INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

CRISLAINE CASSIANO DRAGO

POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO ACERCA DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ

NATAL - RN
2024

CRISLAINE CASSIANO DRAGO

POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO ACERCA DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Dante Henrique Moura

NATAL - RN

2024

D759p Drago, Crislaine Cassiano.
Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica no século XXI : um estudo acerca da contrarreforma do Ensino Médio no Amapá / Crislaine Cassiano Drago. – 2024.
242 f. : il. Color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.
Orientador: Dr. Dante Henrique Moura.

1. Educação Profissional. 2. Curso Técnico Subsequente. 3. Desemprego. 4. Teria do Capital Humano. 5. Empregabilidade. I. Título.

Sistema Integrado de Bibliotecas
Elaborada pela Bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo CRB 15/294

CRISLAINE CASSIANO DRAGO

POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SÉCULO XXI E A IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Tese apresentada e aprovada em 11/10/2024, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Dante Henrique Moura, Prof. Dr. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Prof.ª Dra. – Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria Aparecida dos Santos Ferreira Prof.ª Dra. – Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Gilmar Barbosa Guedes, Prof. Dr. – Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ramon de Oliveira, Prof. Dr. – Examinador Externo
Universidade Federal de Pernambuco

Olivia Morais de Medeiros Neta, Prof.ª Dra. – Suplente Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à minha mãe, professora Orminda Cassiano (*In memoriam*), por tudo o que foi e ainda é em minha vida. Dedico também a todas as mulheres, mães e trabalhadoras deste país. Esta é uma vitória coletiva, pois cada mulher que se levanta leva consigo um pouco das demais: as que foram na frente, as que ficaram no caminho, as que permanecem na luta e as que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela vida, por me orientar nos caminhos que escolhi e me colocar no rumo certo sempre que faço escolhas erradas.

À minha família, base de sustentação que ajudou a me manter firme no propósito e no caminho árduo da pós-graduação. Obrigada em especial aos meus filhos, à tia Dal, e à Isabela, pelo incentivo, pela motivação e por segurarem minha mão sempre. Essa conquista pertence a todos nós, principalmente às mulheres desta família.

Aos meus amigos e amigas, companheiros de jornada, por me apoiarem durante essa caminhada e compreenderem minhas ausências e escolhas.

Aos colegas de trabalho do Ifap e do Ifrn, que muito me ensinaram profissionalmente. Aos colegas do doutorado da turma de 2020, os "Floquinhos da Igualdade", pelo companheirismo mesmo que à distância, imposta pela pandemia. Agradeço em especial a Fabiana, Kleiton, Priscila e Walkíria, colegas do grupo "Calma, gente!", pelas risadas, pela cumplicidade e choros em conjunto. A partilha e a amizade que construímos foram fundamentais durante o caminho percorrido neste doutorado.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Dante Henrique Moura e a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - Ppgep/Ifrn, pelo papel fundamental que desempenharam em minha formação desde o Mestrado. Agradeço especialmente à Prof.ª Lenina Lopes Soares Silva, pela leitura criteriosa, pela acolhida e suporte incondicional, e por compreender minhas limitações.

Agradeço enfim a todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, pelas contribuições, críticas, sugestões e por compartilharem comigo um pouco de seus conhecimentos e experiências.

A todos o meu muito obrigada!

Eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para a proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores não significa propor uma formação profissional estreita e limitada, determinada pelo mero "saber fazer" despido de compreensão, de análise, de crítica. O falso dilema, muito em moda na atual discussão sobre o ensino de segundo grau, se dissolve com a compreensão do trabalho como todas as formas de ação do homem para transformar a natureza e as relações sociais; assim sendo, toda e qualquer educação é educação para o trabalho, e contém uma dimensão intelectual, teórica, e outra instrumental, prática, na medida em que ela interfere de algum modo nas formas de interação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.

(Acácia Kuenzer, 2009)

RESUMO

A presente tese teve como objetivo analisar o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá, considerando a acumulação flexível e suas relações com a formação dos trabalhadores no contexto do capitalismo periférico brasileiro, mais especificamente do Amapá. Para tanto, a pesquisa foi norteada pelo referencial teórico crítico, utilizando-se uma abordagem qualitativa, delineada como um estudo bibliográfico, documental e empírico. O estudo bibliográfico foi embasado em autores que abordam as temáticas da formação humana integral, ensino médio e educação profissional, bem como as relações entre eles. O estudo documental fundamentou-se na análise de documentos orientadores das políticas de ensino médio e educação profissional e tecnológica do país, assim como os normatizadores da implementação da contrarreforma no país e no estado do Amapá. O segundo momento da pesquisa empírica envolveu a entrevista com 6 gestores de diferentes setores relacionados ao ensino médio e educação profissional e tecnológica da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Os resultados mostraram que a implementação da contrarreforma no Amapá contribui para a permanência da dualidade entre educação básica e profissional, promovendo a incorporação ao que estava disposto no já revogado Decreto nº 2.208 de 1997. Concluiu-se que, de forma mais grave do que se viu nos anos de 1990, a contrarreforma iniciada em 2017 promove o processo de flexibilização da educação profissional técnica de nível médio, transformada em itinerário formativo e reduzida a um amontoado de possibilidades de oferta que somadas formam a composição da carga horária prevista para esse itinerário, a critério e criatividade das instituições, de acordo com o estabelecido no Projeto de Vida do aluno. No lócus de pesquisa, o estado do Amapá, o itinerário de formação profissional sequer chegou a ser implementado devido às condições materiais concretas das escolas da rede pública do estado, que não possuíam a infraestrutura adequada e corpo docente com formação específica necessários ao funcionamento dos cursos de formação profissional.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Lei nº 13.415/2017. Ensino médio. Políticas de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the process of implementing the counter-reform of secondary education in the public state network of Amapá, considering flexible accumulation and its relationship with worker formation within the context of Brazilian peripheral capitalism, specifically in Amapá. To achieve this, the research was guided by historical-dialectical materialism, utilizing a qualitative approach, outlined as a bibliographic, documentary, and empirical study. The bibliographic study was based on authors who address the themes of integral human formation, secondary education, and vocational education, as well as the relationships between them. The documentary study was grounded in the analysis of guiding documents related to secondary education and professional and technological education policies in the country, as well as regulations for implementing the counter-reform at both the national level and in the state of Amapá. The second phase of the empirical research involved interviewing six managers from various sectors related to secondary education and professional and technological education within the State Department of Education of Amapá. The results indicated that the implementation of the counter-reform in Amapá contributes to the persistence of the duality between basic and vocational education, promoting a return to what was outlined in the previously revoked Decree No. 2,208 of 1997. More severely than was seen in the 1990s, the counter-reform also promotes a process of flexibilization of secondary technical vocational education, which has been transformed into a formative itinerary and reduced to a collection of offering possibilities that, when combined, form the total hours required for the itinerary, subject to the discretion and creativity of institutions, according to what is established in the student's Life Project. In the research locus, the State of Amapá, the professional formative itinerary was not even implemented due to the concrete material conditions of the state's public schools, which did not have the adequate infrastructure and teaching staff with specific training necessary for the operation of professional and technological education courses.

