que põe em xeque o saber científico. Ou seja, segundo Ramos e Paranhos (2022, p.73), “os gérmenes dessa renovação já se faziam presente no documento Pátria Educadora, elaborado [...] no governo da presidente Dilma Rousseff, os quais receberam apoio e densidade intelectual com a

colaboração de empresários, do CNE e dos secretários estaduais e municipais de educação”.

Mantém, ainda, a dualidade estrutural como pressuposto de uma subjetividade empreendedora, e com base neoliberal, apoiada em um modelo de educação pragmática que se encontra sob a égide do mercado, o que segundo Campello (2021) “expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração”. Produz, ainda, uma educação (profissional) precarizada com uma formação aligeirada para os filhos da classe trabalhadora, onde os resultados são uma mão de obra barata e subalterna, e outra educação (propedêutica) para a classe dominante, a qual lhes prepara para exercer funções de liderança e manter a sua hegemonia, promovendo trajetórias formativas desiguais, o adestramento de habilidades e o esvaziamento de conteúdos, estes distantes da formação integral. Segundo Bourdieu e Passeron (2015, p.245, 59), “numa sociedade dividida em classes”, a escola reparte, “com famílias desigualmente dotadas de capital cultural” conteúdos escolares “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos”.

O trabalho docente, com a admissão do notório saber, é um retrocesso ao ano de 1942 e ao Decreto-Lei n. 4.073, daquele mesmo ano, conforme afirma Costa e Coutinho (2017, p.5):

É uma forma de desprivilegiar a profissão professor, um agravante a educação crítica e desalienante, pois, corre-se o risco de convergir para uma formação profissional vocacionada, desintegrada e instrumentalista, cuja finalidade será atender a demanda de força de trabalho para o mercado, tal qual era exigido na lei orgânica de 1942.

Segundo Caio Navajas e Rafaela Dini, dirigentes do “Jornal Juntos!”, publicado nas escolas do DF (em edição datada de 05 de julho de 2024), o notório saber é uma evidente “ameaça para os profissionais da educação”, pois ser licenciado não é um pré-requisito para a atuação docente. Empobrece o currículo do estudante e pode afastá-lo do acesso às universidades, formando uma fábrica de mão de obra barata desqualificada. Consideram que a Reforma é insuficiente e representa o neoliberalismo na educação brasileira. Segundo eles, “[...] o projeto

para a formação dos professores e técnicos são frágeis, além de não dialogar com os principais sujeitos, os alunos”.

Considerando Teixeira (1978, p. 17), e pensando na melhoria das habilidades dos docentes e técnico-administrativos da escola a educação, cabe “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Leciona Durkheim, quanto ao papel da escola:

Aquele de difundir os costumes e ideias de cada sociedade, considerando também que o tipo de educação criado pela sociedade, não pode ser fruto de uma ação individual. Ela é obra do trabalho das gerações passadas. Para conhecer o tipo de educação adequada para uma sociedade, deveriam então ser conhecidas as causas históricas das mudanças dessa sociedade. O entendimento histórico é que leva a sociedade a desenvolver os sistemas de educação. Assim, cada sociedade constrói, um certo ideal de homem, nos aspectos intelectual, físico e moral. Ideal este que constitui o eixo do sistema educativo e que é o mesmo para todos os cidadãos, como se fosse o molde do “perfeito cidadão” e que cada criança deve ser moldada utilizando-se esta “fôrma” (Durkheim, 2014, p 51).

O Estado neoliberal é mínimo quando financia a escola pública, e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais; quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema, e; quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, principalmente aos professores (Gentili, 1996, p. 27).

A Reforma se apresenta no aligeiramento: por meio da diminuição da carga horária da formação comum, quando exclui disciplinas antes obrigatórias, reforçando ainda mais o pragmatismo educacional, levando a um esvaziamento do processo de construção do conhecimento (Alves 2020); quando se torna um estreitamento curricular (Beltrão, 2019) quando não democratiza o acesso ao conhecimento para os jovens da escola pública, aumentando o distanciamento entre a qualidade do ensino médio público e o privado (Andrade 2019); quando diminui a possibilidade de uma ascensão social, além de retirar a autonomia de uma reflexão mais avançada. Em suma, é uma forma de adestrar o aluno ((Zanca, 2020) pobre para atuar no mercado, negando-lhe um conhecimento amplo para além do pragmático.

3.3.2 Subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho nas teses e dissertações estudadas.

Nos estudos acima, considerando que a subordinação aparece ora de modo explícito, ora de modo implícito tal como os excertos abaixo colocados:

Achados:

1. Em Beltrão (1019), quando seus estudos identificam a centralidade de um projeto de privatização da educação pública;
2. Apresentam-se em Nogara Júnior (2020) quando este demonstra que a reforma promove a mercadorização do ensino buscando formar uma subjetividade empreendedora alinhada, ao discurso de liberdade mercadológica de fundamentação neoliberal;
3. Em Nogara Júnior (2020), quando seus estudos concluem que a reforma promove a venda de bens e serviços privados à escola e à formação precarizada para o mercado de trabalho;
4. Apresenta-se em Silva (2021), quando revela que o capital está predisposto a se tornar a lógica fundante da educação do jovem, tomando os sujeitos como responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, independentemente de sua classe social, e que a Reforma propõe uma educação pragmática, útil ao mercado;
5. Se apresenta em Gomides (2022), quando identifica que a Reforma reforça o dualismo educacional, hierarquizando as escolas públicas e privadas por meio das avaliações internacionais e institucionais;
6. Em Almeida (2022) quando este revela a coerência ideológica do NEM com políticas neoliberais;
7. Em Chagas (2019) quando denuncia que a educação defendida pelo campo econômico hegemônico retoma o modelo de competências;
8. Se apresenta em Andrade (2019), quando este também identifica que a Reforma é direcionada ao mercado de trabalho;

9. Em Costa e Silva (2019) quando sustenta que a Reforma é fortemente influenciada pelos ditames dos organismos internacionais, pelo empresariado brasileiro e pelo grupo conservador que assumiu o governo brasileiro com Michel Temer;
10. Em Santos (2021) quando pontua que a dualidade educacional se apresenta por meio da naturalização de trajetórias formativas e que a reforma atende, principalmente, aos interesses privatistas dos empresários e dos organismos internacionais;
11. Apresenta-se nos estudos de Boutin (2020) quando revela que há hegemonia das orientações da Unesco em relação ao “Novo” Ensino Médio;
12. Em Galvão (2019) quando denuncia a atuação do governo, no que se relaciona à Reforma do Ensino Médio, de não respeitar a vontade popular;
13. Em Medeiros (2020) quando denuncia que com o NEM o governo transfere a responsabilidade do êxito educacional dos sistemas aos indivíduos;
14. Apresenta-se nos estudos de Pádua (2020), quando este afirma que a Reforma leva o trabalho docente à precarização, à intensificação e à insatisfação profissional;
15. Em Rodrigues (2022), quando demonstra que as crises do capital impactam no acesso e na permanência do jovem na escola, no currículo, na formação dos educadores, na avaliação do ingresso e no desempenho escolar (ENEM e ENADE) (Rodrigues, 2022).

Conceituamos a “subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho” como um processo que direciona os rumos e a organização da escola básica não subordinada à vontade popular, mas aos interesses do mercado. Nessa perspectiva, os empresários e os organismos internacionais seriam os protagonistas da educação escolar, cabendo aos jovens a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso pessoal. Fundamentada no ideário neoliberal, toma o modelo de competências como referência e a educação escolar como uma mercadoria que teria a finalidade de formar as “subjetividades empreendedoras”, próprias de pessoas prontas a atender as demandas por formação identificadas por aqueles, mesmo que em detrimento das necessidades humanas. Impacta no acesso e na permanência do jovem na escola, no currículo, na formação dos educadores, na

avaliação e no desempenho escolar. Alinhada com políticas neoliberais, tal perspectiva reifica a dualidade educacional, naturaliza as trajetórias sociais anteriores dos sujeitos, favorece os processos de privatização, precariza e intensifica o trabalho docente e procura ajustar a educação escolar às crises do capital.

A flexibilização contribui para a disciplinarização intelectual, negando a capacidade de promover, de fato, as reformas necessárias à sociedade, culminando na reprodução de uma sociedade de classe dual, na qual a educação requerida para os pobres é a formação técnica para o mercado de trabalho. Esse pensamento é respaldado pelo discurso do governo brasileiro, que se coloca acima dos demais sujeitos que fazem parte do ensino médio, principalmente em relação ao aluno, que deveria ser o principal beneficiado (Boutin, 2020). Portanto, não se subordina a vontade popular (Galvão, 2019).

Segundo Ferretti (2018b), a flexibilização do ensino, quando se refere à relação entre o mercado de trabalho e as qualificações dos demandantes a empregos, deixa a impressão de que a preparação dos alunos para o mundo do trabalho pauta-se por reduzir a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo. Com isso alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva da concepção capitalista neoliberal.

Kuenzer (2017, p.342) destaca que a “aprendizagem flexível” [...] é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Verificamos que a mercadorização do ensino por meio da agenda do capital vem atuando em rede para a sua implementação na educação, no campo da centralidade da privatização da educação pública, aumentando o distanciamento entre a qualidade do ensino médio público e privado. Para Ball e Youdell (2008, p.11),

A privatização é um instrumento político, que não só implica uma renúncia por parte do Estado à sua capacidade de fazer face aos problemas sociais e responder às necessidades sociais, mas faz parte de um conjunto de inovações, mudanças organizacionais e novas relações e associações. Papel importante na reconfiguração do próprio Estado. Nesse contexto, a

reconfiguração da educação legitima o conceito de educação como objeto de lucro, disponível por meio de contrato e como transação de venda.

Quanto ao protagonismo juvenil, Ferretti; Zibas e Tartuce (2004) dispõem: “reconhecidamente é fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalisador de conflitos”, onde o aluno atua como um empreendedor, sob uma visão pragmática e liberal, acarretando para a sua responsabilidade as conquistas por meio dos seus próprios méritos, onde a “participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania” ficam ao cargo de cada jovem aluno. Contudo, segundo Costa e Silva (2019), o Estado não dá condições para a ocorrência de um ensino médio onde se consiga suprir todas as necessidades educacionais de uma educação geral e humanizada, onde a cultura e todas as ciências estejam atuando para a superação intelectual desse educando, direcionando-o ao preparo de uma profissão que exerça as funções de comando.

Gawryszewski, Mello e Pereira (2023) discorrem que a falta de uma discussão democrática na educação brasileira apresenta-se na materialidade da política e da prática educativa, tais como a redução de custos operacionais no trabalho pedagógico; a precarização da qualidade da formação oferecida pela escola; o enxugamento do quadro de professores, bem como o congelamento de sua remuneração; a instituição de conteúdos “interdisciplinares” que são lecionados por professores “generalistas” (notório saber), o que expressa o grau de exploração da força de trabalho e o subfinanciamento da educação pública. Gera-se, desse modo, uma deserção de parte do quadro de professores, apatia e desinteresse dos estudantes a uma formação que não lhes é significativa, compatível com a qualificação da força de trabalho defendida por setores dominantes brasileiros, representando os ditames do processo de acumulação de capital, como lugar a ser ocupado na divisão internacional do trabalho por uma economia capitalista dependente.

O notório saber acarreta a precarização e intensifica a insatisfação profissional dos professores licenciados, pois fragiliza a profissão e habilita profissionais sem o preparo suficiente para o exercício da sala de aula, podendo levar, aos educandos, um ensino desqualificado, promovendo um conhecimento de menor valor (Pádua, 2020). Degrada a profissão docente, levando “[...] aos

primórdios da década de 1909, [...], em uma concepção de educação pobre para os pobres” (Costa e Coutinho, 2017, p.9).

Dessa forma, o ensino médio apresenta uma educação alinhada às necessidades do mercado (Andrade, 2019), em níveis que pode controlar conforme o que lhe interessa, fragilizando a oportunidade do jovem a uma educação humanizada. O ensino precisa de um “[...] avanço em direção a uma formação mais qualificada na medida em que permita superar a justaposição e a dissociação entre ciência e trabalho, entre cultura e técnica, configurando percursos formativos mais orgânicos aos interesses e necessidades dos trabalhadores” (Silva, 2013, p. 8).

Diferente do que diz a propaganda oficial do governo, segundo Ortega e Hollerbach (2022), o discurso oficial e publicitário sobre a Lei n. 13.415/17 apresenta um conteúdo falacioso, que distorce e manipula o conteúdo do texto legal, sendo que o objetivo principal dos anúncios é garantir as condições de implementação de uma Reforma educacional que convém àqueles interessados na manutenção do status quo social, no qual uma elite domina dirige a sociedade, controlando a produção e o grande capital, relegando ao conjunto restante da sociedade a uma realidade socioeconômica totalmente adversa na qual nem mesmo a educação é garantida para todos de forma igualitária.

Na luta pela educação para os pobres, defendemos a formação docente continuada, uma formação para o jovem consciente de seus direitos e deveres, o “combate da atuação das vendas de produtos e serviços aplicados à educação” (Nogara Junior, 2020), o que por muitas vezes é usado pelo Estado por meio dos reformadores empresariais como forma de manter a educação brasileira subjugada a modelos aligeirados e subordinados ao mercado. O “Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época. Segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política” (Marx e Engels, 2007, p. 76).

A seguir, apresentamos a análise de documentos legais que representam a construção da Reforma no Amapá e seus impactos nas categorias propostas por esta pesquisa.

4. ANÁLISE DE ALGUNS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ – Lei. 13.415/2017, A PARTIR DAS CATEGORIAS ELEITAS

4.1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, analisamos documentos que consideramos serem necessários para a compreensão da Reforma do “Novo” Ensino Médio no Amapá. Vamos demonstrar algumas questões contidas nos documentos que representam o arcabouço legal, construídos para a sua elaboração e implementação, e que definem em seu direcionamento, além de alguns impactos que podem ter no “aligeiramento da formação dos jovens” e acerca da “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”, as quais se apresentam por meio da flexibilização curricular, da retomada do modelo de competência, da formação profissional instrumentalizada, do dualismo educacional, do notório saber de professores e da mercadorização do ensino.

Segundo Oliveira (2022, p. 5):

A análise não ocorre exclusivamente por uma imersão nos textos legais, mas necessariamente pela triangulação entre o investigador, o concreto e o que se pensa sobre o concreto. Esse movimento deve propiciar uma síntese que mais nos aproxime da essência das coisas. Assim, há a possibilidade de nos afastarmos das interpretações que se contentam apenas com o fenômeno, deixando de buscar entender a multiplicidade de fatores que constituem a totalidade do objeto pesquisado.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 3), quando falamos em análise documental, “teríamos as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental”. Essas são definições que se apresentam no mesmo contexto de uma análise e podem ser vistas com os mesmos propósitos. Análise Documental, conforme leciona Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, a qual aqui será

utilizada para demonstrar como os documentos criados para a construção do “Novo” Ensino Médio no Amapá direcionam suas orientações.

Para embasar essa pesquisa, utilizaremos como definição de “documento”:

1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato ou acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto (Houaiss, 2011, p. 260) e ainda “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Corroborando Cellard (2008, p.295) que [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Isso é reafirmado por Godoy (1995, p.2122), considerando

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

O “Novo” Ensino Médio possui uma carga horária de 3.000 horas, apresentando componentes curriculares agrupados em disciplinas, divididas em uma formação geral, conforme apresentadas na BNCC, compreendendo 1.800 horas, com orientação no sentido de habilidades e competências e itinerários formativos, totalizando 1.200 horas. Contudo, “a oferta nas escolas pode ser de, no mínimo, dois itinerários formativos”, o que orienta o educando no seu projeto de vida e o coloca com uma “suposta” liberdade para a escolha do currículo, relevância e protagonismo de sua vida profissional, aumentando ainda mais a desigualdade entre as escolas públicas e privadas.

Considerando os objetivos dos itinerários formativos, os textos analisados demonstram o estímulo à formação precoce do aluno-trabalhador e desresponsabilizam o Estado (Medeiros, 2020), ao que “institucionalizam o dualismo educacional, aprofundando ainda mais as desigualdades, trata-se da profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora” (Leher, Vittoria e Motta, 2017, p. 19).

Sacristán, (2000, p. 15-16) corrobora que o currículo não é neutro, “[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Apple, (2009, p. 59), afirma que é um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Deve, portanto, ser um diálogo “entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc”.

No Amapá, a rede do ensino médio é “Composta por 122 escolas, em tempo integral e parcial, as quais estão localizadas nos 16 (dezesesseis) municípios do estado, em áreas urbanas, rurais, quilombolas, campo e indígenas. A implantação da Lei n. 13.415/2017 está acontecendo de forma gradativa, teve seu início no ano letivo de 2022, nas primeiras séries do ensino médio” (Amapá, 2022).

A Secretaria de Estado de Educação do Amapá dá a diretriz para as escolas do EM e considera a BNCC, as Referências Curriculares dos Itinerários Formativos e o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCAEM) como parte da Reforma. Apresenta, também, um roteiro para a implementação do NEM no Amapá, conforme o Parecer nº 025/2021-CEE/AP - Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio, que prevê:

- 1) Articulação e organização entre representantes dos órgãos que compõem o Sistema de Ensino do Amapá (Secretaria de Estado da Educação, instituições de ensino privadas e Conselho Estadual de Educação);
- 2) Identificação de quais itens devem ser normatizados;
- 3) Elaboração e aprovação, pelo CEE, das normas complementares;
- 4) Aprovação do Referencial Curricular Amapaense;
- 5) Revisão das propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino.

Uma questão a ser observada são as práticas dos professores. O NEM requer novas práticas, onde o currículo se torne, conforme Sacristán (2000, p.16),

uma “série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica”, acarretando novos conhecimentos e a formação continuada dos professores. O Capítulo III (Da formação continuada de professores), art. 21 da Resolução n. 103/2021-CEE/AP (Amapá, 2022b, p.37) tem como referência:

- I - o referencial curricular adotado;
- II - as mudanças na estrutura dessa etapa da educação básica;
- III - o conhecimento sobre as adolescências e as juventudes que frequentam o ensino médio;
- IV - a utilização das chamadas novas Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs, nos processos educacionais;
- V – a forma de lidar com a disciplina ou indisciplina nos processos educacionais de adolescentes e jovens estudantes;
- VI - o protagonismo das professoras nos processos de mudanças do ensino médio;
- VII - o uso de metodologias ativas de aprendizagem;
- VIII - o estudo sobre as áreas do conhecimento, em especial, aquela do professor;
- IX - a inter e a transdisciplinaridade;
- X - a concepção de educação integral.