Keywords: Secondary education counter-reform. Law No. 13,415 of 2016. Secondary education. Secondary education policies. Vocational and technological education policies.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue analizar el proceso de implementación de la contrarreforma de la enseñanza media en la red pública de enseñanza estatal de Amapá, considerando la acumulación flexible y sus relaciones con la formación de trabajadores en el contexto del capitalismo periférico brasileño, más específicamente en Amapá. Para ello, la investigación se orientó por el materialismo histórico-dialéctico, utilizando un enfoque cualitativo, perfilado como un estudio bibliográfico, documental y empírico. El estudio bibliográfico se basó en autores que abordan los temas de la formación humana integral, la enseñanza media y la educación profesional, así como las relaciones entre ellas. El estudio documental se fundó en el análisis de los documentos que orientan las políticas de enseñanza media y de educación profesional y tecnológica del país, así como los que regulan la implementación de la contrarreforma en el país y en el estado de Amapá. El segundo momento de la investigación empírica consistió en entrevistas con 6 directivos de diferentes sectores relacionados con la enseñanza media y la educación profesional y tecnológica de la Secretaría de Educación del Estado de Amapá. Los resultados mostraron que la implementación de la contrarreforma en Amapá contribuye a la permanencia de la dualidad entre educación básica y profesional, promoviendo un retorno a las disposiciones del ahora derogado Decreto n.º 2.208 de 1997. De forma más grave de lo que se veía en los años 1990, la contrarreforma también promueve un proceso de flexibilización de la educación profesional técnica de nivel medio, transformada en itinerario formativo y reducida a un cúmulo de posibilidades de oferta que juntas forman la composición de la carga horaria prevista para el itinerario, a discreción y creatividad de las instituciones, de acuerdo con lo establecido en el Proyecto de Vida del estudiante. En el locus de investigación, el estado de Amapá, el itinerario de formación profesional ni siquiera fue implementado debido a las condiciones materiales concretas de las escuelas públicas del estado, que no contaban con infraestructura adecuada y cuerpo docente con formación específica necesaria para el funcionamiento de los cursos de formación profesional.

Palabras clave: Contrarreforma de la enseñanza media. Nivel secundario. Ley n.º 13.415 de 2016. Políticas de enseñanza media y formación profesional y tecnológica. Formación técnico-profesional de nivel secundario.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Aproximações e distanciamentos entre os modelos taylorista/fordista e acumulação flexível	53
Quadro 2 -	Características do *lifelong learning* e da aprendizagem flexível.	67
Quadro 3 -	Conjunto de habilidades e competências requeridas para o trabalhador do século XXI (*soft* e *hard skills*)	69
Mapa 1 -	Localização geográfica do estado do Amapá	73
Fotografia 1 -	Parte da orla de Macapá - Margem do Rio Amazonas	74
Fotografia 2 -	Fortaleza de São José de Macapá – Margem do Rio Amazonas	74
Fotografia 3 -	Monumento do Marco Zero do Equador – Linha imaginária do Equador	75
Fotografia 4 -	Fenômeno do Equinócio da Primavera	76
Fotografia 5 -	Ponte Binacional Franco – Brasileira	77
Quadro 4 -	Atividades comerciais do Amapá – (décadas de 1950 a 1980)	80
Quadro 5 -	Ações econômicas e institucionais do Amapá enquanto Território e após estadualização	87
Quadro 6 -	Transferência de recursos da União para o estado do Amapá nos anos de 2020 e 2021 – valores por tipo de transferência em R$	89
Quadro 7 -	Estimativa de Receita do Estado do Amapá nos anos de 2020 e 2021 - valores por tipo de Receita em R$	90
Gráfico 1 -	Taxa de desocupação no Brasil e no Amapá entre 2017 e 2021	92
Tabela 1 -	Índices de aprovação na educação básica no Brasil e no Amapá entre 1991 e 2003 (em %)	104
Quadro 8 -	Síntese dos avanços da educação básica no Amapá entre 1991 e 2003	105
Quadro 9 -	Percentual de Matrículas no Amapá por dependência administrativa – 2021	107
Gráfico 2 -	Número de matrículas da Educação Profissional – de 2017 a 2021	108
Quadro 10 -	Taxa de Distorção Idade-série no Amapá por dependência administrativa - 2020 (em %)	109
Quadro 11 -	Ações da Política de Educação Profissional de Nível Médio no Brasil entre 2003 e 2012	122
Quadro 12 -	Ações da Política de Educação Profissional de Nível Médio no Brasil	139

	de 2012 a 2021	
Quadro 13 –	Instrumentos Normativos Utilizados na Análise Documental	160
Figura 1 -	Matriz Curricular da Escola do Novo Saber - 2017	176
Figura 2 -	Estrutura das aulas da Disciplina Projeto de Vida	178
Figura 3 -	Exemplo de organização curricular utilizando-se o Itinerário Formativo em Ciências Humanas	191
Figura 4 -	Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – Escolas em Tempo Parcial - 3.000 horas	192
Figura 5 -	Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – Escolas em Tempo Integral - 3.500 horas	194
Figura 6 -	Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – Escolas em Tempo Integral - 4.500 horas	195
Quadro 14 -	Centros de Educação Profissional do Estado do Amapá – 2023	200
Figura 7 -	Exemplo de organização curricular utilizando-se o Itinerário de Formação Técnica e Profissional	202
Gráfico 3 -	Itinerários Formativos ofertados pelas escolas de ensino médio no Amapá – 2023	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
ALCMS	Área de Livre Comércio de Macapá e Santana
APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CEEAP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTP	Formação Técnica e Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICOMI	Indústria e Comércio de Mineração S/A
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio

PDSA	Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PVEA	Plano de Valorização Econômica da Amazônia
RCAEM	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TF	Território Federal
TFA	Território Federal do Amapá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 17

2 ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO PERIFÉRICO..... 35

2.1 DO TAYLORISMO/FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O CAPITALISMO BRASILEIRO..... 40

2.2 A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL DIANTE DO AVANÇO DA SERVIDÃO..... 60

3 O EXTREMO NORTE BRASILEIRO: O AMAPÁ EM CONTEXTO 71

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOECONÔMICA DO AMAPÁ: DE TERRITÓRIO FEDERAL A ESTADO FEDERATIVO..... 72

3.2 A REALIDADE EDUCACIONAL AMAPAENSE: DO TERRITÓRIO AO PÓS-ESTADUALIZAÇÃO..... 94

4 POLÍTICAS PARA ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI..... 111

4.1 AVANÇOS E RETROCESSOS DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI..... 112

4.2 A CONTRARRREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2016 E A REEDIÇÃO DOS VELHOS MODELOS FORMATIVOS..... 138

5 CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAPÁ..... 159

5.1 MOVIMENTOS INICIAIS DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL E A INSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS DO NOVO SABER..... 161

5.2 NOVO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAPÁ NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA..... 184

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 212

REFERÊNCIAS..... 222

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTOR DE ENSINO MÉDIO – SEED..... 237

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SEED..... 239
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTOR DAS ESCOLAS DO NOVO SABER – SEED.... 241

1 INTRODUÇÃO

A temática aqui discutida se refere às políticas para o ensino médio articuladas à educação profissional e tecnológica implantadas no estado do Amapá, região Norte do Brasil, com foco no processo de implementação da reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e suas relações com a educação profissional técnica de nível médio, transformada em itinerário formativo. Os primeiros movimentos desta reforma no estado são marcados pela sua adesão à política de ensino médio em tempo integral fomentada pelo governo federal, por meio da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.

Destaca-se que esta pesquisa está inserida em um estudo mais amplo desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), cujo projeto de pesquisa intitulado "A Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017): implicações para as redes estaduais e institutos federais da região nordeste" tem como objetivo "identificar, descrever e analisar ações realizadas, em desenvolvimento e/ou planejadas nos sistemas/redes estaduais de educação do Nordeste e nos institutos federais dessa região em decorrência da reforma do ensino médio preconizada pela Lei nº 13.415/2017 e com vistas à sua implantação" (Nuped, 2023). A pesquisa desenvolvida pelo grupo abarca ainda dissertações e teses cujos estudos se referem à reforma do ensino médio em outros contextos para além da região nordeste, como é o caso da presente pesquisa.

Argumenta-se que a reforma em questão foi forjada e formulada como uma contrarreforma. A utilização do termo contrarreforma tem como referência a reelaboração conceitual de Coutinho (2012), com base no entendimento dos conceitos de revolução passiva e contrarreforma formulados por Gramsci (2002, p. 143) que afirma que a contrarreforma é "uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo".

Ramos & Frigotto (2016), corroboram as construções teóricas de Gramsci (2002) e Coutinho (2012), quando consideram que a reforma do ensino médio na verdade é uma contrarreforma, visto que ela restaura ou, melhor dizendo, retoma antigos modelos de ensino médio já superados por reformas efetivas conquistadas pela implementação de políticas educacionais que buscam o avanço desta etapa de ensino. Trata-se, pois, de uma "reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva" (Ramos e Frigotto, 2016, p. 47), de forma a permanecer utilizando fórmulas já aplicadas ao ensino médio brasileiro, buscando assim a manutenção da dualidade estrutural no ensino médio e não a superação dessa.

De fato, considera-se a contrarreforma, iniciada a partir da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, como uma nova tentativa das forças conservadoras de se perpetuar a dualidade estrutural presente na educação brasileira. Ao se implantar um "novo"

ensino médio fragmentado e profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, mantendo-se um ensino médio propedêutico para os filhos das elites dirigentes do país, retomam-se os modelos utilitaristas de educação praticados na década de 1970 (Lei 5.692 de 1971, que visava a profissionalização obrigatória no ensino secundário) e na década de 1990 (foco na profissionalização no ensino médio e sua separação da educação básica por meio do Decreto nº 2.208 de 1997) .

No Amapá, a materialização da política de reformulação do ensino médio ocorreu por meio do estabelecimento de uma parceria público-privada que deu origem à implementação do modelo de escolas em tempo integral, intitulado "Escolas do Novo Saber"[1]. Estas são originadas da parceria público-privada estabelecida pelo Governo do Estado do Amapá com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cuja sede está situada no estado de Pernambuco. Estas escolas adotam o modelo pedagógico-gerencial da Escola da Escolha, desenvolvida pelo ICE e implantada em Pernambuco a partir de 2004.

Após firmada a parceria do ICE com a Secretaria de Educação do Amapá em 2017, as escolas selecionadas para esta parceria começam a funcionar seguindo esta nova metodologia e passam a ser denominadas de Escolas do Novo Saber. Essas se constituem como o primeiro movimento de implementação das escolas em tempo integral veiculadas à contrarreforma do ensino médio, ainda como MP nº 746, de 2016, e posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 2017.

As parcerias público-privadas são discutidas neste trabalho como um dos principais alicerces do chamado Novo Ensino Médio (NEM), visto que o ideário utilitarista presente no modelo de ensino médio que se deseja implantar é representativo das demandas da classe empresarial. Os atores privados sempre estiveram presentes, por um lado como formuladores e disseminadores da política pública educacional, na qualidade de sociedade civil supostamente interessada na melhoria da educação; e por outro como implementadores e executores da política, na qualidade de parceiros dos governos estaduais, fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias estaduais de educação (Cássio e Goulart, 2022); tendo como representantes típicos e privilegiados no diálogo com o governo o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base[2].

---

[1] A análise sobre as características destas escolas e seu processo de implantação no estado do Amapá é apresentada na seção 5 deste trabalho.

[2] O Todos pela Educação e o Movimento pela Base são organizações não governamentais, ligadas à iniciativa privada, sem fins lucrativos e supostamente apartidárias. O Todos pela Educação aponta como seu principal objetivo melhorar a qualidade da educação básica no país, enquanto o Movimento pela Base se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio.

Parte-se, pois, do entendimento de que as políticas educacionais em curso no país estão inseridas em um contexto mais amplo, sendo resultantes de uma série de acontecimentos político-econômicos e sociais iniciados nas décadas finais do século XX, como a globalização econômica, o fortalecimento do neoliberalismo e a acumulação flexível. Tais fenômenos produziram impactos importantes na definição das políticas públicas educacionais do país, especialmente aquelas destinadas à formação da classe trabalhadora no ensino médio, devido a posição ocupada pelo Brasil no cenário econômico internacional como país de capitalismo periférico, e, neste estudo, de forma mais específica pela situação do estado do Amapá, aqui considerado como um estado localizado na periferia da periferia.

Neste contexto, as políticas educacionais, sobretudo de ensino médio, historicamente destinadas à formação de adolescentes, jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora mais empobrecida, são fortemente marcadas pelas diretrizes provenientes dos organismos multilaterais internacionais, que influenciam fortemente (se não determinam) a definição dos rumos que esta formação deve tomar. Segundo Silva e Azevedo (2012), com a emergência de uma nova realidade econômica e a formação de uma sociedade informacional e global, o mercado articula também novas formas de poder, com predomínio de estruturas internacionais, que buscam atender aos interesses do capital.

Estas estruturas, representadas por instituições como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, negociam aportes financeiros e desempenham papel estratégico de orientação e de reestruturação socioeconômica dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural, entre elas as políticas educacionais. Estabelece-se assim um modelo de política que se submete ao mercado (Silva e Azevedo, 2012). A fim de que as demandas dos países centrais do capitalismo sejam atendidas, é necessário que os países periféricos cumpram sua parte no acordo tácito construído no sistema capitalista: a formação de mão de obra qualificada, de acordo com os interesses do capital, conforme a divisão internacional do trabalho.

Desta forma, a pressão exercida pelo mercado econômico, cujos países centro capitalistas representam, se faz sentir sobre os países periféricos, de forma que as políticas públicas sejam direcionadas ao cumprimento do papel que lhe cabe na organização mundial. Estas forças, exercidas sobre o Brasil durante as duas primeiras décadas do século XXI têm um papel fundamental nos acontecimentos que se seguiram na política brasileira, a fim de frear a relativa independência e o protagonismo que o país assumia no cenário internacional e redirecioná-lo ao papel de subalternidade desejado pelo capital.