Essas referências, segundo Amapá (2021b, p. 8), demonstram a necessidade da formação continuada para docentes na (re)elaboração curricular, que trará mudanças nos materiais didáticos, indicadores de aprendizagem e condições para a formação continuada de professores, uma vez que “o atual modelo de capacitação de docentes precisa passar por uma transformação que o desassocie da lógica tradicional até então aplicada, para que os professores se adaptem a uma abordagem mais integrada e coerente com as novas propostas”. Essas são questões que merecem destaques e atenção urgentes das redes e instituições de ensino do Amapá.

Segundo o Parecer nº 010/2021 – CEE/AP:

Recomenda-se a implementação de um plano de formação continuada, pensado e construído com foco nos objetivos e no direito de aprendizagem presentes no RCAEM, corroborando a concepção de escola interconectada, onde professores e alunos se apropriam das inovações tecnológicas, referenciadas no ensino personalizado, nos projetos transdisciplinares, na

avaliação baseada em competências e no uso de tecnologia digital para um currículo criativo e expansivo que transcenda o aspecto intelectual, abarcando as expectativas existenciais para um novo mundo em expansão, envolvendo assim toda a comunidade escolar (Amapá, 2021c, p.25).

Apresentam-se as referências, mas não se fala sobre qual rubrica financiará essa formação, a qual deva ser permanente, pois não há formas de ensinar sem uma formação continuada que envolva saberes diversos, questões sociais, econômicas e políticas que se encontram em movimento atualmente. Reafirma a mesma Resolução, no seu art. 22, inciso II, que “investir na competência pedagógica das equipes de currículo e das escolas, em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”. Todas essas questões favorecem uma educação pública estreita, mínima e utilitária, conforme Ieciona Araujo (2019, p.108), na forma de “ensino médio dos pobres” e “um ensino médio líquido” (Ribeiro, 2017).

Quando a Lei n. 13.415/2017 altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e propõe a contratação de professores com “notório saber”, rebaixa ainda mais a condição de professor a um mero repassador de conhecimentos, sem uma qualificação acadêmica específica para a sua atuação:

IV – Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017, art. 6º).

Corroboram o Conselho Estadual de Educação do Amapá que este:

Deverá definir os critérios para reconhecimento desses profissionais e para quem se responsabilizará pela certificação. Pode ser atestado pela escola; por uma Universidade pública; por uma Banca avaliadora composta por docentes; por uma banca avaliadora composta por representantes do CEE, SEED, IFAP e/ ou UEAP (Amapá, 2021, p. 23).

Outra modalidade de certificação foi publicada no site do MEC, dia 10 de setembro de 2024, o lançamento da Rede de Certificação Profissional para trabalhadores, com novas diretrizes para o reconhecimento formal de conhecimentos e de competências profissionais adquiridos ao longo da trajetória de vida e trabalho, com “o objetivo de ofertar gratuitamente processos de certificação

profissional para atender aos jovens, adultos e idosos trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de conhecimentos e de competências profissionais adquiridos ao longo de sua trajetória de vida e do trabalho”³⁰.

Em continuação à implementação da Reforma no “Novo” Ensino Médio no Amapá, em 4 de abril de 2019 foi criado o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)³¹, o qual visa auxiliar na revisão e elaboração dos currículos, com o objetivo de que “todos os professores estejam formados em 2020 e, em 2021, que as escolas comecem a usar esses currículos em sala de aula”³².

No Amapá, o governo, com a intenção de esclarecer as políticas educacionais da Reforma do “Novo” Ensino Médio, organizou no âmbito da Secretaria de Estado e Educação do Amapá - Seed³³ o Seminário “Ensino médio: os desafios da flexibilização curricular a partir da Lei 13.415/2017”, com a participação de administradores da Seed/AP, representantes de instituições de ensino superior, escolas particulares, União dos Estudantes dos Cursos Secundários do Amapá (UECSA), Conselho de Educação do Estado (CEE), Promotoria de Educação e o Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá (SINSEPEAP).

³⁰ <https://www.gov.br/mec/pt-br/rede-certifica>. Acesso em: 17. Set. 2024.

³¹ O ProBNCC visa auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos, alinhados à BNCC.

O ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o ensino médio.

O Programa foi criado em conjunto com as seguintes entidades: MEC, Consed e Undime, que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da sociedade civil (por meio de organizações) e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME). A Portaria MEC nº 268, de 22 de março de 2018, alterada pela Portaria MEC nº 757, de 3 de abril de 2019, estabelece o Comitê Nacional de Implementação da BNCC (Brasil, 2019).

³²

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/probncc#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20lan%C3%A7ou,seus%20curr%C3%ADculos%20alinhados%20%C3%A0%20BNCC.> – Acesso em 22. Abr. 2024.

³³ <https://www.portal.ap.gov.br/pauta/reforma-do-ensino-medio-e-discutida-em-seminario-5426> - Acesso em 05. Abril. 2024.

Pauta do Evento:

Início: quarta, 28 de junho de 2017;

Hora: 08:00h;

Local: Centro de Convenções Azevedo Picanço, localizado na Avenida Fab, Centro;

Sugestão de Pauta: Reforma do ensino médio é discutida em seminário.

Com o objetivo de debater e esclarecer as políticas educacionais sobre as mudanças na Reforma do ensino médio, o Governo do Amapá realizou um seminário com o tema: “Ensino médio: os desafios da flexibilização curricular a partir da Lei 13.415/2017”. O seminário contou com a participação da equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação (Seed) e do representante do Ministério da Educação (MEC), Wisley João Pereira.

Nesse evento houve alguns questionamentos acerca da necessidade de se conversar sobre como se coloca a Reforma, ao que a resposta foi evasiva: “Hoje estamos aqui para ouvir os representantes, vamos esclarecer a lei e procurar sanar as dúvidas, não vamos chegar com uma fórmula pronta. Esse é o início de uma longa conversa com os educadores”, destacou o coordenador geral do ensino médio do MEC, Wisley João Pereira (idem).

Uma das questões consideradas importantes, segundo Amapá (2020, p.19), é o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, as quais só terão sentido se partirem da educação infantil até o ensino médio, com engajamento na formação integral, interdimensional e por áreas de conhecimentos contemporâneos, com saberes integrados e articulados, e com o “desafio das competências associado ao desenvolvimento integral dos jovens, com ênfase nos aspectos intelectuais, físicos, afetivos, sociais, éticos, morais e simbólicos” (p.18). Na construção dos currículos, deve-se partir do pressuposto da organização de uma educação “progressiva, complexa, reflexiva, científica, contextualizada, crítica, com visão de mundo, tecnológica e com olhar pautado no projeto de vida dos estudantes (p.19).

No artigo intitulado “Com o Novo Ensino Médio do Amapá, o estudante será o protagonista da própria formação”³⁴, discorre-se que o NEM terá um formato

³⁴<https://portal.ap.gov.br/noticia/0705/com-o-novo-ensino-medio-do-amapa-estudante-sera-o-protagonista-da-propria-formacao#:~:text=At%C3%A9%202022%2C%20o%20Governo%20do,pr%C3%A1ticas%2C%20a%C3%A9m%20das%20aulas%20expositivas.>

inovador e participação de 124 escolas até o final de 2022. Considera que o aluno aprenda por meios de projetos, oficinas e atividades práticas, onde ele será protagonista de sua formação. Discorre, ainda, que a BNCC trouxe mais direitos e objetivos de aprendizagens para o aluno e mais deveres para as entidades públicas, tendo como mote promover a equidade da aprendizagem, atendendo cada aluno em suas múltiplas necessidades de aprendizagem.

“O NEM contribuirá na formação dos estudantes, a partir de uma formação geral desenvolvida durante essa etapa de ensino. Todo esse processo terá o estudante como protagonista e possibilitará que ele chegue, mais à frente, decidido a seguir a carreira que escolheu durante a sua formação”, explicou a gerente do Núcleo de Ensino Médio da Seed, Sara Ribeiro (Amapá, 2021c). O coordenador de educação básica e educação profissional da Seed/AP, Ryan Muller, afirmou que “além dessa autoanálise e descobrir o que ele quer, a gente pode também vincular a um curso profissionalizante para dar uma educação que faça sentido ao jovem”³⁵.

A seguir, como apoio da análise documental desta pesquisa, utilizaremos alguns documentos, os quais subsidiarão as categorias “aligeiramento da formação dos jovens” e “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”, elaborados pela Seed/Amapá, os quais orientam a Reforma amapaense: Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos (PAIF), Referencial Curricular do Ensino Médio Amapaense, Currículo Focal Amapaense, com apoio da Resolução n. 103/2021- CEE/AP, Implementação do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica, do Parecer nº 025/2021-CEE/AP – Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio, da Políticas para Elaboração e Revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), e o Memorando n. 280101.0005.1304.0027/2020 – NEM/SEED.

4.2 PLANO DE AÇÃO PARA ORIENTAÇÃO ÀS ESCOLAS E ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS (PAIF)

O Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos (PAIF) é considerado como condição prioritária para a aplicação desses itinerários, pois apresenta “diferentes

³⁵<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2022/02/16/novo-ensino-medio-veja-mudancas-que-devem-ocorrer-em-124-escolas-no-amapa-ate-o-fim-de-2022.ghtml> - Acesso em 09.Abril.2024.

possibilidades de escolhas aos estudantes”, conforme descrito na Lei n. 13.415/2017, é definido como “conjunto de componentes curriculares, ofertados pelas instituições ou redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade”³⁶. No Amapá, o NEM “determina um currículo flexível, de acordo com o Projeto de Vida dos Jovens, com a oferta de itinerários formativos inovadores e que segundo Amapá (2022c, p. 5), contribuam com o desenvolvimento do estado do Amapá”.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCNEM) (BRASIL, 2018c, p. 8), em seu § 6º, artigo 12, disciplina que:

Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações”. Esta condição definida na lei é o mínimo que se quer para garantir: a flexibilidade na oferta de itinerários formativos e consequentemente a liberdade de escolha pelo estudante, de acordo com seus interesses e possibilidades.
No caso das instituições privadas de ensino, estas podem oferecer apenas um itinerário com ou sem parcerias, sem que haja prejuízo para o estudante, que, em última instância, terá o direito de se matricular na rede pública caso ela ofereça itinerários de seu interesse.

A mesma Resolução apresenta, ainda, as orientações e descrições das ações e acompanhamento da implantação no NEM. Orienta que “após aprovação do PIIF pela equipe técnica do Ministério da Educação (MEC), e os procedimentos operacionais no sistema (Simec)”, as escolas devem elaborar suas propostas para a implantação dos itinerários formativos (PAIF) no estado do Amapá que tem, como uma de suas finalidades, contribuir para a melhoria dos índices de avaliação do ensino médio (Amapá, 2022).

O art. 26, § 1º, da Portaria nº 733/2021, dispõe que as PIIFs deverão contemplar as seguintes informações: I - matriz(es) do(s) itinerário(s) formativo(s) que será(ão) ofertado(s); II - plano de utilização dos recursos de capital e de custeio para implantação dos itinerários formativos; III - estratégia (s) para a escolha dos estudantes pelos diferentes itinerários ofertados; IV – oferta de unidades curriculares

³⁶ Artigo V, § 4º LDB 9.394/1996).

que promovam o reagrupamento dos estudantes conforme as necessidades pedagógicas evidenciadas em avaliação diagnóstica realizada no início do ano ou período letivo, e; V – oferta de estratégias que promovam a busca ativa, de modo a estimular a participação dos estudantes nas atividades de engajamento para retorno dos estudantes faltosos ou que abandonaram a escola.

Quando aceita a participação no PAIF, a entidade executora deverá fazer a seleção das escolas que devem participar e repassar para o MEC as informações, conforme Portaria MEC n. 733/2021³⁷, a qual estabelece em seu art. 25:

I – Orientações gerais para a elaboração das propostas de implantação de itinerários formativos pelas escolas, descrevendo os resultados esperados;

II – Indicação dos critérios utilizados para aprovação da Proposta de Implantação de Itinerários Formativos - PIIF das escolas;

III - Metodologia de acompanhamento do processo de implantação dos itinerários formativos;

IV - Descrição dos apoios que a SEE ofertará às escolas para a implantação dos itinerários formativos.

§ 1º A seleção das escolas a que faz referência o caput, deverá ser feita no sistema Simec, no prazo estipulado pelo MEC, a partir das escolas elegíveis, observando os critérios especificados no art. 12³⁸ desta Portaria;

§ 2º As Entidades Executoras poderão adotar critérios próprios de priorização para selecionar as escolas, dentre as elegíveis pelo MEC, que atendam ao disposto no art. 12 desta Portaria.

37

<https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/regulacao/visualizar.php?codigo=5997#:~:text=Institui%20a%20Estrutura%20de%20Equipagem,%C3%9Anico%20de%20Assist%C3%Aancia%20Social%20%E2%80%93%20EquipaSUAS.&text=Art.,rege%20pelo%20disposto%20nesta%20Portaria.> Acesso em 22.Mai.2024

³⁸ Art. 12. São elegíveis para participação as escolas que se enquadrem nos seguintes critérios: I - tenham estudantes matriculados no ensino médio durante o período de implementação do Programa; II - estabeleçam carga horária anual de, no mínimo, mil horas a partir de 2022, conforme a Lei nº 13.415, de 2017; e III - sejam mantidas por secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal que aderirem ao Programa. § 1º Não são elegíveis para receberem os recursos de que trata esta Portaria as escolas integrantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e as instituições que receberam recursos PDDE, no âmbito da ação de implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, regida pela Portaria MEC nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, e pela Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. § 2º O MEC poderá priorizar, dentre as escolas elegíveis, aquelas com os menores Índices de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica - INSE. § 3º O MEC poderá adotar outros critérios de elegibilidade, a serem definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

4.2.1 Aspectos importantes na elaboração dos Itinerários Formativos:

- a) O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nas três séries do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- b) Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa;
- c) A segunda língua estrangeira deve ser ofertada nas eletivas (LE Espanhol ou LE Francês), de acordo com o profissional docente existente na escola;
- d) A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio;
- e) A disciplina Educação Física será ministrada preferencialmente no mesmo turno em que o (a) aluno (a) está regularmente matriculado (a) (Resolução Nº. 62/2012 – CEE/AP);
- f) Os temas Transversais: Saúde, Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura, Linguagens, Ética e Trânsito serão trabalhados em todos os componentes curriculares de forma interdisciplinar e implementados no Projeto Político Pedagógico de cada escola (Art. 26 da Lei nº 9394/96 - LDB);
- g) Os Itinerários Formativos são compostos pelas disciplinas: Projeto de Vida, Eletivas, com metodologia de projeto interdisciplinar, promovendo conhecimentos que otimizem os projetos de vida dos estudantes e Trilhas de Aprofundamento, nas quais será desenvolvido um conjunto de unidades curriculares articuladas de modo que mobilizem conceitos nas áreas de Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagem e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, num movimento com início, meio e fim, envolvendo os Eixos Estruturantes: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos criativos e Empreendedorismo.

4.2.2 Novas Matrizes Curriculares, tanto para o ensino médio em tempo parcial quanto para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Com a implementação do NEM no Amapá, houve a necessidade da atualização das matrizes curriculares para o Ensino Médio em Tempo Parcial e Tempo Integral (EMTI), que as instituições escolares deverão cumprir em um prazo que vai de 2022 a 2024, aprovada pela Resolução nº 020/2021 – CPLN-CEE/AP, publicada em 19 de abril de 2021 no DOE nº 7.405-27/04-2021, conforme tabelas abaixo:

QUADRO 8 – Matriz Curricular para ensino médio – tempo parcial – três mil horas³⁹

Quadro 3 - Matriz Curricular para ensino médio - tempo parcial - três mil horas												
AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	DECOMPOSICIONAMENTO CURRICULARS	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEM. POR ÁREA	AULAS ANUAIS				
				1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
		LINGUAGENS SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
			ARTE	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
		MATEMÁTICA SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
			QUÍMICA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
			BIOLOGIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
		CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
			GEOGRAFIA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
			FILOSOFIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
			SOCIOLOGIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
		Subtotal BNCC		24	14	16	54	960	560	640	2160	1800
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	PROJETO DE VIDA ELETIVAS	TRILHA DE APROFUNDAMENTO	2	2	2	6	80	80	80	240	200
				4	4	2	10	160	160	80	400	333,33
				0	10	10	20	0	400	400	800	667
				6	16	14	36	240	640	560	1440	1200
TOTAL GERAL EM AULAS (50')				30	30	30	90	1200	1200	1200	3600	3000
TOTAL EM HORAS (60')				25		25	25	1000	1000	1000		3000

Fonte: Seed (Amapá, 2022c).

³⁹ Aprovada pela Resolução nº 020/2021 – CPLN-CEE/AP, publicada em 19 de abril de 2021 no DOE nº 7405-27/04-2021.

O aligeiramento e a subordinação se apresentam na matriz curricular para o ensino médio quando os itinerários formativos, compostos por Projeto de Vida (200 horas), eletivas (333 horas), trilha de aprofundamento (667 horas) encurtam a aplicação das disciplinas de base propedêutica, reduzindo-a uma carga horária de 1.800 horas aula. Segundo do Kuenzer (2017, p. 336), a redução da carga horária da formação científica, ao máximo de 1.800 horas – anteriormente era de 2.400 horas –, a hierarquização das disciplinas, a escolha precoce por uma área de especializada de estudo e a fragmentação passam a substituir a proposta cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, a sua formação integral.

A organização curricular acima apresenta a oferta do “Novo” Ensino Médio Parcial nas escolas, com uma carga horária diária de até cinco horas de atividades escolares, contempla 93 escolas (Amapá, 2022c).

O ensino médio em tempo parcial ofertado pelo Sistema Modular de Ensino (Some), modalidade contempladas no RCAEM, apresenta uma organização pedagógica em quatro módulos, com 50 dias em cada ano letivo, apresenta um catálogo de unidades eletivas estruturadas pelos docentes e técnicos, os quais foram selecionados pelos estudantes e tem, como destaque, a flexibilização do currículo, no sentido de adaptação ao meio em que está sendo implementado (Amapá, 2021a).

Conforme Amapá (2020, p.29), é importante destacar que o currículo flexibilizado nas escolas do campo deve observar os interesses dos estudantes, uma organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às lançantes das marés, condições climáticas e à adequação à natureza do trabalho no campo. Conforme Sacristán (2013, p.18), “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, ordenando também outros elementos do processo de ensino-aprendizagem”.

Isso é corroborado pela Resolução CNE/CEB 1/2002, em seu art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

Quanto ao ensino médio noturno, este utilizará a Matriz acima de 3.000h (Matriz I), com base nas condições em que o EM noturno exige. Iniciado em 2022, a orientação é que aconteçam 30 módulos de aulas semanais com 45 minutos, em 215 dias letivos, contemplando 43 semanas (Amapá, 2022).

Amapá (2022) discorre que a educação quilombola, a qual deve apresentar “os valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessa comunidade”, deve valorizar o “conhecimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território, considerando que o acesso e a formação do afrodescendente possibilitam a mobilidade social vertical”.