As tensões existentes no cenário político-econômico brasileiro que vinham se

constituindo entre as políticas sociais adotadas durante os governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), e as forças contrárias a essas políticas, representantes dos interesses do capital internacional, são reflexos deste movimento. A luta entre estas forças de interesses antagônicos resultaram no golpe[3] contra a sociedade brasileira desencadeado a partir de 2016, cujo objetivo estratégico foi reconfigurar o estado brasileiro visando torná-lo ainda "mais mínimo" para a garantia dos direitos sociais e "mais máximo" na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente, o capital financeiro (especulativo), e que teve como primeiro ato o impedimento da presidenta Dilma Roussef (Moura e Lima Filho, 2017).

Após o primeiro ato do golpe (o impedimento de Dilma Roussef), assume o até então vice-presidente Michel Temer (2016 a 2018), representante da direita conservadora que foi conduzido à presidência para continuação do mandato a fim de levar a cabo a tarefa de colocar em prática o objetivo estratégico do golpe, por meio de um conjunto de medidas calcadas no ultraliberalismo econômico, dentre as quais destacam-se: Lei nº 13.365, de 29 de novembro de 2016, que alterou o marco regulatório da exploração de petróleo do pré-sal; Emenda Constitucional nº 95, de 2016 (Novo Regime Fiscal), que congelou os investimentos nas áreas sociais por vinte anos; Reforma Trabalhista; Reforma da Previdência (só concluída no governo seguinte), dentre outras, incluindo a própria contrarreforma do Ensino Médio. Todas operando no sentido, vale repetir, de tornar o estado brasileiro ainda "mais mínimo" para a garantia dos direitos sociais e "mais máximo" na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional. Portanto, em direção ao ultraliberalismo econômico (Moura e Lima Filho, 2017).

Com o fim do governo Temer e a realização de novas eleições presidenciais, a extrema direita, sob um forte discurso antipetista, consegue eleger o candidato Jair Bolsonaro ao cargo de Presidente da República (2019 - 2022). Assim, o quadro já extremamente grave de avanço do ultraliberalismo econômico engendrado a partir de 2016 sofre uma inflexão para pior a partir de 2019, com a chegada do novo grupo ao poder, se agregou a tecnocracia militarista, o ultraconservadorismo de costumes e o negacionismo da ciência (Leher, 2019).

Essas forças nem sempre estiveram de mãos dadas, mas tiveram um projeto comum em

---

[3] Defende-se neste trabalho que os acontecimentos que culminaram na destituição da Presidenta Dilma em 2016 se constituem num Golpe de Estado, sendo orquestrados por grupos políticos e de setores da sociedade ligados às forças de direita e extrema direita que não aceitavam a derrota de seu projeto político nas eleições presidenciais de 2014, bem como a continuidade do projeto político posto em prática pelo governo Lula e sua sucessora Dilma Rousseff. O avanço das políticas de proteção social e o crescimento da relativa autonomia conquistada pelo Brasil diante do capital internacional incomodava os centros de poder do capital e os grupos no interior do país a eles ligados. Para maior aprofundamento sobre essa questão ver: Jinkings, Doria e Cleto (Organizadores). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

torno do qual se uniram (e continuam unidos, embora não mais estejam diretamente no poder): atacar os direitos sociais arduamente conquistados ao longo do tempo pela classe trabalhadora mais empobrecida deste país e, ao mesmo, regular os interesses do capital; atacar o estado democrático de direito; impor uma agenda de costumes ultraconservadora e, portanto, extremamente regressiva (Moura, 2013). É neste pacote de retrocessos e perda de direitos que se encontra a contrarreforma do ensino médio, inicialmente imposta por meio da MP nº 746, de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 2017[4].

O processo de tramitação da MP nº 746, de 2016 e sua conversão na Lei nº 13.415, de 2017 foi realizado de forma aligeirada – durou cerca de cinco meses - e quase sem nenhum debate com os representantes da área educacional – pesquisadores, entidades representativas, docentes, estudantes e sociedade em geral - atendendo principalmente as demandas de grupos privados, representados pelo movimento Todos pela Educação; e políticos, representados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Uma vez instituída, a Lei produz profundas transformações na estrutura da educação brasileira, trazendo repercussões sobre as finalidades da educação nacional como: organização curricular do ensino médio; trabalho pedagógico; financiamento da educação básica; trabalho docente e o futuro profissional dos egressos. Outras consequências podem ser observadas, como o aprofundamento da exclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade; o aprofundamento das desigualdades sociais e da desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres; e a desvalorização dos profissionais da educação (Araujo, 2018).

O cenário que se formava em decorrência da implementação da contrarreforma causou reações imediatas na comunidade educacional em luta pelo direito ao acesso à educação pública de qualidade referenciada, sobretudo no ensino médio. No período da publicação da Medida Provisória nº 746/2016 cursávamos o mestrado acadêmico em educação profissional no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFRN, cujos estudos abarcavam as políticas de educação profissional e suas relações com a educação básica,

[4] O processo de implementação da contrarreforma foi comprometido pela pandemia de covid-19, que obrigou a suspensão das aulas presenciais no país durante o ano de 2020 e parte de 2021. Em virtude da pandemia, a execução da reforma na totalidade das escolas de ensino médio das redes públicas estaduais acabou sendo reagendada para o ano de 2022. No entanto, com o término do mandato de Jair Bolsonaro (2019-2022) e a eleição para um terceiro mandato do Presidente Lula em 2022, ganham corpo as forças contrárias à implementação do novo modelo de ensino médio, amplamente questionado pela comunidade educacional. Neste sentido, a efetivação da contrarreforma passa a ser combatida e, em 2023, sua efetivação toma um novo direcionamento, com o encaminhamento de um novo Projeto de Lei que altera novamente o formato do ensino médio brasileiro. A principal alteração deste novo PL é o aumento da carga horária da formação geral de 1.800 para 2.400 horas. No entanto, ressalta-se que o recorte temporal desta pesquisa não abarca o redimensionamento instaurado em 2023, visto que o estudo situa-se entre os anos de 2016 e 2022, e os fatos ocorridos após este período, bem como os rumos tomados pela reforma do ensino médio diante deste novo contexto não serão aqui abordados.

principalmente no ensino médio. A pesquisa que se desenvolvia buscava analisar que concepções de formação humana se encontravam presentes na legislação e nos documentos orientadores da política de Educação Profissional e de que forma estas se materializavam no cotidiano dos sujeitos - gestores, equipe pedagógica, docentes e estudantes - do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal do Amapá (IFAP) - *Campus* Macapá.

A pesquisa revelou que a educação profissional é apontada pelos participantes como um diferencial na formação dos estudantes do EMI, pois consideram que estes "saem na frente" dos estudantes do ensino médio regular por possuírem uma formação técnica. Para estes sujeitos, a importância do EMI reside no seu caráter preparatório, seja para o ingresso no mercado de trabalho, seja para acesso ao ensino superior (Drago, 2018).

No decorrer do estudo bibliográfico e documental que fundamentaram a dissertação, tornou-se necessário retomar as discussões acerca do sentido do ensino médio para a formação dos jovens, enquanto última etapa da educação básica, por se perceber que este segue sem a definição de uma intencionalidade que caracterize o seu lugar na estrutura da organização brasileira. No estudo, considerou-se que este fato é resultante da dualidade estrutural que sempre marcou a educação brasileira, e que se agrava ainda mais quando se considera a relação entre ensino médio e EP e a perspectiva de formação orientadora deste processo.

Desta forma, o contexto que se apresentava despertou-nos questionamentos sobre as configurações políticas, econômicas e sociais que permeiam e orientam a definição das políticas educacionais no percurso histórico da realidade brasileira, os agentes envolvidos e silenciados no processo, além dos possíveis impactos e consequências que a contrarreforma que se iniciava poderia trazer às escolas e estudantes do ensino médio. Tais reflexões direcionavam-se principalmente para a reconfiguração das relações entre educação básica e educação profissional (EP), cujo movimento inicial transforma EP em um dos itinerários formativos a ser ofertado pelos sistemas de ensino.

A Lei nº 13.415, de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao acrescentar o Art. 35-A, que estabelece no §5º a carga horária máxima de 1.800h para a formação geral no ensino médio, cujo currículo é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Deve compor ainda o currículo e a carga horária total do ensino médio um dos cinco itinerários formativos separados por área de conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional - FTP), teoricamente de livre escolha dos alunos.

Por compreender que as políticas de ensino médio devem ser orientadas por uma

concepção de formação humana integral (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012; Moura 2013; Ramos, 2019; Moura e Lima Filho, 2020) e por um tipo de educação com acesso universal a todos, considera-se preocupante a redução da carga horária dos conteúdos relacionados aos conhecimentos gerais e básicos comuns a todos os estudantes de um mínimo de 2.400h para um máximo de 1.800h, assim como a fragmentação do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio dos itinerários formativos. Sob o discurso de torná-lo mais flexível e atraente para os jovens, a reforma iniciada em 2016 estabeleceu, na verdade, a desagregação e a precarização do ensino médio.

Considerando-se que neste modelo o currículo escolar é, teoricamente, escolhido pelo aluno, cada estudante poderá cursar um ensino médio diferente dependendo do itinerário formativo e das disciplinas eletivas que vão compor o caminho formativo escolhido por ele e estabelecido em seu Projeto de Vida. Assim, a reforma se reduz basicamente à uma reorganização (ou desorganização) curricular e à definição de caminhos formativos cuja oferta e implementação que até hoje ainda não está claramente definida.

De forma contraditória do que está previsto no texto da Lei, que afirma a escolha dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino, a propaganda governamental anuncia que os estudantes podem escolher o itinerário de sua preferência, de acordo com a área que possui maior afinidade sem, porém, informar que esta poderá ou não ser ofertada pela rede educacional na qual eles estão inseridos[5].

A oferta da EP como itinerário formativo reduz a relação entre educação básica e profissional no ensino médio à oferta da EP como mais um caminho formativo a ser cumprido (ou não) pelo estudante. Nesta configuração, questiona-se: a educação profissional, transformada em itinerário formativo, passa a ser uma grande área do conhecimento? É uma questão em aberto que carece de reflexões situadas em postulações científicas que não temos condições de responder neste trabalho.

Com o planejamento do processo de implementação nos estados definido inicialmente pela Lei nº 13.415 para o início de 2017, a reforma vem sendo alvo de inúmeras críticas (Araujo, 2018, 2019; Ferretti e Silva, 2017; Ferretti, 2018; Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2020; Moura e Lima Filho, 2020) desde este período, sob a acusação de tornar o ensino ainda mais pobre e fragmentado e por ter sido imposto sem nenhum debate com especialistas e entidades

[5] O Art. 36 da Lei nº 13.415/2017, estabelece que: "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]". No entanto, o Ministério da Educação afirma que os itinerários formativos são de livre escolha do aluno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em 13 ago. 2019.

representativas do setor educacional. O que se observa é um fortalecimento da concepção de formação para atuação no mercado de trabalho nas políticas educacionais, com o acirramento do alinhamento destas políticas aos objetivos do modelo flexibilizado de produção, ou seja, uma educação pobre para os mais pobres.

Parte-se do entendimento de que o processo de entrada na agenda, formulação, regulamentação, implementação e avaliação de uma política educacional está imerso em um determinado contexto social, político e econômico onde ela se manifesta, observando-se, inclusive, a inserção de organismos internacionais e parcerias firmadas pelo país para o desenvolvimento da educação, conforme discutido anteriormente. Por este motivo, refletir acerca das políticas de ensino médio adotadas no contexto brasileiro, demanda uma compreensão do cenário mais amplo onde estas políticas são geradas e os conflitos engendrados em sua implementação.

Da mesma forma, entende-se que as formas de organização social e do trabalho, assim como a definição e implementação das políticas educacionais, principalmente aquelas voltadas para a formação dos jovens trabalhadores, são produtos dos modelos de regulação construídos no interior do sistema capitalista. Estes modelos trazem em seu bojo não só um processo de regulação econômica, mas também todo um conjunto de elementos que lhe servem de base de sustentação (político, social, comportamental etc.).

Neste sentido, busca-se compreender o início do processo de implementação da contrarreforma do ensino médio e suas relações com a educação profissional de nível médio, transformada em itinerário formativo. Esta compreensão abarca o contexto da realidade da rede pública de ensino do estado do Amapá, localizado na região norte do país, periferia de uma nação já periférica na nova ordem mundial globalizada.

Assim, resgata-se neste estudo a trajetória da regulação econômica capitalista desde o modelo Taylorista-Fordista que predominou do pós-segunda guerra até a década de 1970, até a reestruturação produtiva fundamentada no modelo Toyotista flexibilizado. Durante estes processos, a sociedade mundial vem sofrendo modificações em seus modos de ser, pensar e agir no mundo; nas relações de trabalho e nas demandas de formação da classe trabalhadora. Enquanto no modelo Fordista-Taylorista os movimentos dos trabalhadores eram voltados às lutas contra a perda do poder sobre os meios de produção, na acumulação flexível a luta se concentra no direito ao próprio trabalho[6].

---

[6] De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existiam no primeiro trimestre de 2020 no Brasil aproximadamente 12,2 milhões de desempregados, representando uma queda

Sobre este aspecto, Pinto (2013) considera que o processo de flexibilização das relações trabalhistas, colocadas a efeito por parte das ações estatais, contribuiu para a eliminação das regulamentações protetoras dos direitos básicos dos trabalhadores, sob a alegação de que elas provocavam o "engessamento dos mercados de trabalho, pela elevação dos custos de produção e subsequente diminuição da competitividade empresarial" (Pinto, 2013, p. 48).

A reconfiguração das relações de trabalho traz consigo a necessidade de se reformular também o tipo de formação ofertada aos trabalhadores que irão atuar neste novo contexto produtivo. Numa realidade de flexibilização dos vínculos trabalhistas, nos quais se sabe que não há vagas para todos, ganham força os discursos de meritocracia, empreendedorismo e o desenvolvimento de competências para a empregabilidade. Desta forma, tornar-se "empregável" deve ser mais uma das habilidades da classe trabalhadora no século XXI.

Esta é a lógica que serve de fundamento para a contrarreforma em curso. Ao discutir a relação educação-trabalho sob a lógica neoliberal, Moura (2013) considera que esta relação perpassa pela promoção da justiça social sendo esta, porém entendida como a oferta de oportunidades educacionais distintas aos diferentes fragmentos de classes sociais, de acordo com as suas condições materiais de vida. Neste sentido, vem se perpetuando no país a oferta de tipos diferentes de processos formativos e oportunidades educacionais, a serem distribuídas de acordo com a classe ou fragmento de classe social a que pertencem os indivíduos.