QUADRO 9 - Matriz II - O Ensino Médio em Tempo Integral - 3.500 horas⁴⁰

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEM. POR ÁREA	AULAS ANUAIS				
		1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
		1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
	LÍNGUA INGLESA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
	ARTE	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
	QUÍMICA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
	BIOLOGIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
	GEOGRAFIA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
	FILOSOFIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
	SOCIOLOGIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
Subtotal BNCC		24	14	16	54	960	560	640	2160	1800
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	PROJETO DE VIDA ELETIVAS						80	80	240	200
	TRILHA DE APROFUNDAMENTO I					3	8	7	720	600
	TRILHA DE APROFUNDAMENTO II					4	7	6	600	500
	Subtotal do IF						21	21	1.960	1.633,33
TOTAL GERAL EM AULAS (50')						35	35	35	3600	3.433,33

⁴⁰ Aprovada pela Resolução nº 020/2021 – CPLN-CEE/AP, publicada em 19 de abril de 2021, no DOE nº 7405-27/04-2021.

TOTAL EM HORAS (60')					29,2	29,2	29,2		3.500
----------------------	--	--	--	--	------	------	------	--	-------

A Matriz de 3.500h (educação integral), possui uma carga horária total de 1.700 horas, distribuída nas 03 (três) séries ao longo do curso, onde os estudantes fazem 7 horas diárias de atividades escolares, cujo percurso a ser trilhado, obrigatoriamente, computará os estudos de Projeto de Vida, Eletivas, Trilha de Aprofundamento I e II.

O aligeiramento e a subordinação se apresentam Quadro 9 e 10, na forma como é ampliado a carga horária do EM, são modelos que o capital usa para reduzir a educação a um nível de conhecimento elementar promovendo a venda de bens e serviços educacionais privados precariza a educação quando flexibiliza a o ensino.

A educação integral, diferente de educação em tempo integral aplicada no ensino médio do Amapá, não é definida pelo tempo de permanência na escola, mas sim pelo currículo desenvolvido na escola, onde a aprendizagem deve atuar juntamente com as necessidades e interesse dos alunos, contemplando diversidade de gênero, aspectos cognitivos, físicos, culturais, econômicos, linguísticos e socioemocionais, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se que seja um projeto coletivo com envolvimento de toda a comunidade acadêmica (alunos, professores, diretores, técnicos e família) e que promova os jovens à conhecimentos historicamente construídos.

A educação integral, com o qual a BNCC diz está comprometida, se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil/BNCC, 2017, p.14).

Segundo Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 17-18), a educação integral é sustentada por quatro princípios, tornando-se: i) equitativa, ao reconhecer o direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais; ii) inclusiva, porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas

identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos; iii) contemporânea, porque tem como foco a formação de indivíduos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, e; iv) se alinha à noção de sustentabilidade, porque se compromete com os processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com uma integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

Moll (2020, p. 4) professora que pensar a educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana em todas as direções que agem com as boas maneiras da vivência do aluno. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida às listas de conteúdo a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “aproveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora

Enfim, a educação integral é bastante cuidadosa ao “acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta” (Gadotti, 2009, p. 9).

QUADRO 10 - Matriz III - O Ensino Médio em Tempo Integral - 4.500 horas

AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEM. POR ÁREA	AULAS ANUAIS				
			1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
			a								
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
		LÍNGUA INGLESA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
		ARTE	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
		QUÍMICA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
		BIOLOGIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
		GEOGRAFIA	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
		FILOSOFIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
		SOCIOLOGIA	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
	Subtotal BNCC		24	14	16	54	960	560	640	2160	1800
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	PROJETO DE VIDA					2	2	2	240	200
		ELETIVAS					4	6	6	640	533,33
		TRILHA DE APROFUNDAMENTO					4	10	10	960	600

		TRILHA DE APROFUNDAMENTO II				4	10	10	600	800
		TRILHA DE APROFUNDAMENTO II				4	8	4	640	533,33
		TRILHA DE APROFUNDAMENTO III				7	5	7	760	633,33
		Subtotal do IF				21	31	29	1.960	2.699,00
TOTAL GERAL EM AULAS (50')						45	45	45		4.500
TOTAL EM HORAS (60')						37,5	37,5	37,5		4.500

O ensino médio em tempo integral desenvolvido no amapá possui matriz curricular de 4.500h, uma carga horária total de 2.700 horas, distribuída nas 03 (três) séries ao longo do curso, cujo percurso a ser trilhado obrigatoriamente computará os estudos de Projeto de Vida, Eletivas, Trilhas de Aprofundamento I, II e III (Amapá, 2022, p, 7).

As matrizes curriculares de 3.500horas e 4.500h representam a organização curricular do “Novo” Ensino Médio, as quais são ofertadas nas Escolas do Programa Novo Saber⁴¹, ou escolas de ensino médio em tempo integral, compreendendo, atualmente, 29 escolas (Amapá, 2022c. p.33).

⁴¹ Escolas do Novo Saber: Governo expande estratégia de educação em tempo integral aos 16 municípios do Amapá em 2022 - <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/1502/escolas-do-novo-saber-governo-expande-estrategia-de-educacao-em-tempo-integral-aos-16-municipios-do-amapa-em-2022> - Acesso em: 29. Ago. 2024.

4.2.3 Matriz Curricular – Educação Escolar Indígena/AP

QUADRO 11 - Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena

Matriz IV - O Ensino Médio - 3.000 horas



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
ANO DE VIGÊNCIA - 2022
EDUCAÇÃO INDÍGENA

Em tramitação CEE/AP

DIAS LETIVOS/ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO 3.000 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO 3.750 Módulos	1ª, 2ª e 3ª série	Carga Horária Anual	50'	1.200 m/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS	5				Carga Horária total	60'	3.000 horas
SEMANAS LETIVAS	40						
MÓDULO AULA EM MINUTOS	50'						

AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018 BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS					
			1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª	50'	60'
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33	
		Língua Indígena	2	2	2	6	80	80	80	240	200	
		Língua Inglesa	2	0	0	2	80	0	0	80	66,66	
		Arte	0	2	0	4	0	80	0	80	66,66	
		Educação Física	2	0		2	80	0	0	80	66,66	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33	
		Química	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33	
		Biologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33	
		História	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Geografia	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33	
		Filosofia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33	
		Sociologia	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33	
		Subtotal BNCC	24	14	16	54	960	560	640	2160	1800	
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Projeto de Vida	2	2	2	6	80	80	80	240	200	
		Eletivas	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33	
		Cultura Indígena	2	2	2	6	80	80	80	240	200	
		Trilha de Aprofundamento	0	10	10	20	0	400	400	800	667	
		Subtotal do Itinerário	6	16	14	36	240	640	560	1440	1200	
	TOTAL GERAL EM AULAS (50')			30	30	30	90	1200	1200	1200	3600	3000
	TOTAL GERAL EM MINUTOS							60.000	60.000	60.000	180.000	
TOTAL EM HORAS (60')			25	25	25	75	1000	1000	1000		3000	

Fonte: SEED (Amapá, 2022c).

Verificamos, nos Quadros 11, 12 e 13 que o aligeiramento e a subordinação se apresentam quando a obrigatoriedade das disciplinas de base científica é reduzida a somente Português e Matemática, conforme Kuenzer (2017, p.336), citado anteriormente.

O plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF), diz que coloca como obrigatoriedade a singularidade e o respeito à especificidade ético-cultural de cada povo, observando princípios constitucionais da educação brasileira, conforme discorre o RCAEM⁴²

⁴² <https://nte.seed.ap.gov.br/rca/> Acesso em: 22. Mai. 2024.

(Amapá, 2020, p.21), os quais devem ser construídos coletivamente por meio do “Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, Sistemática de Avaliação, Regimento Escolar, Calendário Escolar, entre outros”, e os seguintes componentes curriculares: “Cultura Indígena na parte Diversificada e Língua Materna como componente obrigatório na Base Nacional Comum, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017, cujos conteúdos serão elaborados pelos professores indígenas de cada etnia”. Observa-se o aligeiramento e a subordinação quando diminui a carga horárias das disciplinas científica como Biologia, Física e Química, apesar de considerarmos serem importantes as questões culturais.

Sua Matriz Curricular está organizada conforme a BNCC, de acordo com as áreas de Linguagens e suas tecnologias, compostas pelos componentes:

- Língua Portuguesa (obrigatório nas três séries), Língua Inglesa, Artes e Educação Física e Língua Indígena;
- Matemática e suas tecnologias, composta pelo componente Matemática (obrigatório nas três séries);
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, composta pelos componentes: Física, Química e Biologia;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta pelos componentes: História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- Os Itinerários Formativos são compostos pelo Projeto de Vida;
- Cultura Indígena, obrigatoriamente ofertada nos três anos do ensino médio;
- Componente Curricular Língua Indígena,

Segundo o Plano de Implementação do Ensino Médio – PLI, há um desafio, a saber: “a construção do Referencial Específico para a Educação Escolar Indígena, que venha garantir as peculiaridades e processos metodológicos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas do Estado” (Amapá, 2022, p.36).

4.2.4 Educação de Jovens e Adultos – EM – EJATEC⁴³

A carga horária total da EJATEC será de 1.200 horas comuns e 1.200 horas de formação profissional técnica, perfazendo um total de 2.400 horas e dois anos de

⁴³ Amapá (2022c).

curso. Acontecerá na modalidade semipresencial, presencial e EaD, com 50% presencial de forma assíncrona, conforme resolução nº 3/2018, parágrafo 5º do art. 17, a qual discorre que: “Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado.”

Ao final de cada módulo, o aluno receberá uma declaração do módulo concluído, podendo utilizá-lo para participar na seleção do ENCCEJA⁴⁴ para a conclusão da educação básica, se assim lhe interessar.

QUADRO 12 – Formação Geral e Parte Diversificada

BASE NACIONAL COMUM – 1.200 HORAS							
Dias letivos		210	Módulo aula		45'		
Dias letivos semanais		05	Carga horária total		1.680 H/A		
Semanas letivas/ano		42	Carga horária presencial		840 H/A		
Semanas letivas/trimestral		14	Carga horária semipresencial		840 H/A		

BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	EP	EAD	C/H (EP)	C/H (EAD)	C.H. total
	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	56	56	112
		Arte	4	4	56	56	112
		Educação Física	4	4	56	56	112
		Inglês Instrumental	4	4	56	56	112
CARGA HORÁRIA DA BASE			16	16	224	224	448
PARTE DIVERSIFICADA		Projeto de vida, Cidadania e Mundo do Trabalho	2	2	28	28	56
		Introdução à Informática	2	2	28	28	56
CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA			04	04	56	56	112
CARGA HORÁRIA TOTAL			20	20	280	280	560

BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	EP	EAD	C/H (EP)	C/H (EAD)	C.H. total
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	4	4	56	56	112
		Química	4	4	56	56	112
		Biologia	4	4	56	56	112
	MATEMÁTICA	Matemática	4	4	5	56	112
CARGA HORÁRIA DA BASE			16	16	224	224	448
PARTE DIVERSIFICADA		Projeto de vida, Cidadania e Mundo do Trabalho	2	2	28	28	56
		Introdução à Informática	2	2	28	28	56
CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA			04	04	56	56	112
TOTAL CARGA HORÁRIA TOTAL			20	20	280	280	560

BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	EP	EAD	C/H (EP)	C/H (EAD)	C.H. total
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	4	56	56	112
		Geografia	4	4	56	56	112
		Filosofia	4	4	56	56	112
		Sociologia	4	4	5	56	112
CARGA HORÁRIA DA BASE			16	16	224	224	448
PARTE DIVERSIFICADA		Projeto de vida, Cidadania e Mundo do Trabalho	2	2	28	28	56
		Introdução à Informática	2	2	28	28	56
CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA			04	04	56	56	112
CARGA HORÁRIA TOTAL			20	20	280	280	560

Fonte: NEJA/SEED (Amapá, 2022, p.37).

⁴⁴ <http://enccejanacional.inep.gov.br/encceja/#/inicial> - Acesso em: 29. Ago. 2024.

A Base se apresenta com aulas presenciais e semipresenciais, distribuídas em 210 dias letivos, sendo assim composta:

- Linguagens e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza;
- Matemática;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O total de horas/aula presencial e semipresencial será, igualmente, de 840 horas/aula, totalizando uma carga horária de 1.680 horas/aulas, distribuídos em 210 dias letivos anuais. Causa a subordinação e o aligeiramento ao mercado de trabalho quando reduz de 2.400 para 1.680 horas/aulas sua carga horária, prioriza as disciplinas de Português e Matemática e transforma em “parte diversificada”, que leva o jovem a ter uma educação básica elementar, simplista e precarizada.

QUADRO 13 - Matriz Curricular - EJATEC - EPT

CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA – 1.200 HORAS						
Dias letivos	210	Módulo aula	45'			
Dias letivos semanais	05	Carga horária total	1.680 H/A			
Semanas letivas/anual	42	Carga horária presencial	840 H/A			
Semanas letivas/trimestral	14	Carga horária semipresencial	840 H/A			

MÓDULO I - OPERADOR E INSTALADOR DE REDES						
ITINERÁRIO PROFISSIONALIZANTE	COMPONENTES CURRICULARES	EP	EAD	C/H (EP)	C/H (EAD)	C/H
	Arquitetura de Computadores	2	2	28	28	56
	Sistemas Operacionais	3	3	42	42	84
	Rede de Computadores	3	3	42	42	84
	Protocolo e Serviços de Redes	2	2	28	28	56
	Projeto de Cabeamento de Redes	2	2	28	28	56
MATEMÁTICA	Matemática lógica	2	2	28	28	56
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Comunicação e linguagem	2	2	28	28	56
	Inglês aplicado	2	2	28	28	56
PARTE DIVERSIFICADA	Projetos empreendedores	2	2	28	28	56
CARGA HORÁRIA TOTAL		20h	20h	280	280	560

MÓDULO II - MANUTENÇÃO EM EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA						
ITINERÁRIO PROFISSIONALIZANTE	COMPONENTES CURRICULARES	EP	EAD	C/H (EP)	C/H (EAD)	C/H
	Instalação e Manutenção de Sistemas Operacionais	4	4	56	56	112
	Montagem e Manutenção de Computadores	4	4	56	56	112
	Manutenção de Notebook	2	2	28	28	56
	Manutenção de Impressoras e Dispositivos Móveis	4	4	56	56	112
	Backup de Dados e Serviços em Nuvem.	2	2	28	28	56
	Atendimento e Suporte ao Usuário	2	2	28	28	56
PARTE DIVERSIFICADA	Projetos empreendedores	2	2	28	28	56
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	20	280	280	560

MÓDULO III - DESENVOLVEDOR DE SISTEMAS WEB						
ITINERÁRIO PROFISSIONALIZANTE	COMPONENTES CURRICULARES	EP	EAD	C/H (EP)	C/H (EAD)	C/H
	Técnicas de Programação	2	2	28	28	56
	Banco de Dados	3	3	42	42	84
	Programação Orientada a Objetos	3	3	42	42	84
	UI/UX design	2	2	28	28	56
	Desenvolvimento Web	4	4	56	56	112
	Projeto de Sistemas	2	2	28	28	56
	Segurança da Informação	2	2	28	28	56
PARTE DIVERSIFICADA	Projetos empreendedores	2	2	28	28	56
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	20	280	280	560

Fonte: NEJA/SEED (Amapá, 2022, p.38).

O Curso Técnico em Informática, com 1.200 horas, segundo Amapá (2022c, p. 39), representa um “instrumento de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário formativo profissional, pois, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos”. Com módulos trimestrais e terminalidade própria, e enfoque

no perfil profissional estudado, desenvolve as competências e habilidades, com a seguinte organização:

- Módulo I - Operador e Instalador de Redes;
- Módulo II - Manutenção em Equipamentos de Informática;
- Módulo III - Desenvolvedor de Sistemas Web.

A modalidade da educação do campo e a modalidade quilombola não possuem matriz específica para o EJA, ficando essa obrigatoriedade para os técnicos e docentes da escola. Essa ideia, segundo Amapá (2022c, p.40), está embasada nos Referenciais Curriculares Amapaenses Para a educação do campo:

É importante destacar que o currículo flexibilizado nas escolas do campo deve observar os interesses dos estudantes, uma organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, as lançantes das marés, condições climáticas e à adequação à natureza do trabalho no campo (RCA. p. 17).

No âmbito da educação quilombola:

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem. Dessa forma, as escolas quilombolas desenvolverão suas atividades de acordo com seu projeto político pedagógico. Construído coletivamente com a comunidade escolar, valorizando os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade e a história de cada Comunidade (RCA, p. 20).

4.2.5 Orientações sobre parcerias para a oferta de itinerários formativos e formação técnica e profissional

Amapá (2022) discorre, ainda, que a Seed aderiu à “linha de fomento Qualifica Mais - Itinerário da Formação Técnica e Profissional”, ofertada pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), o qual irá oportunizar, por meio da Bolsa-Formação, instrumento de fomento à educação profissional e tecnológica previsto no inciso IV do art. 4º da Lei nº 12.513/2013⁴⁵, ou

⁴⁵ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio; nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e; nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), e dá outras providências.

seja, a oferta de cursos técnicos ou de qualificação profissional como unidades curriculares integrantes de itinerário da formação técnica e profissional disponibilizadas pela rede de ensino estadual. Os cursos por meio dos quais a Seed fará parcerias com instituições profissionais constam em seu catálogo, no seguinte endereço: <https://padlet.com/smribeiro20/Bookmarks>.

TABELA 2 - Programa Qualifica Mais – Itinerário da Formação Técnica e Profissional - Distribuição de vagas.

Ofertante	Município	2023	2024	2025	Total
SENAI	Macapá	560	285	220	1065
	Santana	380	120	135	635
IFAP	Macapá	705	390	90	1185
	Santana	30			30
	Laranjal do Jari	105	70		175
SEST/SENAT	Mazagão	70	70		140
	Oiapoque	70			70
	Macapá	80	60	60	200
	Tartarugalzinho	70	70	70	210
		2070	1065	575	3710

Fonte: Plano de Implementação do Ensino Médio – PLI (Amapá, 2022c p. 28).

Observamos que, na Tabela 2 acima, estão os municípios onde serão ofertados os cursos de qualificação profissional, com uma previsão de 3.710 vagas, e que há também previsão para o atendimento aos alunos que participem do itinerário Formação Técnica Profissional nos anos letivos de 2023, 2024 e 2025, com uma “Bolsa-Formação (instrumento de fomento à educação profissional e tecnológica previsto no inciso IV do artigo 4º da Lei nº 12.513/2013 (Amapá, 2022c, p. 28). Esses cursos são de “qualquer coisa”, aligeira a formação do jovem e subordina a educação ao mercado de trabalho quando retira carga horária de disciplinas de base científicas, e colocam cursos que utilizam o senso comum, como panificação, por exemplo, os quais servem como formação precarizada, sem nenhuma pretensão de aguçar saberes que podem fazer com que o jovem possa ir além do que é dado.