O contexto apresentado deixa claro que as mudanças estabelecidas pela contrarreforma do ensino médio fazem parte de um projeto educacional mais amplo, que se coaduna à agenda internacional de formação dos jovens trabalhadores, especialmente nos países de capitalismo periférico. Sobre este aspecto, Moura e Lima Filho (2017) analisam que a Lei nº 13.415/2017:

> Está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda "mais mínimo" no que se refere às garantias dos direitos sociais e "mais máximo" para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. (Moura e Lima Filho, 2017. p. 111. Grifos dos autores).

Nesta perspectiva, reafirma-se a concepção de formação mínima, na qual o ensino médio teria como objetivo preparar minimamente os jovens para a realização de atividades subalternas

---

de 0,5% em relação ao mesmo trimestre de 2019 (que era de 12,7%). No entanto, a PNAD revela ainda uma taxa de subutilização da força de trabalho de 24,4%, representando um crescimento de 1,4% em relação ao trimestre anterior. Estes dados revelam o recrudescimento da política de flexibilização das relações de trabalho (subcontratação, terceirização, trabalho intermitente etc.) e a perda de direitos conquistados a duras penas pela classe trabalhadora. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=resultados. Acesso em 22 jun. 2020.

e precarizadas no mundo do trabalho. Esta reforma esvazia e descaracteriza o ensino médio, enquanto última etapa da educação básica, enfraquecendo o direito dos estudantes ao acesso à educação de qualidade. Trata-se, pois, de uma formação compartimentada, em detrimento de uma concepção de educação fundamentada na formação humana integral.

Para Moll (2017), apesar da quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram que a presença das classes populares em processos estendidos de escolarização não é muito apreciada pelas camadas mais elevadas da sociedade. Para a autora, as práticas escolares desenvolvidas no ensino médio reiteram modelos pedagógicos anacrônicos e legitimam a seleção social determinada historicamente por uma estrutura de matriz escravocrata e a conquista de espaços maiores das classes populares nesta estrutura segregadora, por meio da instituição de políticas públicas voltadas a este estrato social, causou a reação das classes historicamente privilegiadas, fomentando os movimentos que culminaram na destituição da presidenta Dilma Rousseff.

Além disso, ao circunscrever todas as mudanças ao âmbito curricular, a reforma reduz toda a problemática da educação à definição de conteúdos curriculares, desconsiderando fatores primordiais como infraestrutura das escolas, formação de professores, material didático etc. Para Moll (2017), o simples recorte dos saberes a serem ensinados não garante a qualidade educacional desejada, visto que os estudantes de ensino médio, em sua maioria pertencentes às classes populares, são

> Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de "instrução" oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa [etc.]. (Moll, 2017. p. 69. Grifo da autora).

Ao analisar este aspecto, Simões (2017) afirma que a reforma:

> Compreende mudanças na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, desconsiderando que há outros fatores importantes e que influenciam direta ou indiretamente as condições de ensino e aprendizagem na escola, tais como: a desigualdade social vivida pela juventude do país que submete parte significativa da população jovem a, concomitantemente, estudar e mergulhar precocemente no mercado de trabalho assalariado; a necessidade de infraestrutura para o trabalho pedagógico (salas de aula, laboratórios, pátios de esportes, materiais de apoio pedagógico) e a valorização do trabalho docente em todos os sentidos (salários dignos, formação continuada, entre outros). (Simões, 2017. p. 48).

Neste sentido, reduzir todo o problema da educação à questão do currículo evidencia desconhecimento ou despreocupação, por parte do governo, com os demais fatores que afetam

a realidade das escolas, dos estudantes e dos profissionais ligados à educação pública do país. As ponderações dos autores evidenciam a gravidade de se buscar numa reforma curricular a solução para a complexidade do ensino médio, e já podem ser consideradas como justificativa suficiente para uma pesquisa que tem a implementação da reforma de 2017 como tema.

Entre as justificativas para as propostas de reformulação curricular apontadas pelo governo federal estão o baixo desempenho dos estudantes de ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a estrutura curricular de trajetória única e com muitas disciplinas, o que ocasionaria o baixo desempenho e o desinteresse; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, seguindo o modelo adotado por países com melhor desempenho em avaliações internacionais de larga escala; a baixa inserção dos estudantes que concluem o ensino médio, no ensino superior (menos de 17%) e a matrícula de mais de 10% destes em cursos de formação profissional, o que justifica a criação do itinerário de formação técnica e profissional (Ferreti e Silva, 2017).

Assim, a partir das discussões apresentadas é que se estabelece a motivação para que se desenvolvesse a pesquisa aqui relatada, cuja **problemática** que se coloca é: como está ocorrendo o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá, considerando a Acumulação Flexível e suas relações com a formação dos trabalhadores no contexto do capitalismo periférico brasileiro e, em particular, do estado do Amapá?

Além desta questão principal, a pesquisa é norteada pelas seguintes **questões secundárias**: Quais as relações entre Acumulação Flexível, trabalho e educação no capitalismo periférico brasileiro, especialmente no estado do Amapá? Qual o contexto socioeconômico e educacional do Amapá após sua transformação em estado? Quais as políticas de ensino médio e educação profissional no país desencadeadas nas duas primeiras décadas do século XXI? E, finalmente, quais os primeiros movimentos realizados para a implementação da contrarreforma do ensino médio no Amapá e como se estabelecem as relações entre ensino médio e formação profissional e tecnológica neste processo?

Estes questionamentos iniciais foram os elementos motivadores da pesquisa aqui relatada, cujo **objetivo geral** é analisar o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá, considerando a Acumulação Flexível e suas relações com a formação dos trabalhadores no contexto do capitalismo periférico brasileiro, mais especificamente do Amapá.

Como desdobramento são estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**: a) Discutir as relações entre Acumulação Flexível, trabalho e educação no capitalismo periférico no Brasil

e no Amapá; b) Historicizar o contexto socioeconômico e educacional do Amapá após sua transformação em estado; c) Discutir as políticas de ensino médio e de educação profissional no país desencadeadas nas duas primeiras décadas do século XXI; d) Analisar o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá e suas relações com a educação profissional.

A fim de que se possa refletir em profundidade sobre a problemática apresentada e, de acordo com a afirmativa de que "não há ciência sem o emprego de métodos científicos" (Marconi; Lakatos, 2011. p. 44), a pesquisa fundamenta-se no paradigma do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818–1883) durante os estudos de toda uma vida, na qual se dedicou a analisar a sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista. Da mesma forma, este estudo apoia-se em outros autores desta corrente teórica.

A partir da perspectiva marxiana "o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador" (Paulo Netto, 2011, p. 20). Neste sentido, o objeto de pesquisa é analisado a partir da perspectiva citada, segundo a qual o objeto estudado tem existência real e objetiva, e o objetivo do pesquisador deve ser apreender a essência deste objeto, sua estrutura e dinâmica, indo além de sua aparência imediata e empírica (Paulo Netto, 2011).

Sendo assim, o objeto da pesquisa é concebido como uma realidade concreta e permeada por nuanças que independem da observação do sujeito que o analisa, pois ambos se encontram imersos no movimento da história. Neste movimento, busca-se reproduzir da forma mais fiel possível a realidade observada, suas mediações e fatos. Para a análise da realidade apresentada neste estudo, à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético parte-se, pois, das **categorias teóricas** historicidade, totalidade e contradição.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, a análise dos fenômenos não pode prescindir do sentido de totalidade, ou seja, da compreensão das condições materiais concretas que influenciam e explicam os fenômenos e de que estes não são estáticos, mas estão em constante transformação, num movimento contínuo no qual o fenômeno estudado não pode ser isolado do contexto do qual faz parte.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005) a produção do conhecimento é um movimento do pensamento que parte da apreensão de uma primeira representação do real para chegar a conceitos mais abstratos. De volta ao ponto inicial da análise, compreendem o objeto como uma totalidade articulada que anuncia novas perspectivas, articulando o presente já conhecido ao futuro.

Desta forma, a análise do processo de implementação da contrarreforma do ensino médio no Amapá implica a identificação das características da realidade concreta deste contexto, o que envolve o estudo de seus aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e educacionais, ainda que uma análise aprofundada de cada um destes elementos não se torne possível no espaço delimitado desta pesquisa.

A contradição, por sua vez, é entendida como a luta dos contrários, ou seja, a tensão existente entre polos contrários e antagônicos, cujo movimento se encaminha para a sua superação e para a criação de novas contradições, constituindo-se assim o movimento da história. No objeto de estudo aqui discutido, a contradição se apresenta no movimento de luta de posicionamentos e objetivos contrários e distintos acerca do sentido do ensino médio, da educação profissional, e da própria finalidade da etapa final da educação básica. Esta contradição se materializa na implementação de uma reforma pragmatista e focada unicamente na reformulação curricular; na sua contestação e na luta por sua revogação por grupos de educadores que defendem uma educação inteira (Araujo, 2020), unitária (Gramsci, 2002) e politécnica (Saviani, 2003).

De forma a orientar a análise realizada, se constituíram como **categorias de análise empíricas** deste estudo: concepções de formação humana no ensino médio; organização curricular; flexibilização; empreendedorismo; projeto de vida e itinerários formativos. Estas categorias de análise estão presentes no processo de implementação da política de reformulação do ensino médio brasileiro e emergiram do contato direto com o fenômeno investigado, sendo abordadas principalmente nas seções quatro e cinco deste trabalho.

A categoria **concepções de formação humana** se manifestou nas correlações de força em disputa pelo sentido que se gostaria de estabelecer para o ensino médio brasileiro. nesta correlação nos deparamos com diferentes sentidos tanto para o ensino médio quanto para sua relação com a educação profissional de nível médio. Tais sentidos podem ser apontados como uma concepção hegemônica de formação para o mercado de trabalho e que prevê o estabelecimento de um ensino médio pragmático e profissionalizante. Como contraponto, por meio de uma concepção contra hegemônica de educação, tem-se a busca por uma formação humana integral, crítica, emancipatória e libertadora.

A **organização curricular** se estabelece como categoria pelo fato de que a reestruturação que se pretende realizar por meio da contrarreforma de 2016 se resume unicamente a uma reestruturação dos currículos do ensino médio, ligada à ideia de flexibilização. Neste sentido, a **flexibilização** emerge da realidade concreta como categoria por ser a justificativa utilizada para reestruturação do ensino médio: torná-lo mais flexível e atraente

para os jovens. Além disso, um outro aspecto da flexibilização se faz presente na contrarreforma, a tentativa de se levar para o campo da educação a racionalidade do pensamento e da conduta flexível, não só na escola, mas na sociedade como um todo, de forma torná-la também mais flexível e disposta a consumir produtos e serviços cada vez mais diversificados (Harvey, 2014).

Seguindo esta racionalidade pragmatista, busca-se aliar a ideia de flexibilidade na formação à reestruturação nas relações de trabalho que se processam na nova ordem globalizada. Nesta, os termos de contratos de trabalho se tornam também mais flexíveis e menos regulamentados, causando a perda de direitos trabalhistas já consolidados no país. Neste sentido, ao apresentar o novo modelo de ensino médio, a contrarreforma também se vale da ideia de **empreendedorismo**, de forma a preparar o futuro trabalhador para a ideia do emprego flexível, não regulamentado ou do não emprego. Desta forma, o conceito de empreendedorismo é aqui abordado como um discurso falacioso, no sentido de que busca apresentar o trabalho por conta própria como uma alternativa aos que não conseguirem ser absorvidos pelo mercado de trabalho formalizado.

A categoria empreendedorismo está fortemente ligada a uma outra, o **projeto de vida**, que também se estabeleceu como categoria pelo papel central que possui no modelo do novo ensino médio estabelecido em 2017. A ideia de que o jovem estudante necessita construir um projeto de futuro para nortear sua vida é um aspecto marcante da contrarreforma. Chega-se mesmo a afirmar que a construção do projeto de vida é a principal função da escola de ensino médio (ICE, 2021). Neste sentido, a construção deste projeto é o ponto mais importante do aspecto formativo estudante, e começa a ser trabalhado já no primeiro ano do ensino médio.

A última categoria empírica abordada neste estudo se relaciona fortemente com o projeto de vida, são os **itinerários formativos**. Apresentado como forma de auxiliar o estudante a materializar o projeto que estabeleceu para seu futuro, o itinerário formativo se constitui como categoria por seu papel de destaque na contrarreforma. O itinerário, teoricamente escolhido pelo aluno, é apontado como o caminho pelo qual o jovem deverá trilhar para se preparar para suas futuras realizações e se encontra no cerne da reforma curricular de 2017. Neste sentido, o itinerário, composto por uma ou mais áreas do conhecimento deve, em tese, preparar o estudante para o tipo de trabalho que ele planeja executar.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, visto que por meio desta, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), busca-se analisar e interpretar de forma aprofundada os aspectos complexos do comportamento humano. Além disso, seguimos a recomendação de Araujo (2012), que afirma ser necessário explicitar o que se entende pelo termo qualitativo nas

pesquisas nas quais se utiliza o método dialético, a fim de se evitar confusões geradas pela multiplicidade de concepções que o termo encerra. Neste sentido, a pesquisa valoriza a ação do pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados, utilizando-se procedimentos próprios (como aplicação de questionários e realização de entrevistas), reconhecendo-se a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos (Araujo, 2012).

Trata-se, pois, de uma pesquisa delineada como um estudo bibliográfico e empírico. A pesquisa bibliográfica, conforme afirma Severino (2007), é o estudo que se realiza a partir de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros autores sobre a temática estudada, decorrentes de pesquisas anteriores. Desta forma, para a realização deste estudo fez-se necessário retomar o aporte teórico produzido na área, a fim de que se tivesse condições de situar quais as discussões já realizadas sobre a temática estudada, assim como identificar qual a contribuição que o presente trabalho poderia trazer para o campo educacional, notadamente para o estudo do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio no contexto amapaense.