QUADRO 12 - CURSOS TÉCNICOS – ESCOLAS

MUNICÍPIO	ESCOLA	PARCEIRO	ANO
Macapá	EE MARIA NEUSA DO CARMO DE SOUZA	IFAP	2024
Macapá	EE MARIA CAVALCANTE DO CARMO	IFAP	2024
Macapá	EE ANTONIO FERREIRA LIMA NETO	IFAP	2025
Macapá	EE ANTONIO MUNHOZ LOPES	IFAP	2025
Macapá	EE AUGUSTO DOS ANJOS	IFAP	2023
Macapá	EE PROF. GABRIEL DE ALMEIDA CAFE	SENAI	2023
Macapá	EE RADMUNDA VIRGOLINO	SENAI	2023
Macapá	EE MARIA DO CARMO VIANA DOS ANJOS	SENAI	2023
Macapá	EE MARIA DO CARMO VIANA DOS ANJOS	SEST SENAT	2023
Macapá	EE NILTON BALIEIRO MACHADO	SENAI	2023
Macapá	EE MARIO QUIRINO	SENAI	2023
Laranjal do Jari	EE MINEKO HAYASHIDA	IFAP	2023
Oiapoque	EE DUQUE DE CAXIAS	IFAP	2023
Santana	EE AUGUSTO ANTUNES	SENAI	2023
Santana	EE ALBERTO SANTOS DUMONT	SENAI	2023

Fonte: Núcleo de Educação Profissional/NEM/SEE (Amapá, 2022, p.29).

Segundo Amapá (2022, p.29), o Quadro 14 apresenta as unidades escolares que ministraram os cursos de qualificação. Afirma que o governo do estado do Amapá ainda está melhorando ou criando as estruturas para receber os jovens que participaram das demandas do 5º Itinerário, com FICs e Cursos Técnicos.

No art. 8º da Resolução nº 103/2021-CEE/AP (Amapá, 2022b, p.37), determina-se que a transferência de estudantes para outra instituição de ensino deve ter, como base, os conhecimentos da Formação Geral Básica, conforme a BNCC, e que, para essa etapa de ensino, deverá receber apoio pedagógico, caso o aluno se matricule em outro itinerário diferente do que cursava na escola de origem. A escola que recebe o aluno “não poderá negar vaga ao estudante que solicitar a sua transferência em razão das dificuldades operacionais desta adaptação”, e ainda será considerada a carga horária já cursada no itinerário inicial.

Quanto à educação a distância empregada no NEM, o parecer nº 025/2021-CEE/AP – normas complementares para a implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL/BNCC, 2022, p.22) discorre que sua realização pode ser de 20% da carga horária diurna (600 horas) e 30% do EM noturno (900 horas), preferencialmente

como parte dos Itinerários Formativos, com suporte tecnológico e pedagógico apropriado, acompanhado por um professor pertencente à escola do estudante e com orientação da Seed/AP. No art. 13 da Resolução nº 103/2021-CEE/AP (Amapá, 2022b, p.38), determina-se que a escola poderá estabelecer parceria com outra instituição que tenha expertise em EaD, conforme estabelece o art. 11⁴⁶ dessa mesma Resolução.

Pioli e Sala (2021) discorrem que uma das principais alterações da LDB promovida pela Lei 13.415/2017 foi a que estabeleceu a divisão do Ensino Médio em duas partes: uma referente à formação geral básica regida pela BNCC, e outra aos chamados “itinerários formativos”, os quais não representam nenhuma das áreas de conhecimento que definem “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”. Isso coloca a Reforma do Ensino Médio como a explicitação da dualidade estrutural pela substituição de parte da formação geral básica pela formação profissionalizante. Embora formalmente o itinerário de formação técnica e profissional habilite os jovens ao ingresso na Educação Superior, na prática eles encontrarão muito mais dificuldades que os outros. Desse modo, afirma-se, de maneira explícita, a dualidade escolar, com uma escolarização voltada para “aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos” e uma outra formação voltada para a “qualificação profissional” e o trabalho. A qualificação profissional sobre a qual discorrem Polli e Sala (2021) consideramos como aligeiramento e subordinação ao mercado de trabalho, pois além de aligeirar para a entrada no mercado de trabalho suborna o ensino a necessidade de uma brevidade do aprendizado.

Na seção 4.5 apresentamos uma síntese do aligeiramento da formação do jovem e a subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho na reforma do “novo” ensino médio no estado do amapá

⁴⁶ Art. 11 - As instituições de ensino que oferecem o ensino médio diurno podem ofertar até 20% (vinte por cento) de sua carga horária total por meio de atividades a distância podendo incidir na formação geral básica, preferencialmente nos itinerários formativos do currículo, sendo necessário suporte pedagógico e tecnológico apropriado - digital ou não e, no caso do noturno, a carga horária de atividades a distância pode chegar até 30% (trinta por cento), com acompanhamento de docente ou da coordenação da escola em que o aluno está matriculado.

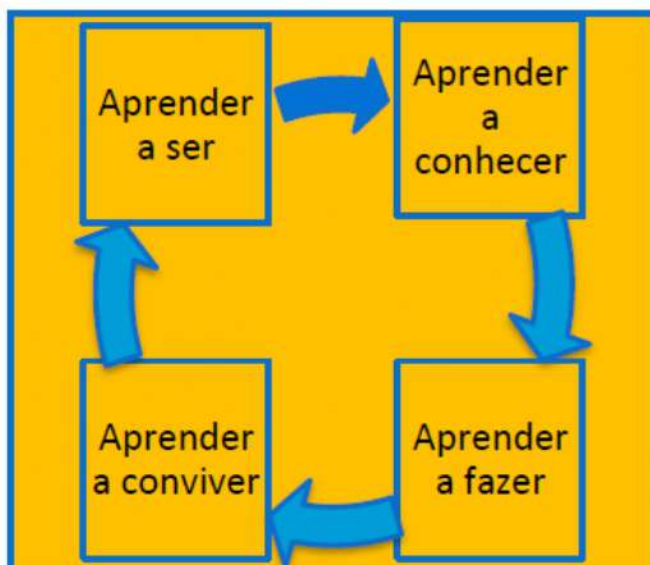
4.3 REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO AMAPAENSE⁴⁷

- I - Contexto do Ensino Médio no Brasil;
- II - A Inclusão e as Modalidades de Ensino;
- III - Áreas do Conhecimento;
- IV - Itinerários Formativos;
- V - Projeto de Vida;
- VI - Eletivas;
- VII - Trilhas de Aprofundamento;
- VIII - Matrizes Curriculares do Ensino Médio.

Segundo Amapá (2021b, p1), agora o estudante passa a ser o centro do processo de aprendizagem, assume seu papel de protagonista, ao que o professor passa a ser o mediador desse processo. A ideia é formar para ter postura investigativa, que saiba resolver problemas e desafios e deixe de ser aquele aluno formado para realizar atividades repetitivas e seguir padrões.

Essa ideia é corroborada pela Resolução n. 103/2021-CEE/AP (Amapá, 2022b, p.36), conforme a Figura abaixo:

FIGURA 2 - OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO PARA O FUTURO



FONTE: Amapá (2020, p.14)

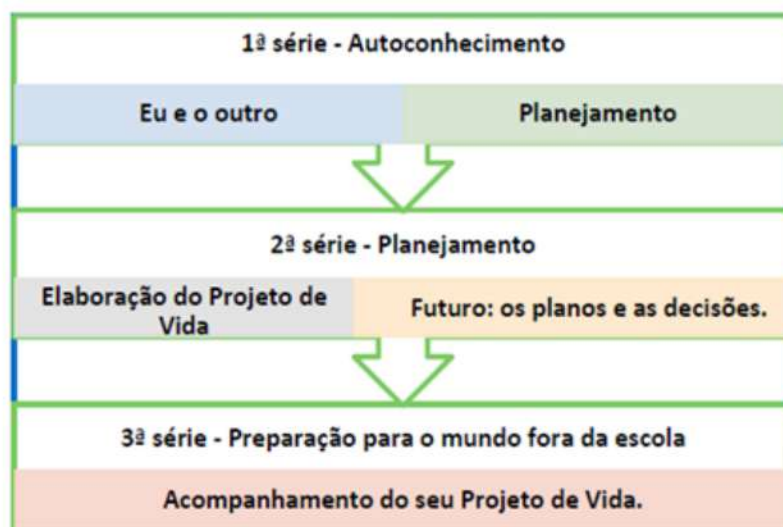
⁴⁷ Amapá (2020).

Com base nos quatro pilares da “Educação para o século XXI da Unesco”⁴⁸, “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”, orienta-se o currículo da educação básica no Amapá e considera-se esses quatro pilares acima como modelo educacional, para que os jovens possam desenvolver o protagonismo e a compreensão que vão além das capacidades cognitivas, visando à intervenção no mundo. Afirma-se, ainda, que no contexto da Lei nº 13.415/2017 a escola deve fazer um currículo para a formação geral e com a proposta pedagógica com os princípios do “Projeto de Vida”, conforme art. 35A, § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Amapá (2020, p. 14) considera que esse pensamento corrobora com o “desenvolvimento das potencialidades humanas” e com as práticas educativas docentes que levem aos jovens a “participação, a elaboração, o pensar, o percurso formativo que lhes favoreçam a apreensão de competências como solidariedade, autonomia, empatia, entre outros aspectos de igual maneira relevantes para a formação dos estudantes” e que o Projeto de Vida, conforme citado anteriormente⁴⁹, é considerada uma proposta educacional interdimensional, com a integração de aspectos cognitivos, não cognitivos e que contribui para uma formação integral.

⁴⁸ EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf) – Acesso em: 17. Ago. 2024.

⁴⁹ BNCC (2018, p. 437).

FIGURA 3 – PROPOSTA CURRICULAR DE PROJETO DE VIDA

Fonte: Amapá (2020, p. 16).

A proposta Curricular de Projeto de Vida é pautada em uma unidade curricular, integrando os itinerários formativos, com aulas estruturadas nos seguintes eixos: autoconhecimento, planejamento e preparação para o mundo do trabalho, utilizando metodologias engajadoras, executadas com criação, cocriação, (re) elaboração, a estrutura de habilidades e competências para que cada estudante construa seu caminho (Idem, p.16).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, a educação integral “[...] se refere ao desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu Projeto de Vida”.

Segundo RCA (p.20), o pressuposto básico da educação integral está relacionado com as diversas perspectivas de desenvolvimento, considerando os variados espaços de aprendizagens disponíveis e considera que, dessa maneira, é possível trabalhar em parceria com outras organizações curriculares, para melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, valorizando os saberes amazônicos e que estes sejam constantemente discutidos no ambiente escolar, com base em aspectos interculturais.

4.4 CURRÍCULO FOCAL AMAPAENSE⁵⁰

O Currículo Focal Amapaense é uma complementação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCAEM), definido pelo Parecer nº 010/2021- CPLN/CEEAP, aprovado em 19 de abril de 2021, publicado em 19 de março de 2022, com base nas competências e habilidades da BNCC. Seu objetivo é “contribuir para que a implementação do RCA seja otimizada, assegurando oportunidade para a realização do continuum curricular”, e serve como apoio para a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a implementação do nivelamento do ensino.

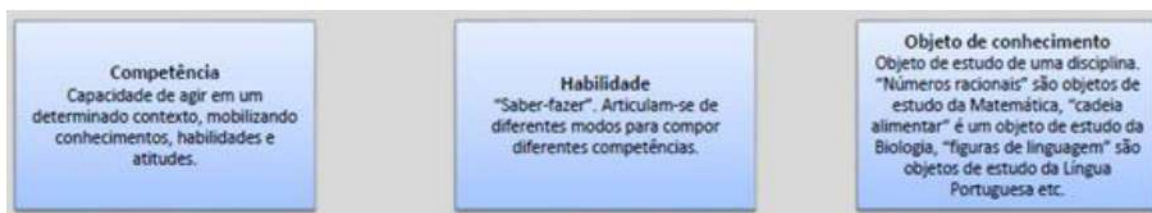
O CFA é um “mapeamento das habilidades focais a serem desenvolvidas pelos estudantes no ensino médio, em **Língua Portuguesa e em Matemática**, em articulação com as demais habilidades concernentes ao RCA. O documento inclui, ainda, uma sugestão de progressão das habilidades focais no ensino médio, ou seja, uma sugestão de como organizar seu desenvolvimento ao longo das séries do ensino médio” (**grifo nosso**).

A partir do RCA e do Currículo Focal, foram construídas pautas para apoio aos docentes e elaboração de metodologias e processos avaliativos para elevar o aluno do ponto onde se encontra até o avanço no desenvolvimento de suas aprendizagens (Amapá, 2022. p 5).

O CFA dispõe que, no campo da educação, os diferentes referenciais teóricos conceituam “noção e Competência” e cita Perrenoud (1999; 2001), Cruz (2001), Roldão (2002; 2003) e Machado (2009), justificando o fato de esses autores afirmarem que a competência está associada à mobilização do conhecimento para o enfrentamento de situações complexas. Dispõe, ainda, que o ensino exige: considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, trabalhar por meio de problemas, diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem, negociar e desenvolver projetos com os alunos e caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar. As habilidades, por sua vez, são “elementos constituintes das competências, indicando o que os estudantes devem saber fazer e quais objetos de conhecimento próprios das áreas devem ser mobilizados, com potencial para pautar o trabalho em sala de aula” (Amapá, 2022).

⁵⁰ Amapá (2022).

FIGURA 4 - Competência, Habilidade e Objeto



Fonte: Amapá (2022, p. 6).

Dentre as habilidades para Língua Portuguesa e Matemática, algumas servem para embasar e para apoiar outras habilidades, as quais são destacadas como habilidades focais.

FIGURA 5: Estrutura do Currículo Focal e seus elementos



Fonte: Amapá (2022, p. 8).

Critérios utilizados para a seleção das habilidades focais (Amapá, 2022, p.7):

- Importância para a continuidade da trajetória educacional do estudante: as habilidades focais envolvem processos cognitivos e conceitos essenciais da área de conhecimento, que servem como base para a consolidação de

diversas outras habilidades durante a trajetória educacional do estudante, seja dentro da própria área ou de outras;

- Valor social do conhecimento envolvido: as habilidades focais contribuem de forma consistente para a consolidação dos múltiplos processos de letramento iniciados no ensino fundamental, permitindo aos estudantes o pleno exercício da cidadania, considerando os conhecimentos mais presentes nas práticas sociais locais;
- Equilíbrio entre os eixos estruturantes dos componentes e/ou área de conhecimento: as habilidades focais são representativas da diversidade disciplinar ou da área. Por exemplo, em Matemática, representam os eixos temáticos de Números, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística. Em Língua Portuguesa, contemplam todas as práticas de linguagem: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística e Semiótica.

Podemos perceber que os critérios acima selecionam as habilidades e apresentam os processos cognitivos. Seus conceitos se baseiam na afirmação de outras habilidades e que essas habilidades consolidam os múltiplos processos iniciados no ensino fundamental, sendo representantes de diversas disciplinas ou áreas. Aligeira a formação do jovem e subordina a educação ao mercado de trabalho quando a estrutura curricular focal cita somente Língua portuguesa e Matemática como participante dos critérios da seleção das habilidades focais.

4.5 SÍNTESE DOS INDICATIVOS DO ALIGEIRAMENTO DA FORMAÇÃO DO JOVEM E A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO ÀS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO NA REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAPÁ

4.5.1 Categorias de Análise

O quadro abaixo apresenta as categorias desta pesquisa, destacando, em cada documento analisado, os pontos que consideramos destaques no aligeiramento e na subordinação tematizadas nesta tese.

Quadro 13 – Síntese dos achados dos indicadores do aligeiramento e da subordinação

QUADRO DAS CATEGORIAS		
DOCUMENTO	ALIGEIRAMENTO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS	SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÀS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO
4.4.1 PROGRAMA ITINERÁRIOS FORMATIVOS: plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF)	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: Nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes (itinerários formativos), com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (p.5).	
	CARGA HORÁRIA: A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio.	
	Aspectos importantes na elaboração dos itinerários formativos: Somente o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nas três séries do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.	
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS: compostos pelas disciplinas: Projeto de Vida e Eletivas, com metodologia de projeto interdisciplinar, promovendo conhecimentos que otimizem os projetos de vida dos estudantes e Trilhas de Aprofundamento, nas quais será desenvolvido um conjunto de unidades curriculares articuladas de modo que mobilizem conceitos nas áreas de Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagem e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, num movimento com início, meio e fim, envolvendo os Eixos Estruturantes: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo.	

	5 - Orientações sobre a oferta de itinerários formativos EaD: Quanto à educação a distância empregada (EaD) no NEM, o Parecer nº 025/2021-CEE/AP - normas complementares para a implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL/BNCC, 2022, p.22) discorre que sua realização pode ser de 20% da carga horária diurna (600 horas) e 30% do EM noturno (900 horas), preferencialmente como parte dos itinerários formativos, com suporte tecnológicos e pedagógico apropriado, acompanhado por um professor pertencente à escola do estudante e com orientação da Seed/AP.	
	5 - Orientações sobre a oferta de itinerários formativos EaD: A Resolução nº 103/2021-CEE/AP, que dispõe sobre Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio, determina: Art. 14 - Autorizar as instituições que ofertam o ensino médio, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Amapá, a incluírem no Projeto Político-Pedagógico a previsão de oferta de parte de sua carga horária na forma presencial mediada por tecnologia. § 1º - Para a implementação da carga horária presencial mediada por tecnologia é imprescindível a concessão de autorização prévia deste Conselho (p.17).	5 - Orientações sobre a oferta de itinerários formativos EAD: A Resolução nº 103/2021- CEE/AP, que dispõe sobre Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio, determina: Art. 14 - Autorizar as instituições que ofertam o Ensino Médio, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Amapá, a incluírem no Projeto Político-Pedagógico a previsão de oferta de parte de sua carga horária na forma presencial mediada por tecnologia. § 1º - Para a implementação da carga horária presencial mediada por tecnologia é imprescindível a concessão de autorização prévia deste Conselho (p.17).
	PARCERIAS PARA A OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS E FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: oferta de cursos técnicos ou de qualificação profissional como unidades curriculares integrantes de itinerário da formação técnica e profissional disponibilizando pela rede de ensino estadual (p.16).	

4.4.2 Referencial Curricular do Ensino Médio Amapaense		O RCA define o currículo do ensino médio com foco nas competências e nas habilidades para o “desenvolvimento cognitivo, social e emocional, centrado na formação integral dos estudantes”, o que o art. 19 da Resolução nº 103/2021-CEE/AP (Amapá, 2022b, p.40) corrobora quando recomenda que “as IES que compõem o Sistema Estadual de Ensino do Amapá, a partir do ano de 2024, considerem as competências e habilidades definidas na BNCC e no RCA na elaboração das provas de seus processos seletivos ou equivalentes”.
	PROJETO E VIDA: A proposta Curricular de Projeto de Vida é pautada em uma unidade curricular, integrando os itinerários formativos, com aulas estruturadas nos seguintes eixos: autoconhecimento, planejamento e preparação para o mundo do trabalho.	PROJETO E VIDA: A proposta Curricular de Projeto de Vida é pautada em uma unidade curricular, integrando os itinerários formativos, com aulas estruturadas nos seguintes eixos: autoconhecimento, planejamento e preparação para o mundo do trabalho.
		Com base nos quatro pilares da “Educação para o século XXI da Unesco”, “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”, orienta-se o currículo da educação básica no Amapá e considera-se esses quatro pilares acima como modelo educacional, para que os jovens possam desenvolver o protagonismo e a compreensão que vão além das capacidades cognitivas, visando à intervenção no mundo. Considera que os quatro pilares corroboram com o “desenvolvimento das potencialidades humanas” e com práticas educativas docentes que levem aos jovens a “participação, elaboração, o pensar e o percurso formativo que lhes favoreçam a apreensão de competências como solidariedade, autonomia, empatia, entre outros aspectos de igual maneira relevantes para a formação dos estudantes” (p.14).
4.4.3 Currículo Focal Amapaense		CFA: Tem base nas competências e habilidades da BNCC.

		MAPEAMENTO DE HABILIDADES FOCAIS: É um “mapeamento das habilidades focais a ser desenvolvido pelos estudantes no ensino médio, em Língua Portuguesa e em Matemática, em articulação com as demais habilidades concernentes ao RCA. As habilidades são “elementos constituintes das competências, indicando o que os estudantes devem saber fazer e quais objetos de conhecimento próprios das áreas devem ser mobilizados, com potencial para pautar o trabalho em sala de aula”.
		COMPETENCIA ESCOLAR: Justifica que as competências estão associadas à mobilização do conhecimento para o enfrentamento de situações complexas.
4.4.5 PARECER N° 025/2021-CEE/AP	NOTÓRIO SABER DOCENTE: Uma das mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 e pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018 é a do notório saber (IV, art. 61 – LDB e art. 29 – DCNEM). Aqui o CEE/AP deve estabelecer as normas para reconhecimento de profissionais de notório saber, a fim de atuarem como docentes do ensino médio apenas nos itinerários de formação técnica e profissional. Estes profissionais devem possuir conhecimentos específicos em determinada área. O CEE/AP deverá definir os critérios para reconhecimento desses profissionais e para quem se responsabilizará pela certificação. Pode ser atestado pela escola; por uma universidade pública; por uma banca avaliadora composta por docentes; por uma banca avaliadora composta por representantes do CEE, Seed, IFAP e/ ou UEAP.	

RESOLUÇÃO Nº 103/2021 - CEE/AP DISPÕE SOBRE NORMAS COMPLEMENTARES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO AMAPÁ		EMPREENDEDORISMO: Art. 42 - Determinar que, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando: IV - Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. Art.44. - Determinar que as propostas curriculares das escolas de ensino médio, devem possuir: e) a abordagem transversal e integradora de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetem a vida humana em escala local, bem como os conhecimentos regionais e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como: 8. trabalho e empreendedorismo .
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.2 Achados sobre o “aligeiramento da formação dos jovens” nos documentos que orientam o “Novo” Ensino Médio no Amapá

Considerando o conceito de “aligeiramento da formação dos jovens” apresentado na seção anterior, vamos discorrer sobre seus achados.

ACHADO 1 - Processo de esvaziamento da formação escolar

A Reforma que buscou a mudança de um ensino dito "cansativo", o qual segundo seus criadores, "levava os jovens à evasão escolar", não apresenta nada de novo, mantém o aprofundamento da dualidade educacional por meio do Projeto de Vida (definido pela BNCC como competência e habilidades em: Autoconhecimento, Autogestão, Empatia, Perseverança, Organização, Tomada de decisão, Resiliência, Iniciativa social, Pensamento crítico, Inteligência emocional), ministrado por qualquer professor, desde que seja licenciado, acontece no dia a dia do estudante amapaense, esvazia a formação escolar científica, tirando do Estado e

transferindo aos jovens a responsabilidade do aprendizado para manter a sua competência pessoal (autoconhecimento), profissional (desempenho) e social (interações sociais), além de direcionar os jovens ao empreendedorismo.

São cinco os tipos de Projeto de Vida que acontecem no Amapá: sociais, culturais, de pesquisa, empresariais e pessoais. Qualquer licenciado, independentemente da área do conhecimento em que atue, pode ministrar a disciplina.

Dessa forma, promove o esvaziamento quando reduz a formação propedêutica em favor do ensino da formação técnica. Isso corrobora com o que dispõe Ribeiro (2022), de que, em termos de Brasil, o que “temos visto na elaboração das propostas pelas redes estaduais é a diminuição da carga horária das demais disciplinas e a inserção de temas como empreendedorismo ou do chamado ‘projeto de vida’”.

ACHADO 2 - Processo de encurtamento da formação escolar

O processo de encurtamento da formação escolar se apresenta no ensino médio amapaense por meio da EAD, demonstrada no Parecer nº 025/2021-CEE/AP, o qual dispõe que sua realização pode ser de “20% da carga horária diurna (600 horas) e 30% do EM noturno (900 horas)”. A Resolução nº 103/2021- CEE/AP, que dispõe sobre Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio determina, em seu art. 14: “Autorizar as instituições que ofertam o ensino médio, [...] a incluírem, no Projeto Político-Pedagógico, a previsão de oferta de parte de sua carga horária na forma presencial mediada por tecnologia, com autorização prévia do Conselho Estadual de Educação”.

A educação a Distância no Amapá, ou como é apresentada na Reforma, enquanto “ensino mediado por tecnologias”, é um processo de encurtamento da formação escolar, sob a justificativa de superar as adversidades de questões como áreas com baixa intensidade demográfica, somente 5,15 Habitantes por km²⁵¹, em uma região entrecortada por rios. É uma estratégia que precariza a educação amapaense quando flexibiliza o ensino, retirando a obrigatoriedade de todo o ensino médio acontecer de forma presencial e transferindo parte destes estudos para EAD.

⁵¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama> - Acesso em: 12. Abr. 2025.

Existe, ainda, a dificuldade de acesso à internet e o baixo poder aquisitivo da classe trabalhadora em obter um computador, a qual possui um rendimento nominal mensal domiciliar per capita [2024] de R\$1.514⁵².

Consideramos que o encurtamento se apresenta conforme discorre Ribeiro (2022), quando se refere às questões nacionais, como decorrência nefasta da Reforma são as parcerias com o setor privado para que este, com recursos públicos, oferte o itinerário técnico-profissional ou a carga horária na modalidade a distância (EaD) que a lei permite (até 20% do ensino médio diurno, até 30% do noturno e até 80% na Educação de Jovens e Adultos, conforme consta na Resolução n. 03/2018 do Conselho Nacional de Educação). Estamos inaugurando, com as mudanças estabelecidas na LDB, por meio da Lei n. 13.415/17 e regulamentações que a ela se seguiram, um ensino médio público de oferta público-privada.

ACHADO 3 - Processo de encurtamento, particularmente em relação aos conteúdos de cultural geral. Concretiza-se por meio da flexibilização curricular que substitui disciplinas de base científica por atividades curriculares assentadas no senso comum

O encurtamento do processo educativo se apresenta na Reforma no estado do Amapá quando, na “nova organização curricular, mais flexível, contempla da BNCC a oferta de diferentes possibilidades de itinerários aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (Amapá, 2022c, p.5). Essa nova organização faz adequações que desfavorecem e dificultam, ainda mais, a permanência dos jovens em sala de aula, quando retira as disciplinas de base científica e prioriza somente Português, Matemática e Inglês, transformando as outras disciplinas em estudos disciplinares. Isso ocorre, também, quando se reduz a carga horária de disciplinas como Física e Química, deixando de priorizar o estudo propedêutico que prepara o aluno para a continuidade dos estudos e promove uma formação integral.

No Brasil, o processo de encurtamento se apresenta segundo Ribeiro (2022) por meio da alegada “flexibilização”, encontrando seu limite na taxonomia de objetivos presentes na BNCC e na oferta limitada de itinerários em cada escola. Resulta, ainda, na fragilizada ideia de ensino médio como educação básica, o que

⁵² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama> - Acesso em: 12. Abr. 2025.

pressuporia uma formação comum a todos, respeitados os interesses e as particularidades mediante mecanismos de flexibilização que, no entanto, não implicassem em sonegação do acesso ao conhecimento. Trata-se, enfim, de uma reforma que compromete e incide muito desfavoravelmente sobre o direito à educação da juventude brasileira.

ACHADO 4 - Particularmente em relação à minimização dos conteúdos de formação comum e científica

A minimização dos conteúdos se apresenta na Reforma do Amapá quando a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800h do total da carga horária do ensino médio. Nas matrizes do ensino médio anteriores à Reforma, havia uma carga horária de 2.400 horas somente de disciplinas científicas. Hoje, estas somam apenas 1.800 horas, o que pode dificultar o desenvolvimento integrado do aluno, levando-o a uma formação instrumental e precarizada, tomando-os mão de obra de baixo valor agregado, mantendo-os segregados de necessidades humanas, como a cultura, enfim, longe da ideia de formação inteira, seguindo as orientações do mercado.

Nacionalmente, segundo Oliveira (2020) o objetivo da Reforma é este, fazer da escola um espaço de minimização da experiência formativa ao demandado pelos interesses econômicos, a partir das possibilidades de inserção ao mercado de trabalho. No entanto, não se expressa nessa Reforma o fato de o futuro profissional ou a forma de exercício da cidadania para os jovens pobres, ingressantes na última etapa da educação básica, não se definir apenas pela conclusão do ensino médio. Na prática, obscurece-se o fato de a condição social determinar a escolha e a forma de passagem pela educação básica.

Corroboram Motta e Frigotto (2017) que essa formação instrumental e interessada, a qual, na visão dos reformadores brasileiros, é a modernização do currículo do ensino médio, busca alterar o currículo, sobrecarregando-o de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pelas organizações multilaterais internacionais. Para Ribeiro (2022), se pode ser interessante alguma diversificação no projeto formativo

da juventude, que isso não ocorra às custas da formação mínima que estava assegurada nas 2.400 horas. Outro aspecto do retrocesso em curso diz respeito ao esvaziamento do currículo, quando a Lei 13.415/17 torna obrigatória somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

ACHADO 5 - Concretiza-se por meio da precarização e desqualificação do trabalho docente

A desqualificação do trabalho docente na Reforma do Amapá se apresenta com a validação do “notório saber docente” e a retirada da obrigatoriedade da formação em licenciatura e/ou acadêmica para atuar como docente na educação. Segundo o PAIF, é necessário somente o “notório saber” do professor, o qual será verificado por instituições que validarão sua competência. Outra forma que se observa nessa desqualificação docente é quando se substitui as disciplinas de base científica por “qualquer coisa”, onde podem atuar professores sem a devida formação específica.

No Brasil, segundo Oliveira (2020), a partir da precarização que se apresenta na retirada de disciplinas do currículo do ensino médio (Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Espanhol) e a contratação de professores sem a formação específica para o exercício da docência ou a figura do profissional de notório saber para as disciplinas ligadas à formação profissional, aos poucos amadureceu-se a compreensão de a Reforma articular-se a um conjunto maior de ações, objetivando retroceder no campo dos direitos sociais e reafirmar os interesses do capital nacional e internacional.

ACHADO 6 - Reifica a dualidade educacional

A reificação da dualidade educacional na Reforma da educação do Amapá se apresenta na “nova organização curricular”, mais flexível, que contempla a BNCC com 1.800 horas e a oferta de no máximo de dois itinerários formativos por escola, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. É uma redução das disciplinas de base científica em favor de itinerários que não são aplicados em todas as escolas do Amapá. O “Projeto de Vida” e o itinerário de

formação profissional, destinado aos jovens pobres, precariza a formação do aluno que estuda na escola pública, reforçando a dualidade educacional pois leva o jovem pobre a uma educação elementar, o que certamente não acontecerá nas escolas daqueles de classe média e alta. Dessa forma, reforça uma educação elementar que ampara os filhos daqueles que vivem do trabalho e uma educação com base científica para os filhos das classes dominantes.

Analizando a reforma em curso do ensino médio brasileiro, Araujo (2019) discorre que a dualidade educacional também pode ser entendida como uma ideia que reconhece a existência de duas redes principais de escola, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinadas às elites do País. Os grandes programas nacionais de formação profissional revelam o entendimento de que a educação dos pobres deveria ser de caráter prático e superficial. Essas marcas da educação profissional, portanto, serem destinadas aos pobres e terem um caráter instrumental ajudam a sustentar e a justificar as análises que assumem a tese da dualidade educacional brasileira.

ACHADO 7 - Promove a retirada dos direitos dos jovens a uma educação geral plena, visando promover o adestramento de suas habilidades, em atendimento ao mercado de trabalho

A Reforma promove a retirada dos direitos dos jovens na educação do Amapá, quando disciplinas como Filosofia, Sociologia e Educação Física se transformam em “estudos disciplinares”, desvalorizando as disciplinas que promovem a formação humana, o que leva o aluno à falta de embasamento científico para sua formação integral, adentra o educando ao âmbito da mão de obra barata, sobre a qual tem interesse o mercado de trabalho. Tolhe, ainda, a oportunidade de ascensão em suas atividades profissionais.

A implementação da Reforma nos estados promove a retirada dos direitos dos jovens, segundo o MNDEM/RedeEMPesquisa (2022), onde foram identificadas a ausência de possibilidade de escolha quanto aos itinerários; a obrigação de cursar eletivas que, no dizer desses jovens, em nada os prepara, seja para o trabalho, seja para o prosseguimento nos estudos; a redução da carga horária de componentes curriculares que consideram necessários e que passa a ser deslocada para “projeto de vida”, “empreendedorismo”, “educação financeira”, etc.; a parte da carga horária

ampliada que, devido aos vários turnos escolares, passa a ser cumprida de forma remota, muitas vezes sem qualquer apoio ou orientação.

ACHADO 8 - Atendimento às avaliações realizadas por organismos internacionais e institucionais, com foco nas disciplinas de Português e Matemática

O atendimento às avaliações realizadas por organismos multilaterais nacionais e internacionais se apresentam no ensino médio do Amapá por meio da implantação dos itinerários formativos, os quais têm, como uma de suas finalidades, contribuir para a melhoria dos índices de avaliação padronizada do ensino médio. Esta avalia somente Português e Matemática, despreocupando-se com o compromisso de uma educação inteira. Esse modelo de avaliação não corrobora para o desenvolvimento pleno do aluno, desconsidera disciplinas de formação humana e ajuda a precarizar o conhecimento científico.

O atendimento às avaliações internacionais, segundo Motta e Frigotto (2017), tem como mote na Reforma do ensino médio brasileiro a melhoria do ensino, referenciado nos critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), baseados nos mesmos critérios: Português, Matemática e, recentemente, Ciências.

4.5.3 Síntese dos achados na categoria aligeiramento da formação dos jovens

Diante das evidências acima, sobre o “aligeiramento da formação dos jovens”, vamos apresentar uma síntese, destacando pontos que verificamos como importantes:

No processo de esvaziamento da formação escolar, observamos que aspectos como uma “educação mínima”, apresentada pela Reforma, promove o “trabalhador pobre” à alienação perante o estilo de produção do mercado, o qual poderá usá-la como ferramenta de controle para manter a classe trabalhadora em um lugar de subordinação. Aqui, temos um problema a resolver: o Enem terá diversificação de provas, a fim de direcionar o aluno ao itinerário que ele escolheu?

Nos processos de encurtamento da formação escolar, conforme Kuenzer (2017), as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam diálogo entre aluno e professor, por meio de “fóruns, e-mails e até webconferências”, não estabelecendo, no entanto, interação apropriada entre ambos, sujeitos principais para o “processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos complexos da educação escolar”.

Os processos de encurtamento, particularmente em relação aos conteúdos de cultura geral”, concretizam-se por meio da flexibilização curricular, que substitui disciplinas de base científica por atividades curriculares assentadas no senso comum. A flexibilização curricular apresentada na Lei n. 13.415/2017, no RCA, no CFA e no PAINF, consideramos como um movimento de simplificação da educação, um olhar raso, o que reforça a fragmentação do currículo por meio dos itinerários formativos, o que coloca em risco a formação ou, podemos dizer, promove uma semiformação, interferindo diretamente na qualidade da formação para uma educação desinteressada, o que segundo Gramsci (2000, p.49) “não deve ter finalidades práticas imediatas, ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas”. Segundo Nosella (1972, p.20), a escola desinteressada será uma das ideias-chave até o final de sua vida. O homem renascentista, para ele, sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje, concebendo um projeto educacional distinto tanto da concepção humanista do renascimento quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele, esses dois polos são organicamente interdependentes.

A semiformação vinda da flexibilização dificulta a aplicação de uma escola unitária, em que “criticar a própria concepção de mundo significa torná-la unitária e coerente e eleva-a até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído” (Gramsci, 2004, p. 94).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2001, p.40).

A escola unitária tem o trabalho como princípio educativo e considera-o como um processo necessário que constrói a transformação do homem. “Deve ser a solução da crise através da integração entre cultura e trabalho, cuja finalidade é o equilíbrio justo entre a ‘capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2000, p.33). Segundo Marx e Engels, o trabalho como princípio educativo distingue os homens dos animais pela:

Consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx e Engels, 1974, p. 19).

A flexibilização é uma adaptação do ensino médio ao modelo empresarial que age atualmente, um direcionamento ao mercado de trabalho com um currículo limitado ao modo do sistema que prega o trabalho precarizado e promove a retirada dos direitos dos jovens a uma educação geral plena, visando promover o adestramento de suas habilidades. Como vimos acima, essa flexibilização se vale do PAINF para transformar disciplinas (Filosofia, Sociologia e Educação Física) em “estudos disciplinares”, impulsionando uma semiformação caracterizada pela obrigatoriedade, nos três anos do ensino médio, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, demonstrando que para “os trabalhadores pobres” são necessários somente conhecimentos elementares, preterindo-se, assim, a função social do trabalho, o que contradiz os fundamentos e princípios do “trabalho como princípio educativo”, embasado no conhecimento, na práxis e na atuação do trabalhador.

Vale ressaltar que os conteúdos de formação comum e científica são minimizados, além do que verificamos uma redução das disciplinas científicas (tradicionais) em prol dos itinerários formativos. Essa limitação é a forma com que o mercado controla a educação, por meio das “políticas e da lógica de produção, de um Estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma

classe hegemônica” (Torriglia e Ortigara, 2014, p. 197). Um exemplo desse controle é a participação dos grandes conglomerados, como Lemann, Kroton, Yduqs, Ânima Holding, SEB, Pearson, Bahema, Ser Educacional e Inspira. Ou seja, são “apenas 8 grupos privados que concentram 27,8% das matrículas do ensino superior”⁵³.

Compreende-se desse modo porque, segundo Macedo (2014, p.1532), algumas empresas financiaram a Reforma (Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundo de Participações 3G Capital, Burguer King, da BeW, CENPEC, Todos pela Educação).

Esse tipo de formação possui foco no desenvolvimento de competências, o qual tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. Esse também é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Pisa, e da Unesco, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BNCC, 2017, p.15).

A formação instrumental é percebida quando o MEC opta por destruir o ensino médio, limitando a aprendizagem estudantil aos conteúdos cobrados em testes nacionais e internacionais de proficiência estudantil. Exemplo disso são o Saeb e o já citado Pisa. Por tabela, os estudantes da escola pública ficarão cada vez mais distantes da universidade, pois, além desses elementos limitarem a obrigatoriedade às disciplinas de Português e Matemática, não há nenhuma garantia de que os conteúdos que formam o documento da BNCC serão ministrados em algum momento do ensino médio (CNTE, 2018. p, 9).

O foco nas competências é um cooptação da educação em prol do mercado de trabalho, subtraindo-se o fato de que “a educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contato ou no trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social” (Dewey, 1959, p. 354). Retira, portanto, os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominarem como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

⁵³ <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/06/08/apenas-8-grupos-privados-concentram-278-das-matriculas-do-ensino-superior.htm>. Acesso em: 06. Nov. 2024.

As competências, conforme leciona Leher (2010), é a abertura de portas para a atuação empresarial no âmbito da educação, e vêm reverberando: i) no aprofundamento da mercantilização da educação, que cada vez mais limita-se a transferir competências (e não conhecimentos) mínimas e simples, que devem ser manejadas no exercício do trabalho simples; ii) no aprofundamento da sua dimensão apassivadora, na medida em que a precarização do mundo do trabalho e o próprio aprofundamento da mercantilização vêm aniquilando possíveis formas desalienantes de educação, inclusive porque vêm expropriando toda forma de conhecimento em nome do desenvolvimento das competências; iii) no surgimento de novas formas de mercadorização da educação, que englobam a gestão de escolas públicas para o setor privado, a venda de sistemas completos de ensino para escolas públicas, a constituição de grandes empresas de capital aberto e capital de risco, especificamente voltadas para a realização de negócios na educação, entre outros; iv) na subjugação da educação escolar à lógica do funcionamento empresarial e ao ethos gerencialista do controle. “É reconhecida a hegemonia da Pedagogia das Competências, em particular na Reforma [do Ensino Médio] em curso” (Sousa, 2024, p. 259).

O aligeiramento se apresenta também, na concretização por meio da precarização e desqualificação do trabalho docente, a LDB nº 9.394/1996, no inciso IV do art. 61, define os “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”.

Consideramos a implementação do “notório saber docente” como desprofissionalização, desvalorização, desqualificação e aligeiramento da formação desses profissionais, tirando das universidades o lócus do conhecimento. Considera, ainda, que quem tem conhecimento sem formação científica e está habilitado para atuar no ensino médio, torna-se um remendo para resolver o que dispõe o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em sua Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Grifo Nosso).**

Segundo o Inep (2023), “dos professores que atuam no ensino médio, 96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior”. Se essa informação for verdadeira, poderíamos questionar se seria mais viável fazer a formação desses 3,9%, ao invés de criar o notório saber como forma de resolver tal situação, desconsiderando a importância da formação dos professores e a qualidade que será desenvolvida em sala de aula.

Ao reificar a dualidade educacional, segundo Ferretti (2018, p.5), a Reforma não apenas subverteu a proposta de integração entre o ensino médio (formação propedêutica) e a formação profissional, mas piorou o quadro oferecido pelo Decreto nº 2208/1997, no qual os jovens matriculados em escolas de ensino médio poderiam, a partir do segundo ano, matricular-se em cursos da educação profissional de forma concomitante, continuando a frequentar o ensino médio até o completar por inteiro. Já a Lei nº13.415/2017 coloca a educação profissional como itinerário formativo, sendo que a formação geral fica restrita ao início do EM.

Consideramos a ideia de Araujo (2008, p.55) acerca da educação profissional, aqui voltada para o ensino médio, no sentido de que “a educação é marcada por dois projetos, um pragmático, que busca a subordinação da realidade dada, e um de pedagogia da práxis, os quais se orientam para uma formação comprometida com um futuro mais justo com um modelo que favoreça a formação qualificada dos trabalhadores”.

4.5.4 Achados sobre “subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho” no “Novo” Ensino Médio no Amapá:

ACHADO 1: Processo que direciona os rumos e a organização da escola básica não subordinada à vontade popular, mas aos interesses do mercado

O processo que direciona a organização escolar à não subordinação para a vontade popular na Reforma no Amapá se apresenta nas disciplinas Projeto de Vida e Eletivas. A não obrigatoriedade da aplicação de todos os itinerários formativo em todas as escolas pode obrigar o jovem a fazer um itinerário que não é de seu interesse. Compreendemos que, da forma como se apresenta, o qual substitui disciplinas de base científica em favor de disciplinas do senso comum, como, por exemplo, a fabricação de salgados, desqualifica o ensino e subordina-o ao mercado, deixando de lado seu fundamento principal, que deve ser a vontade popular. Dificulta, assim, o preparo do aluno para sua entrada na educação superior.

Esse direcionamento ao mercado de trabalho se apresenta na Reforma do Ensino Médio no Brasil, segundo Oliveira (2020), contrariamente ao discurso apregoado pelos reformistas, na imposição da escolha por um dos itinerários formativos, com o esvaziamento da base curricular comum, expressando o quanto as elites direcionam os setores mais pobres da população à aprendizagem de poucos saberes profissionais ou dos saberes básicos de Matemática e Língua Portuguesa para uma inserção provavelmente precarizada no mercado do trabalho.

ACHADO 2: Fundamentada no ideário neoliberal

Os fundamentos do ideário neoliberal se apresentam na Reforma do Ensino Médio do Amapá por meio dos itinerários formativos: na aplicação de no máximo de dois itinerários, levar para as comunidades da classe trabalhadora itinerários de menor valor agregado e, ainda, caso não exista próximo à residência do aluno o itinerário de seu interesse, como ficará o educando nessa situação?

Na formação técnica e profissional: quando corrobora para a atuação de empresas privadas na venda de produtos e serviços; na preparação dos jovens com base elementar para o mercado de trabalho, priorizando disciplinas do senso comum, desconsiderando as de base científica, como Física e Química; quando autoriza o emprego do notório saber, o qual desvaloriza a profissão docente, desobrigando a necessidade de ser licenciado para atuação no ensino médio. São questões observadas no ensino amapaense que estão subordinadas ao ideário neoliberal.

Os fundamentos neoliberais se apresentam na Reforma do Ensino Médio do Brasil, segundo Ribeiro (2022), quando trata de uma política curricular que desintegra, que visa fragmentar ainda mais o projeto formativo, quando insere a divisão em itinerários formativos, sob o pretexto de “flexibilizar” e permitir a escolha. Ao fim e ao cabo, não faz nem uma coisa nem outra, pois a distribuição dos itinerários pelas escolas ficou sob responsabilidade dos sistemas de ensino.

ACHADO 3: Educação escolar como uma mercadoria que teria a finalidade de formar as subjetividades empreendedoras, próprias de pessoas prontas a atender as demandas por formação identificadas por aqueles, mesmo que em detrimento das necessidades humanas.

A educação escolar como mercadoria se apresenta na Reforma ocorrida no Amapá quando trata do “empreendedorismo” como mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

A Reforma no Amapá, associada à racionalidade neoliberal articulada às demandas ultraconservadoras, a falta de emprego, prepara os jovens de forma breve e precarizada para o mercado do trabalho, formando mão de obra de baixo valor agregado, promove o protagonismo juvenil, desresponsabilizando o Estado de suas obrigações educacionais e transfere, aos jovens, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional, profissional e social. A falta de vagas de trabalho no Amapá e o ensino do empreendedorismo nas escolas leva o jovem a atuar como empreendedor em atividades sem qualquer segurança social.

Em termos nacionais, a subjetividade empreendedora, segundo Ferreira (2023), se apresenta quando a reforma exalta uma mudança de paradigma para a educação: ocorre um deslocamento não aleatório da ideia do sujeito em face à empregabilidade para o empreendedorismo. Na década de 1990, na primeira onda neoliberal, a empregabilidade e a elaboração ideológica explicam a questão social do ponto de vista do sujeito individual que disputa um emprego; na segunda onda neoliberal, o ser-empendedor (ser-empresa) é o projeto pedagógico por excelência que a escola deve desenvolver em uma era que anuncia o fim do emprego.

Entendemos, assim, que a Reforma do Ensino Médio representa um projeto político-pedagógico de atualização da Teoria do Capital Humano.

ACHADO 4: Impacta no acesso e na permanência do jovem na escola, no currículo, na formação dos educadores, na avaliação e no desempenho escolar

A Reforma impacta no acesso, permanência, currículo, formação docente e na avaliação e desempenho escolar: no currículo quando se aplica a redução da carga horária de 2.400 horas pra 1.800 horas as disciplinas de base científica, priorizando os itinerários formativos e o projeto de vida; na formação de educadores, quando se aplica o “notório saber docente, onde não há necessidade de licenciatura para atuação no ensino médio; na educação profissional, quando prioriza cursos de baixo valor agregado ministrados por empresas privadas; na avaliação e no desempenho, quando considera as avaliações internacionais (PISA) como base para avaliação do conhecimento.

O impacto e a permanência do jovem na escola do ensino médio brasileiro, segundo Ribeiro (2022), se apresentam no esvaziamento do currículo, quando a Lei 13.415/17 torna obrigatória somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática, a diminuição da carga horária das demais disciplinas e a inserção de temas como empreendedorismo ou do chamado “projeto de vida”.

ACHADO 5: Alinhada com políticas neoliberais, tal perspectiva reifica a dualidade educacional, naturaliza as trajetórias sociais anteriores dos sujeitos.

A subordinação da Reforma às políticas neoliberais que se apresentam nos itinerários formativos no Amapá reforça a dualidade quando flexibiliza o ensino médio em parte científica (BNCC) e os itinerários formativos. Dificilmente, os municípios pobres do estado terão itinerários que contemplem a escolha dos jovens, podendo ser aplicados itinerários profissionais de áreas de menor valor agregado. A responsabilização dos jovens pela escolha dos itinerários também reforça a dualidade. Caso a escolha seja feita por aqueles de formação profissional, certamente estes jovens terão maiores dificuldades de acesso à universidade, obrigando-os a serem mão de obra barata. Observa-se pressão por parte das elites do estado em utilizar os itinerários como forma de induzir os jovens ao

empreendedorismo. Consideramos que os itinerários formativos são a forma de adequação dos jovens pobres às políticas neoliberais.

A dualidade educacional no Brasil se apresenta, segundo Ramos e Frigotto (2017, p. 30), quando os interesses na Reforma são coerentes com a compreensão economicista da educação submissa ao mercado e reitera a dualidade educacional de modo a restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado, limitando a sua vida escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior ou a um ensino superior de qualidade inferior ao tradicionalmente cursado pelas elites.

ACHADO 6: Favorece os processos de privatização.

A subordinação do favorecimento do processo de privatização da Reforma do ensino médio do Amapá se apresenta por meio da “oferta de cursos técnicos ou de qualificação profissional como unidades curriculares integrantes de itinerário da formação técnica e profissional disponibilizado pela rede de ensino estadual” (2022c, p.16). As parcerias com empresas privadas acontecem em todo o espaço educacional amapaense. Aulas on-line e cursos ministrados pelos parceiros com instituições como Senai e SEST/SENAT, que não preparam para uma formação científica, servem apenas para completar carga horária em substituição às disciplinas científicas, causando desqualificação do conhecimento, o que leva a uma formação elementar. Outro exemplo da parceria com empresas privadas é o programa “Novo Saber”⁵⁴, o qual atua para desenvolver habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

O favorecimento da privatização da educação brasileira se apresenta, segundo Piolli e Sala (2019), na proposição da Reforma do Ensino Médio e da BNC, começando, de imediato, a movimentar o mercado educacional, uma vez que foram ampliadas as possibilidades de acesso aos fundos públicos da educação, sobretudo por parte do setor privado-mercantil da educação. Abriu-se, portanto, espaço para esse mercado ofertar um leque variado de produtos e serviços, envolvendo: i)

⁵⁴ <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/1502/escolas-do-novo-saber-governo-expande-estrategia-de-educacao-em-tempo-integral-aos-16-municipios-do-amapa-em-2022#:~:text=Amap%C3%A1:%20EE%20Vidal%20de%20Negreiros,Jari:%20EE%20Munguba%20do%20Jari. Acesso em: 13. Abr. 2025.>

consultorias; ii) a produção e distribuição de materiais didáticos, principalmente via PNLD; iii) plataformas virtuais para a EaD; iv) formação de professores em serviço. Essa “janela de oportunidades” gerou o interesse de grandes grupos do mercado educacional, dando celeridade a um amplo processo de aquisições e fusões de empresas do setor educacional, com foco na educação básica.

ACHADO 7: Precariza e intensifica o trabalho docente.

A precarização do trabalho docente se apresenta na Reforma do Ensino Médio amapaense com “notório saber docente, por meio do Parecer nº 025/2021-CEE/AP”, que autoriza a contratação de professores sem a devida formação acadêmica para atuarem em sala de aula. Essa é a confirmação da precarização daqueles professores que dedicaram o seu tempo para uma formação sólida em licenciatura, o que ainda causa desvalorização salarial, já que qualquer pessoa pode ser professor. Sem a preparação devida para sua atuação em sala de aula, o ensino fica fragilizado, causando danos irreparáveis na vida dos jovens.

A precarização do trabalho docente no Brasil se apresenta, segundo Souza (2018), no denominado “retrocesso de grande monta” suscitado pela Reforma do Ensino Médio, o que se refere à alteração do art. 61 da LDB de 1996, com destaque para o inciso IV, em que há uma maior abertura à profissionais com notório saber, o que para Leher (2016, p.7) se constitui como “a maior desprofissionalização do magistério dos últimos 50 anos”. Essa alteração vai na contramão de um projeto educacional que consiga garantir qualidade mínima aos envolvidos no processo de produção do conhecimento escolar, retirando profissionais qualificados, com formação acadêmica em licenciaturas, de disciplinas escolares como Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Matemática, Português, etc.

ACHADO 8: Procura ajustar a educação escolar às crises do capital.

A subordinação da Reforma ao ajuste da educação para com o capital se apresenta na educação amapaense por meio do dualismo educacional, parcerias pública-privadas, projeto de vida, protagonismo do estudante, notório saber docente,

empreendedorismo, todos esses itens já comentados nos achados anteriores da subordinação.

O ajuste da educação escolar à crise do capital se apresenta segundo Gomes, De Paula e Rodrigues (2023), quando a crise estrutural do modo de produção capitalista que se arrasta pelos últimos decênios e a agenda liberal propugnada pelo capital, nestes termos, a Reforma do Ensino Médio, materializa um projeto que não é novo, mas que se acentuou nos últimos anos, o que se pode caracterizar assim: i) omissão do Estado no provimento de recursos para a educação pública, concomitantemente ao esvaziamento dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade; ii) alteração da proposta presente na LDB, ao flexibilizar o currículo, enxugando-o de modo a esvaziar ainda mais o papel da escola na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados; iii) condições de materialização da educação escolar devem ser compreendidas como um desdobramento da dinâmica do atual processo produtivo; iv) em uma sociedade capitalista, a educação não pode objetivar a formação integral plena dos filhos da classe trabalhadora, pois o papel do Estado é cumprir as determinantes do capital, o que demanda um dócil exército de reserva e trabalhadores determinados a aceitarem a “impossibilidade” de transformações na ordem social; v) o padrão econômico monetário e (neo)liberal apresentou desdobramentos no campo educacional, sendo que o paradigma empirista-pragmático-escolanovista materializou a retomada de velhas propostas, repaginadas em termos de um ensino mais flexível e apropriado para os interesses empresariais; vi) pautados pelas razões do mercado, o projeto educacional em curso é fundamentalmente o mesmo que propõe cortes orçamentários, fragilizando ainda mais os serviços essenciais, conforme havia sido determinado pela Emenda Constitucional 95/2016; vii) a Reforma aponta para a desvalorização da formação e do trabalho docente, onde professores serão direcionados para um novo tipo de formação, incorporando “novas competências e habilidades” para o atendimento das demandas do capital; Viii) as reformas educacionais que buscam adaptar o indivíduo, por meio dos processos formativos e de qualificação, dentro da perspectiva das competências, proporcionam resposta efetiva para a crise das relações entre capital e trabalho.

4.5.5 Síntese sobre os achados que se apresentam na categoria subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho no “Novo” Ensino Médio no estado do Amapá.

Diante das evidências sobre a “subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho”, vamos apresentar pontos que verificamos serem importantes.

A subordinação se apresenta no processo que direciona os rumos e a organização da escola básica não subordinada à vontade popular, mas aos interesses do mercado; no acesso e na permanência do jovem na escola; no currículo; na formação dos educadores; na avaliação e no desempenho escolar. Alinhadas com políticas neoliberais, tais perspectivas reificam a dualidade educacional, naturalizando as trajetórias sociais anteriores dos sujeitos.

As evidências acima se apresentam na LDB/9.394/1996 quando estabelecem, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996). Esses conteúdos, da forma como se apresentam (“mínimo”), são promovidos no meio acadêmico, referente ao escopo do ensino médio, como um instrumento de controle social e de divisão da educação entre os que trabalham e os que vivem da exploração dos trabalhadores. “A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico, o mercado e é, portanto, de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da república” (Chauí, 1999, p. 3).

Outra questão a ser observada são as avaliações com foco em Português e Matemática, o que reforça o interesse do Estado em promover uma formação mínima voltada ao mercado de trabalho para os jovens e, ainda, a dualidade da educação entre pública e privada. O Parecer CNE/CP nº 15/2017 dispôs sobre a discussão de implementação da BNCC como diagnóstico de baixa qualidade da educação básica, no que diz respeito aos resultados de aprendizagem e taxas de conclusão dos alunos brasileiros, com ampla desigualdade, o que vem sendo continuamente evidenciado por diferentes indicadores oficiais divulgados periodicamente pelo Inep, em especial por aqueles que aferem o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da educação básica, por meio das avaliações em larga escala que fazem parte do Saeb (Brasil, 2017, p. 12).

Conforme leciona Libâneo (2012, p.13), o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual é caracterizado como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Trata-se de um dualismo perverso, que está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial (BM), do PNUD, da Unicef e da Unesco. A associação entre as políticas educacionais do BM para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos.

Segundo Oliveira (2022), as justificativas apresentadas para a Reforma ancoram-se em meias verdades sobre a insatisfação dos jovens em relação à qualidade e ao sentido dessa modalidade da educação básica para suas vidas, sendo destituídas de análises científicas. Para reafirmar a Reforma, foi fundamental o **“silenciamento do pensamento divergente e o apoio da mídia”**. Não se ouviram os sujeitos que participam do ensino médio, para efetivação de um ensino de qualidade e atrativo aos estudantes. Sua retórica intencional é promover sua aceitação pública, efetivando retrocessos na oferta de ensino médio nas escolas públicas brasileiras. Sua dualidade é vista no discurso de uma nova estrutura educacional, de um novo currículo e de um novo papel que a juventude passa a ter na definição de seus projetos de vida. “Temos clareza de que as questões mais importantes referentes à implementação de um ensino médio realmente vinculado aos interesses dos mais pobres não foram enfrentadas” (Grifo nosso). Deixou-se de lado a educação como “meio de formar homens omnilaterais, desenvolvendo suas potencialidades humanas, tanto individuais quanto coletivas” (Marx e Engels, 2007).

Fundamentada no ideário neoliberal, a exploração dos trabalhadores se apresenta anterior à Reforma, posto que já constava na Emenda Constitucional nº 95, que fixou o teto constitucional dos gastos com as alterações na estrutura curricular na educação; na carga horária e na formação dos professores; na reforma trabalhista e previdenciária. Com isso, Saviani (2020) afirma que “o retrocesso expresso na EC 95 congelou os investimentos em educação, tornando-o letra morta”.

Para Fernando Cássio (Professor da USP), os itinerários formativos se relacionam diretamente a um projeto de alienação dos alunos pobres, visto que, na educação privada, os itinerários ocorrem no contraturno e não prejudicam o aprendizado pleno das matérias da BNCC que são direcionadas ao vestibular. “Ao invés de aprender química básica, para entender como funciona o ciclo do carbono e, portanto, entender como é que funciona o aquecimento global, o aluno vai estudar bolo de pote, brigadeiro gourmet, como fabricar um tijolo, coisas assim. Na educação pública também há desigualdades na oferta de ensino: os estudante não tem escolha, essa escolha é ainda mais restrita nas escolas mais pobres, quanto mais vulnerável é a escola, e quanto mais vulnerável é a condição do estudante, menos escolha tem”⁵⁵.

Saviani (2023) sugere que “o segundo período seja prioritariamente utilizado para um ensino orientado de modo que as lições de casa sejam feitas nas próprias escolas e com a supervisão e orientação dos professores”, e não atividades direcionadas à formação profissional.

No âmbito da educação escolar vista como uma mercadoria há a finalidade de formar as subjetividades empreendedoras, estas próprias de pessoas prontas a atender às demandas por formação, mesmo que em detrimento das necessidades humanas. Revisitamos Medeiros (2020), já citado na seção 3, quando afirma que na atual conjuntura político-educacional torna-se necessário problematizar o debate empreendedorista nas políticas educacionais do Brasil, que ao transferir a responsabilidade do êxito educacional dos sistemas aos alunos, nega a capacidade de promover as reformas que a sociedade brasileira necessita.

Os processos de privatização são favorecidos quando a Reforma dispõe que “os sistemas de ensino poderão incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com o setor privado” (Lei nº 13.415/2017, art. 36, § 6º). No art. 11, §5º, dispõe-se que “os Estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino e aprendizagem que rompam com o trabalho isolado, apenas em disciplinas” (Brasil, 2018b). Essa forma de ensino facilita a entrada de cursos que podem estar fora da

⁵⁵ <https://jornal.usp.br/radio-usp/itinerarios-formativos-impactaram-negativamente-educacao-publica-no-brasil/>

realidade em que vive o aluno ou, ainda, promover oportunidades para que instituições sem o preparo suficiente à condição do nível do ensino médio ministrem cursos de baixo valor agregado, e com isso reforce-se ainda mais as questões que envolvam um ensino de má qualidade. Como afirma Araujo, uma “qualidade que promova o empresariado”, compreendendo uma formação reduzida aos interesses do mercado, ou seja, uma intervenção na educação, considerada repressiva.

No quadro abaixo, apresentamos o quanto o ensino médio foi rateado após a implementação da Reforma entre os grandes conglomerados que atuam na educação brasileira. Essa é a forma como eles agem enquanto protagonistas.

QUADRO 14: Participação de organizações privadas na implementação da Reforma do Ensino Médio

Participação de organizações privadas nos estados na implementação da Reforma do Ensino Médio ⁵⁶	
ORGANIZAÇÃO	ESTADOS
INSTITUTO REÚNA	21
SENAI ⁵⁷	19
ITAU	15
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDAD PELA EDUCAÇÃO	14
SEBRAE	14
INSTITUTO SONHO GRANDE	11
INSTITUTO IUNGO	10
FUNDAÇÃO TELEFÔNICA	10
INSTITUTO NATURA	9
INSTITUTO AYRTON SENA	8
SENAC	6
INTITUTO UNIBANCO	6
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	5
JUNIOR ACHIEVENT	5

Fonte: Carta Capital/Opinião

No feirão virtual dos apoiadores privados da Reforma do Ensino Médio negocia-se de tudo: planos de aula, folhetos explicativos com “tudo o que você precisa saber”, guias e materiais de orientação curricular para professores e, claro,

⁵⁶ <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 09. Nov. 2024.

⁵⁷ * Além do Senai, no Amapá temos Sest/Senat e o IFAP – Instituto Federal do Amapá.

pacotes prêt-à-porter para escolas privadas, como uma forma de padronizar o currículo e deixá-lo com custos mais baixos. À medida em que os dados sobre os efeitos deletérios da Reforma nas redes de ensino se avolumam e que a revolta dos atores escolares ocupa as grandes manchetes, há cada vez menos dúvidas de que a Reforma [por meio do protagonismo dos empresários] não fará outra coisa além de piorar as condições de escolarização dos mais pobres e de aprofundar desigualdades educacionais no país (Cássio, 2023). No Amapá, além do Senai, ainda temos o Sest/Senat e o IFAP como parceiros da Reforma.

Se considerarmos as questões que envolvem a privatização, como: EaD, parcerias público-privadas, o notório saber docente na educação profissional, certificações de conhecimentos profissional, são questões que retiram a responsabilidade de ensinar do Estado e coloca no jovem a responsabilização pela sua ascensão educacional, desconsiderando a posição financeira que ele ocupa. Segundo Cunha (1986, p.21), “a corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme as suas potencialidades e a sua motivação, e não de acordo com a posição que ocupa os pais”.

Ferretti (2018, p.31,32) aponta que o tratamento que a Reforma confere à questão educacional e à forma pela qual essa atende ou não as necessidades das diferentes juventudes, o que é muito mais amplo e complexo do que uma reforma curricular precária, preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela Matriz Curricular. A Reforma caminha na direção contrária daquela que esses pesquisadores propõem, ainda que, de imediato, a redução e condensação das disciplinas do ensino médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, estão pouco amparadas em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais.

A Reforma tem sua centralidade na privatização da educação pública, sendo uma demanda que acompanha todos os níveis de educação por parte do empresariado, ora intervindo diretamente em seu curso “através da implementação de compras de unidades escolares, na gestão da educação, no currículo e na oferta educacional, ora utilizando de ONGs para usurpar a obrigatoriedade do Estado em

oferecer uma educação de qualidade que sirva ao jovem” (Adrião, 2017). É, enfim, um rearranjo para fazer o capital superar sua crise e apresentar, ao mercado de trabalho, uma educação aligeirada e subalterna, o que segundo Mészáros (2002) é parte das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural.

Saviani (2023) menciona que a prioridade urgente para a educação brasileira no governo Lula é uma educação de qualidade, já que tanto Lula como o ministro da educação declararam como prioridade do seu governo a “educação básica”. Caberia enfrentar, finalmente, a tarefa de instituir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, a exemplo do SUS. O Sistema Nacional de Educação faria a articulação de todas as escolas do país a serem organizadas segundo o mesmo padrão de qualidade, enfrentando, assim, as enormes desigualdades que marcam a educação nos diferentes estados e, principalmente, nos 5.570 municípios brasileiros. Com efeito, sob o pretexto da autonomia dos municípios e de manter a rica diversidade cultural do país, são deixados à própria sorte municípios que não possuem os requisitos econômicos e técnicos para manter uma educação com um aceitável padrão de qualidade. Contra essa tendência, importa considerar que a melhor forma de preservar as identidades locais é integrá-los no sistema nacional, pois ao isolá-los o resultado será fazer degenerar a diversidade em desigualdade.

O notório saber foi a fórmula encontrada pelos reformadores para suprimir o art. 62 da LDB 9.394/1996, o qual propunha que “apenas em universidades e institutos superiores de educação se faça a formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica” (Brasil, 2016). Fragiliza, portanto, a educação quando retira a exigência de uma formação intelectual dos professores nas universidades e deixa de lado um saber elaborado por anos de estudos e suas respectivas práticas pedagógicas, reforçando ainda mais a separação entre educação pública e privada, esvaziando assim a profissão docente. É uma questão tratada por Fargoni et al (2022, p. 1024), quando questiona: “as escolas públicas amargam o sucateamento de suas unidades enquanto ocorre a precarização do trabalho e da vida do professor”.

O ajuste da educação escolar às crises do capital é aparente em vários documentos oficiais da educação brasileira. Um exemplo é a LDB, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui, à sociedade, responsabilidades que deveriam ser do Estado (Libâneo, 2012, p. 162).

No Amapá esse ajuste é contemplado, conforme notícia publicada em 06 de novembro de 2024: “Governo do Amapá lança banca itinerante para avaliar jovens e certificar conclusão do ensino médio ou fundamental”. Assim sendo, todos os 16 municípios do referido estado vão receber a comissão. Os jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio, por reprovação em até três disciplinas, terão uma nova chance de conseguirem o certificado de conclusão do curso. A partir de novembro de 2024, o Governo do Amapá levará uma banca avaliadora itinerante aos municípios, onde o candidato poderá fazer uma prova e receber o documento de certificação no mesmo dia. O jovem deve ter, no mínimo, 18 anos para fazer o exame do ensino médio. “Às vezes, o estudante está pendente em só uma disciplina, então não tem necessidade de refazer a etapa inteira no EJA. Com a banca avaliadora, o aluno pode só fazer uma prova e concluir essa pendência”, explica o gerente da Educação de Jovens e Adultos, Bruno Marcelo⁵⁸.

Essa condição oferecida ao aluno pobre causa, ainda mais, a segregação das classes sociais, elevando a dificuldade de ascensão, mantendo o jovem pobre nas profissões de conhecimentos instrumentais e com isso um salário de baixo valor.

Concluindo essa síntese, observamos que a “subordinação da formação escolar ao mercado de trabalho” no âmbito do “Novo” Ensino Médio se apresenta: na dependência, por meio do RCA – quando o jovem assume papel de protagonista do seu futuro profissional; por meio de sujeição, no campo do PAINF – quando cita o Itinerário Formativo; no RCA – quando define o currículo com foco nas competências e nas habilidades; com base nos quatro pilares da “Educação para o século XXI da Unesco”; na forçosidade em aceitar as condições que foram propostas ao jovem referente ao seu ensino e; por meio do PAIF – quando somente o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nas três séries do ensino médio.

⁵⁸ <https://agenciaamapa.com.br/noticia/25651/governo-do-amapa-lanca-banca-itinerante-para-avaliar-jovens-e-certificar-conclusao-do-ensino-medio-ou-fundamental>. Acesso em 08.Nov.2024.

5. CONCLUSÃO

Os caminhos construídos no dia a dia desta pesquisa permitiram a reunião de conhecimentos e questões que envolvem o MEC, a SEED/AP, as escolas, familiares e alunos. Todos agiram para que o ensino médio do Amapá chegasse a esse momento, o qual problematizamos da seguinte forma: como a Reforma em curso do “Novo” Ensino Médio no Amapá – Lei n. 13.415/2017 impacta no aligeiramento da formação dos jovens e a subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho no período de 2019 a 2023?

Concluimos, a partir disso, que o “Novo” Ensino Médio foi aprovado por um Congresso fragilizado por falta de apoio popular, em uma velocidade jamais vista, em um contexto favorável para se intentar contra a classe que vive-do-trabalho precarizado, em que a presidente Dilma Rousseff foi cassada, ascendendo ao poder o Presidente Michael Temer. As entidades de classe⁵⁹, então, reagiram a esse modelo impregnado de entremeados de desfares, onde claramente vimos que algumas características apresentadas na Reforma corroboram para o enfraquecimento do saber humano e suas complexidades, o qual promove a sujeição, a desigualdade social e leva os jovens a uma vida profissional de baixa capacidade intelectual.

Observamos que os grandes conglomerados empresariais que dominam a educação privada no Brasil, juntamente com ONGs e instituições financeiras nacionais e internacionais, deram as diretrizes para o estabelecimento de uma Reforma focada no mercado de trabalho e na privatização, tornando-a um empresariamento escolar, forçando uma dependência da educação em se tornar privatizada.

⁵⁹ CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017): Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) Campanha Nacional pelo Direito à Educação Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). <https://cnte.org.br/noticias/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017-82f5>. Acesso em 27.04.2025.

O objetivo desta pesquisa foi alcançado ao possibilitar a análise da implementação da Reforma no estado do Amapá e alguns dos seus efeitos sobre os jovens oriundos da classe trabalhadora e sobre a educação escolar, cujas respostas foram encontradas mediante a análise dos documentos oficiais que embasam a Reforma naquele estado.

O problema que orientou os esforços de pesquisa foi: como a Reforma em curso do “Novo” Ensino Médio no Amapá promove o “aligeiramento da formação dos jovens” e a “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho”, no período de 2019 a 2023?

A principal dificuldade encontrada foi referente às questões documentais, pois a Reforma é um tema que se encontra em movimento, a qual, portanto, apresenta movimentos de idas e vindas, ao mesmo tempo criando e removendo orientações. Sob esse olhar, trabalhamos nossa pesquisa com muito cuidado, pois foi preciso estar-se atento a essas movimentações, para não deixar de lado questões necessárias à sua conclusão.

Como método de pesquisa tomou-se, como referência, o materialismo histórico, por meio de uma abordagem qualitativa e uma pesquisa documental, utilizando-se os principais documentos que foram construídos para a implementação do “Novo” Ensino Médio no Amapá. Ao analisarmos tais documentos, observamos que ainda faltam normas para complementar o entendimento da Reforma, além da elaboração de outros documentos nesse sentido.

Na categoria “aligeiramento da formação dos jovens”, desvelamos: notório saber docente, adesão à retomada do modelo de competência, flexibilização curricular, itinerários formativos, protagonismo do aluno, práticas disciplinares, redução da formação básica comum.

A seguir, cabe relembrar um detalhamento de questões que se apresentam nos documentos que orientam a Reforma do Ensino Médio no Amapá, na categoria acima referida:

- A diminuição apresenta-se: na redução da carga horária das disciplinas; na aplicação do notório saber docente (imediatismo para o mercado produtivo); na obrigatoriedade de no máximo dois itinerários formativos (pode levar ao aprofundamento da desigualdade social);

- A pressa apresenta-se por meio: dos itinerários formativos (processos de exclusão dos jovens); da oferta de cursos, realização de estudos, como “notório reconhecimento” das empresas privadas como parte da formação do jovem; da educação a distância (EaD); do trabalho docente em condições de precarização; da intensificação e insatisfação profissional;
- A rapidez apresenta-se no campo: do adestramento da mão de obra; da implementação dos itinerários formativos; das vivências e práticas de trabalho como parte da formação do ensino médio;
- A educação “mínima” apresenta-se na: transformação das disciplinas em estudos disciplinares de Filosofia, Sociologia e Educação Física; no barateamento do ensino; na explicitação das intenções da melhora dos estudantes no desempenho dos resultados das avaliações externas com princípios neoliberal, a fim de atender aos organismos internacionais; na não democratização do acesso ao conhecimento;
- A educação “rasteira” apresenta-se por meio: do dualismo educacional; do foco em alterações curriculares que não dialogam com as melhorias em infraestrutura, valorização docente e formação integral; da retirada dos direitos dos jovens em função de uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos;
- A educação “instrumental” se apresenta: na priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; na formação para o mercado de trabalho; na retomada do modelo de competência; na preparação de mão de obra barata desqualificada e que precariza o ensino; no esvaziado processo de construção do conhecimento; na promoção de trajetórias formativas desiguais; na retirada da oportunidade de um pensamento crítico dos jovens;
- A educação “superficial”, apresenta-se: na flexibilização curricular; na diminuição do papel do Estado na proteção social; em uma educação pragmática; na formação precária e superficial; em um ensino técnico-profissionalizante precário; no adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdo, portanto distante da formação integral.

Na categoria “subordinação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho” desvelamos: um distanciamento ainda maior entre ensino médio privado e público; formação profissional instrumentalizada; incentivo ao dualismo educacional; promoção da mercadorização do ensino; precarização do trabalho

docente; esvaziamento de conteúdo. É, portanto, uma reedição de outras reformas, não subordinada à vontade popular, que atende aos interesses privatistas e empresariais, transfere a responsabilidade do êxito da educação ao aluno, intensifica a insatisfação profissional do docente, amplia a disparidade entre as exigências da estrutura física da escola e o que é necessário para a implementação da educação integral; possui, ainda, hegemonia da Unesco nas orientações do currículo.

Cabe, portanto, relembrar algumas questões que envolvem a subordinação da educação ao mercado de trabalho:

- A dependência se apresenta: na centralidade da privatização da educação pública; na relação conflitante entre as normativas do ensino médio integral em relação à estrutura pedagógica; no forte prejuízo de um projeto de qualidade da educação para escola pública;
- A sujeição se apresenta: nos ditames de organismo internacionais; na ação hegemônica da classe dominante; no protagonismo do aluno; no projeto de vida; na não subordinação à vontade popular; na predisposição do capital a se tornar a lógica fundante da educação do jovem; na responsabilidade dos sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso, independentemente de sua classe social; no alinhamento com os pilares neoliberais; na diminuição das possibilidades de mobilidade social; no olhar tecnicista;
- A forçosidade se apresenta: na mercadorização do ensino, por meio da venda de produtos e serviços da iniciativa privada para a escola; no estabelecimento de parcerias de forma radicalizada; na hegemonia da Unesco nas orientações da Reforma, no campo do “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”;
- Os “ditames” do mercado de trabalho se apresentam: na promoção da mercadorização do ensino com pressupostos de uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade mercadológica e de fundamentação neoliberal; no atendimento ao modelo de educação que exige o mercado; em uma educação defendida pelo campo econômico hegemônico para superar a crise do capital; em uma formação alienada ao mercado.

A Reforma traz um discurso governamental que aguça ainda mais a divisão entre os que vivem do trabalho elementar e os que vivem da expropriação da vida

humana, esvazia o saber humano, configurando-se em uma ideologia que se esconde disfarçada em benesses pelos jovens, levando-lhes, por outro lado, a uma qualificação para trabalhos simplistas, reforçando ainda mais a educação como mercadoria.

A Reforma do “Novo” Ensino Médio se apresenta: na retomada do modelo de competência, a qual instrumentaliza a formação profissional por meio do “saber fazer”; no dualismo educacional envolto nos itinerários formativos; no notório saber, que é visto como habilidade essencial para atuação docente na educação profissional; na promoção da mercadorização do ensino por meio da venda de produtos e serviços, atendendo, dessa forma, aos interesses privatistas dos empresários.

Se considerarmos todas as questões acima, compreendemos que a Reforma é um retrocesso às reformas neoliberais, ensejando um rearranjo da lógica do capital, onde intelectuais orgânicos que representam a classe que explora os trabalhadores agem e impõem suas posições de controle ideológico para empobrecer os currículos das instituições públicas de ensino.

A Reforma ocorrida no estado do Amapá oferece um discurso frágil, que vulnerabiliza e imediatiza o ensino, desconsiderando a práxis, não estando pautada nos princípios da “educação inteira” e “omnilateral” para construir personalidades que atuem em todas as direções e dimensões, no sentido de promover, assim, uma formação crítica, levando-o a superação do capitalismo como modo de sobrevivência do homem. Não se constitui, enfim, em uma educação emancipatória, sendo, de outro modo, uma reforma inacabada.

Diante das questões expostas, observamos que um novo olhar pode ser construído, principalmente devido às transformações que ocorrem e que ocorrerão com a aprovação da reestruturação da Reforma, o que acontecerá a partir de 2025. Novas pesquisas se tornarão necessárias, uma vez que a Reforma do Ensino Médio se encontra em movimento e poderá mostrar novos caminhos para um novo deslumbramento no horizonte do conhecimento enfim, “o jogo está sendo jogado”, Araujo (2021).

REFERÊNCIAS

ACKOFF, Russell L. **Planejamento Empresarial**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1982.

ADRIÃO, Theresa. **Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública**. In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José (Org.). **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações** / Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida. -- São Paulo: [s.n.], 2022. 205p.

ALVES, Elaine Gonçalves. **Reforma do ensino médio sob a lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** [recurso eletrônico] / Elaine Gonçalves Alves. - 2022.

ALVIM, Valdir. **Neoliberalismo, globalização e americanismo: as estratégias dos organismos financeiros multilaterais**. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2004. Semestral. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179617802009>. Acesso em: 17.Out.2021.

AMAPÁ. Currículo Focal Amapaense: ensino médio. Macapá: Secretaria de Estado da Educação(Seed/GEA), 2022a. 79 p.

_____. RESOLUÇÃO Nº 103/2021-CEE/AP. **Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amapá Considerando as Alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelecidas pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. - Diário Oficial • Nº 7.592 Seção 02 Segunda-feira, 24 de Janeiro de 2022b.

_____. **PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO - PLI**. GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. 2022c.

_____. Parecer nº. 010/2021- CPLN/CEE/AP. **Homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM e Aprova as Matrizes Curriculares**. 2021C.

_____. PARECER Nº 025/2021-CEE/AP - **NORMAS COMPLEMENTARES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO**. Diário Oficial Nº 7.592. Seção 02. 2022a.

_____. **PROGRAMA ITINERÁRIOS FORMATIVOS: Plano de Ação para Orientação às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos (PAIF)**. 2022b.

_____. **Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Professor José Barroso Tostes**. Santana-AP. 2022c.

_____. **Referencial Curricular da Etapa Ensino Médio (RCA/EM)**. 2020.

_____. **Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM**. Parecer nº. 010/2021- CPLN/CEE/AP Conselho Pleno. Aprovado em: 19.Abr.2021. 2021a

_____. **PARECER Nº 025/2021-CEE/AP - NORMAS COMPLEMENTARES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO.** 2021b

_____. **Com o Novo Ensino Médio do Amapá, estudante será o protagonista da própria formação.** Disponível em: <https://portal.ap.gov.br/noticia/0705/com-o-novo-ensino-medio-do-amapa-estudante-sera-o-protagonista-da-propria-formacao#>. 2021C.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a Pec 241/55 (ec95) **Haverá Prioridade para Cumprir as Metas do PNE (2014-2024)?** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>. Acesso em: 20.Out.2021.

ANDRADE, Nayara lança de. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?** Jaboticabal – SP 2019. 140 f.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.

ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil: a mercadorização da educação na lei 13.415/2017.** Goiânia – GO. 2020.143 f.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **O protagonismo juvenil.** WhatsApp. Belém. PA. 03.Out.2024. 17:41. 1 mensagem WhatsApp.

_____. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** Trabalho & Educação, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 54-63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586/6100>. Acesso em: 28.Mai.2024.

_____. **Política e Práticas do Ensino Médio na Amazônia, In “Políticas e práticas pedagógicas no Ensino Médio na Amazônia”. IV COLÓQUIO DA LINHA POLÍTICAS E SOCIEDADES. UFPA PPGEDUC2.** <https://www.youtube.com/watch?v=hP3NKK7In3M>. 19.Nov.2021. Acesso em: 20.Out.2021.

_____. **ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social.** DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122>. Cad. Pesq., v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

_____. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres.** Holos, Natal/RN, n. 34, vol. 08, p. 219-232, dez/2018.

_____. **ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social.** Cad. Pesq., São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019.

_____. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. 36ª Reunião Nacional da ANPEd** – Goiânia-GO. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf. Acesso em: 26.Mai.2021.

_____. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago.2015.

_____. **O Marxismo e a Pesquisa Qualitativa como Referências para Investigação sobre Educação Profissional.** In: A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. ARAUJO. Ronaldo Marcos de Lima, RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). Campinas: Alínea, 2012. 188 p.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. COSTA, Ana Maria Raiol. **O Olhar do Aluno-Trabalhador sobre Evasão e Permanência na Educação Técnica.** Educação (Porto Alegre), v. 42, n. 1, p. 127-137, jan./abr. de 2019. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29329>. Acesso em: 26.Mai.2021.

ARAUJO. Ronaldo Marcos de Lima. SILVA. Luciane Teixeira da. **Estado do conhecimento da pesquisa em engenharia de formação no Brasil: apropriações da didática francesa na pesquisa em educação.** No prelo. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: **O Que Querem os Golpistas.** In: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun de 2017. – Brasília: CNTE, 2007- Semestral. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/770/722>. Acesso em: 26. Mai.2021.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **La Privatización encubierta en la Educación Pública.** Bruxelas: Informe ao Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes., KASMISRKI, Paula Reis., GUSMÃO, Joana. Buarque., VIEIRA, Sofia Lerche, VIDAL, Eloisa Maia., MELLO, Hivy Damásio Araújo. **Políticas para o Ensino Médio: o caso de quatro estados.** Cadernoscenpec. São Paulo | v.6 | n.2 | p.5-50, jun./dez.2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/359>. Acesso em: 26. Mai.2021.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física.** José Arlen Beltrão. - 2019. 267 f.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. **A relação de forças entre a Unesco e o movimento estudantil e sua materialização na reforma do ensino médio através da lei nº 13415/2017.** Ponta Grossa, 2020. 377 f.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos.** SD. Acesso em 06.Out.2023.

_____. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961>. Acesso em 20.Fev.2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15. Mai.2021

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 23.Mar.2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20.Mai.2024.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23. Mar.2017.

_____. **LEI 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. 2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. 2017b Acesso em: 12.Out.2021.

_____. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Documento Orientador 2019. 2019.

_____. **Amapá: Ideb 2019**. 2019a. disponível em: <https://qedu.org.br/estado/103-amapa/ideb>. Acesso em 05. Dez.2021.

_____. **MEC Pretende Ampliar Vagas de Ensino em Tempo Integral**. Agosto de 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/79111-mec-pretende-ampliar-vagas-de-ensino-em-tempo-integral?Itemid=164>. Acesso: 15. Mai.2021.

_____. **Notas Estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo Escolar 2017.2018.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b

_____. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361.SDb>. Acesso em: 23. Out.2021.

_____. **PENAD Contínua Anual 2017.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap.html>. 2018. Acesso, 05. Dez.2021.

_____. **Censo Escolar 2017. 2017b.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso: 10.Jul.2021.

_____. **Lei Nº 13.415/2017.** Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 16 de fevereiro 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso em: 16. Mai.2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. 2017.

_____. **PNAD Contínua Trimestral: desocupação cresce em oito das 27 UFs no 1º trimestre de 2021.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30784-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-oito-das-27-ufs-no-1-trimestre-de-2021>. Atualizado em 27/05/2021 - 12h07. Acesso: 20.Mai.2021.

BUNGE, M. **Teoria e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

CAMPELLO, Ana Margarida. **Dualidade educacional.** 2021 Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 06.jun.2023.

CÁSSIO, Fernando. **Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados.** Carta Capital. Publicado em 03.Abr.2023. 2023. Acesso em: 09.Nov.2024.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa.** 2019. 292 f.

CHASIN, J. Marx: **estatuto ontológico e resolução metodológica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COLI, Jorge. **O que é Arte.** 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995.

COSTA e SILVA, Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018).** Belo Horizonte, 2019. 114 f. : enc, il.

COSTA, Maria Adélia da. COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **A formação de professores para a educação profissional e o notório saber: uma ponte para o passado.** A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a

educação profissional natal, rn – 24 a 27 de julho de 2017 – campus natal central – lfrn.

COUTINHO, Dilton. **Acorda Cidade**. Publicado em 13/02/2017 16h22. disponível em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/172873/para-o-sesi-e-senai-reforma-do-ensino-medio-e-caminho-para-que-jovens-tenham-mais-oportunidades-no-mercado-de-trabalho.html>. Acesso: 10.Nov.2017.

CYRINO, H. & PENHA, C. **Filosofia hoje**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1 - 2, p. 185 - 195, Jan. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010&lng=en&nrm=iso>. access <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso 10.Out.2023.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DANE, F. **Research methods**. Brooks/Cole Publishing Company: California, 1990.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARGONI, E. H. E; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. **A ciência no contexto neoliberal brasileiro**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 14, n. 36, p. 1006-1028, mai-ago. 2022

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, Jul./dez. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em 16.Mai.2022.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio Dossiê 67 – Formação no Ensino Médio: Contribuição da Filosofia.2023.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Revista Estudos Avançados. 32 (93).<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>. 2018b. Acesso em 30.Out.2024.

FRIGOTTO, Galdêncio., CIAVATTA, Maria., RAMOS, Marise. **A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26. 2015. Disponível em: Periódicos da Universidade Federal ... periodicos.uff.br › article › download. Acesso em 20.Mai.2021.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo de Temer: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 14.Mai.2021.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória 746/2016 (Lei 13.415/2017)**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 11.Nov.2024

FUJITA, M. S. L. A. **Representação documentária de artigos científicos em educação especial: orientação aos autores para determinação de palavras-chaves**. Rev. Bras. Ed., Marília, v. 10, n. 1, p. 257-272, set./dez. 2004

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo** / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, Flávia Motta de Paula (2019) **As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso** [recurso eletrônico]. 2019.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOMES, M. A. de. O.; DE PAULA, F. de. C. G.; RODRIGUES, A. P. A. A reforma do Ensino Médio e a crise estrutural do capitalismo. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1585-1598, out./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO14>.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) : desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba** / Fernanda de Paula Gomides. - João Pessoa, 2022. 172 f.

GONÇALVES, S. **Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio**. Revista Retratos da Escola, v.11, n.20, p.131-145, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 10.Fev. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v. 2).

_____. **Escritos políticos**, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

HEEREN, Marcelo Velloso. **A Construção Político e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017**. Araraquara – SP. 2019.140 f.

- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios: Amapá. Observatório de Educação — Ensino Médio e Gestão**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KRAWCZYK, Nora., FERRETI, Celso João. **Flexibilizar para Quê? Meias Verdades da “Reforma”**. In: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, Jan./jun. 2017 – Brasília: CNTE, 2007- Semestral.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação e Sociedade [online], Campinas-SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>>. Acesso em: 31.Out.2021.
- LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. **Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.
- LINO, Lucília Augusta. **AS AMEAÇAS DA REFORMA: desqualificação e exclusão**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: LUCCHESI, Rafael. REFORMA DO ENSINO MÉDIO É CAMINHO PARA QUE JOVENS TENHAM MAIS OPORTUNIDADES NO MERCADO DE TRABALHO. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-caminho-para-que-jovens-tenham-mais-oportunidades-no-mercado-de-trabalho/> 13.fev.2017. Acesso em 21.Out.2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MACEDO, Elizabeth. **Base nacional comum curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação básica**. Revista e-Currículo, São Paulo, v. 1, n. 3p. 1530-1555, out/dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 4.Out.2024.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 83-115.
- MARQUES, Waldemar. **O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional**. Revista Avaliação. V. 2, nº 3(5), 1997.
- MARTINS, Lígia. **Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade**. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27 – 50.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845- 1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Rio de Janeiro: Editora Moraes, 1986.

_____. **La ideologia alemana.** Montevideo / Barcelona, Pueblos Unidos / Grijalbo, 1974.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A Reforma do Ensino Médio : estudo crítico da lei nº 13.415/2017.** Niterói, 2020. 169 f. : il.

MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio/Rede Nacional EMPesquisa. Carta ao GT transição – educação. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensinomedio-entrega-carta-ao-gt-transicao-educacao/>

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

MOLL, J. **A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades.** e-Curriculum vol.18 no.4 São Paulo out./dez 2020, Epub 20-Jan-2021.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).** Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

MOTTA, V.; LEHER, R. **Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso.** RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. II, nº 03, p. 243-258, jul-dez/2017.

MOURA, Dante Henrique. LIMA FILHO, Domingos. **A Reforma do Ensino Médio: Regressão de Direitos Sociais.** In: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20. jan/jun de 2017 – Brasília: CNTE, 2077- Semestral. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 11.Mai.2021.

NERI, Marcelo C. **“Mapa da Nova Pobreza”,** Marcelo Neri – 40 págs., Rio de Janeiro, RJ – junho/2022 - FGV Social. (inclui anexo em separado com atlas de pobreza) Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. <https://cps.fgv.br/en/NewPovertyMap>.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. **A reforma do ensino médio (Lei. 13.415/2017) no contexto das contra reformas da educação do Brasil.** 2020.

NOSELLA, Paolo. **ENSINO MÉDIO: PAUTA PARA DEBATE.** V.22, Revista Trabalho Necessário. nº 48. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62439> (maio-agosto). 2024

_____. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Ramom. **Ensino Médio Integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 23, p.1-17, e14688, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.

_____. **As meias verdades da reforma do ensino médio.** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 63, p. 1-18, e22808, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22808>.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988-1996.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

ORTEGA, ANDRÉ RANDAZZO. HOLLERBACH, JOANA D'ARC GERMANO. **PROPAGANDA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017.** EDUR • Educação em Revista. Belo Horizonte|v.38|e37849|2022.

PÁDUA, Maria de Barros da Trindade. **Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019).** Macapá, 2020. 194 f.

PAULO NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENITENTE, L. A. de A.; CASTRO, R. M. de; GARROSSINO, S. R. B. **Contribuições do método dialético na pesquisa em educação.** In: DEL ROIO, M. (Org.). Trabalho, política e cultura em Gramsci. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007. p. 213-216.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma do ensino médio retrocessos na educação? 2019.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia, Seropédica, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/conselhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8192863. Acesso em: 20.Mai.2023.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro, Agir, 1974.

PIOLLI, Evaldo e SALA, Mauro. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.** Rev. Exitus [online]. 2021, vol.11, e020138. Epub 10-Maio-2022. ISSN 2237-9460. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>.

POCHMANN, Márcio. **Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.Jun.2017.

RAMOS, Marise. PARANHOS, Michele. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 07.Jun.2023.

RIBEIRO, Mônica. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro>>. ISSN 2179-1287.

_____. **Apresentação.** In: M. R. SILVA (Org.). Ensino Médio Integrado: travessias. (7-11). Mercado das Letras. 2013.

_____. **Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 14.Jul.2023.

_____. **Como fica o ensino médio com a reforma – vem aí o ensino médio “líquido”.** Site do Observatório do Ensino Médio. 21 de março de 2018. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>>. Acesso em: 30.Out.2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017. Recife, 2021. 147 f.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, n. I, jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez.2013.

_____. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas: Autores Associados. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. (2020). **Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos e formas de resistência.** Roteiro, 45, 1-18. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>.

_____. ENTREVISTA. **Filósofo Dermeval Saviani defende construção de um novo Plano Nacional de Educação.** <https://claudemirpereira.com.br/2023/01/entrevista-filosofo-dermeval-saviani->

defende-construcao-de-um-novo-plano-nacional-de-educacao/. Acesso em 10.Dez.2024.

SILVA, Simone da Costa. **A reforma do ensino médio implantada pela lei nº 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil Colônia**. 2021. 248 f.: il.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular?** Currículo sem Fronteiras, Lisboa, v. 17, n.3, p. 699-717, dez. 2017.

SINGER, André, et al. **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise**. (1ª ed.). São Paulo: Boitempo, 2016.

SOARES, J.F. **IDEB na Lei?** Simon's site, 13 jul. 2011. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sites/simon/?p=2352&lang=pt-br>. Acesso em: 17.05.2023.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 10.Mai.2022.

SOUZA, Alex Cristiano de. NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 22 (2018), e26, p. 01-12. ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/2236499429401. 2018

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. **O campo de mediações. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais**. In CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria. Abádia da. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **A pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. (Org.). **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. p. 13-41.

TPE. **TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Editora Moderna, 2016a. Disponível em: <<https://goo.gl/ZVmTcx>>. Acesso em:30.Set.2024

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. **O campo de mediações: Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais**. In CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria. Abádia da. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, sp: autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

WEFFORT. Helena Freire, ANDRADE. Julia Pinheiro, COSTA. Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática: como fazer/;**– 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

ZANK. Debora Cristine Trindade. Base Nacional Comum Curricular e o “novo” ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Foz do Iguaçu-PR. 2020. 147 f.