Neste sentido, o referencial teórico utilizado foi fundamentado em autores que discutem acerca do regime capitalista e seus impactos para a formação da classe que vive do trabalho, como: Antunes (2009); Braga (2012); Braverman (2014); Harvey (2008, 2014) e Marx (1980). Foram necessários ainda estudos sobre a temática da relação trabalho-educação, ensino médio e educação profissional, para os quais foram consultados: Carneiro (2012); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Moura (2013, 2017); Moura e Lima Filho (2017, 2020); Ramos (2014, 2017); Frigotto (2018); Silva (2018); Ferretti (2018); Kuenzer (2009, 2011, 2017); entre outros. Sobre o cenário sociopolítico, econômico e educacional do estado do Amapá, foram estudados os escritos de Lobato (2018); Guimarães (2009); Porto (2018, 2020), entre outros.

Além da análise das fontes bibliográficas, foi realizado um estudo empírico, cujo desdobramento se deu em duas partes: primeiramente, uma análise documental que abrangeu os documentos orientadores das políticas de ensino médio e educação profissional emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), assim como os documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá, no sentido de regular suas ações internamente. A análise documental permitiu compreender o processo de regulamentação e orientação normativa da contrarreforma citada, tanto no âmbito nacional quanto estadual.

Os documentos analisados, emitidos pelo Mec foram a MP 746, de 2016; a Lei nº 13.415, de 2017, e as alterações promovidas por ela na LDBEN nº 9.394, de 1996; Resolução

CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCCEM); Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica; o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, o Guia de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e o Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional. Outros documentos complementares também foram consultados para a compreensão do processo de implementação citado.

Com relação aos documentos publicados pelo estado do Amapá, foram analisados a Lei Estadual nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017, que institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá; o Decreto nº 4.446, de 19 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Amapá; Parecer nº 10, de 19 de abril de 2021- CPLN/CEEAP, que trata sobre a homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM e aprova as Matrizes Curriculares; a Resolução nº 20, de 20 de abril de 2021, homologa o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio, orienta a sua implementação no Sistema Estadual de Ensino do Amapá, aprova as Matrizes Curriculares; a Resolução nº 103, de 20 de dezembro de 2021, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEEAP), que dispõe sobre normas complementares para a implementação do Novo Ensino Médio no sistema estadual de ensino do Amapá; a Nota Técnica nº 002/2022 - NIOE/SEED-AP, de 11 de outubro de 2022, que apresenta orientações sobre a implementação do novo ensino médio no Amapá.

De forma complementar, num segundo momento, foi necessário o contato com os participantes-chave do processo em análise. Participou da pesquisa um grupo composto por seis gestores atuantes na Secretaria Estadual de Educação do Amapá, tanto dos setores responsáveis pela educação básica e ensino médio, quanto dos responsáveis pela educação profissional de nível médio. Com este grupo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no formato presencial ou online, com o objetivo de coletar informações acerca do processo de implementação da política de escolas em tempo integral e do novo ensino médio, e de se identificar como se deu o processo de escolha dos itinerários formativos nas escolas da rede.

O percurso metodológico da pesquisa empírica foi assim delineado por se entender que os relatos fornecidos pelos gestores eram fundamentais para se compreender de que forma as ações de implementação foram planejadas e se processaram na prática, bem como quais suas implicações para a educação profissional e para a formação dos estudantes de ensino médio. Os aspectos analisados na implementação das ações da política de ensino médio e seus possíveis

impactos para sua relação com a educação profissional se referem a elementos básicos do processo ensino aprendizagem que foram criados, modificados e/ou afetados pela contrarreforma.

Neste sentido, defende-se a **tese** de que a reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415, de 2017 vem sendo implantada como uma contrarreforma no sentido entendido por Gramsci (2002), por se tratar de uma restauração nas políticas de ensino médio do Brasil que promove uma combinação entre o velho e o novo. Argumenta-se que a contrarreforma, apresentada sob a forma de um "novo" modelo de ensino médio, na verdade se insere no movimento pragmatista das décadas de 1970 e 1990, fundamentado na pedagogia das competências e que visa preparar o trabalhador para o privilégio da servidão, ou seja, para a ocupação de postos simples de trabalho ou para a desocupação, justificada pelo uso ideológico de conceitos como empreendedorismo e projeto de vida.

Observa-se que, na esfera educacional, os reflexos da contrarreforma estão na indicação, por parte dos formuladores da política, da educação profissional técnica de nível médio como itinerário formativo, sendo esta apontada como uma alternativa viável para os jovens da classe trabalhadora de forma a prepará-los para a inserção no mercado por meio da realização do trabalho simples e precarizado, ou para empreender, considerando-se a possibilidade real de que a inserção no mercado não ocorra por via formal.

Assim, este texto está estruturado nesta Introdução e mais quatro seções, seguidos pelas Considerações Finais. Na seção II são abordadas as relações entre acumulação flexível, trabalho e educação no capitalismo periférico, bem como as demandas para a formação dos filhos da classe trabalhadora decorrentes das novas relações de trabalho estabelecidas pela lógica da produção flexibilizada. Na seção III, realiza-se uma contextualização histórica, socioeconômica e educacional do Amapá, no período de Território Federal e após sua transformação em estado federativo.

Em seguida, na seção IV são discutidas as políticas de ensino médio e educação profissional no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI, de forma possibilitar a compreensão do processo que culminou na instituição da contrarreforma de 2016 que transforma a educação profissional de nível médio em itinerário formativo. Finalmente, na seção V, aborda-se o processo de implementação do NEM no Amapá, bem como as relações estabelecidas entre ensino médio e a educação profissional no estado, a partir do contexto constituído pela contrarreforma de 2016.

Nas Considerações Finais são retomados os principais pontos tratados na tese e apresentadas as conclusões do estudo realizado, enfatizando-se os achados da pesquisa, bem

como as indicações para a continuidade de estudos no campo da pesquisa sobre a educação profissional técnica de nível médio.

Espera-se que o estudo realizado traga luz aos fatos que compõem o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado do Amapá, notadamente a relação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, como esta se materializa (ou não) no estado na forma de itinerário formativo e as mediações que envolvem a materialização desta política.

2 ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO PERIFÉRICO

Esta seção tem como objetivo discutir, à luz do materialismo histórico-dialético, como os regimes de acumulação constituintes do modo de produção capitalista estabelecem seu domínio nas relações de produção e de trabalho, bem como a influência que sua concepção educacional exerce na formação da classe trabalhadora brasileira. Assim, analisa-se o processo de constituição e desenvolvimento dos regimes taylorista/fordista, e do modelo de acumulação flexível em curso no mundo capitalista, capitaneado pelo Toyotismo, e como este se manifesta nos países de capitalismo periférico como o Brasil. Busca-se ainda analisar o impacto da reestruturação produtiva promovida pela acumulação flexível nas relações de trabalho e nas demandas para a educação dos filhos da classe trabalhadora no país, mais especificamente dos jovens estudantes de ensino médio do estado do Amapá.

Tal análise envolve a compreensão da relação dialética entre o homem e o trabalho, e como as formas de ser do trabalho humano foram se estabelecendo ao longo da história moderna da humanidade. Neste sentido, analisam-se as relações de trabalho durante a passagem do regime taylorista/fordista para o toyotista, ou de acumulação flexível, e as consequências deste movimento para a classe trabalhadora e para as políticas educacionais no Brasil e no Amapá.

Entende-se que a compreensão dos processos de regulação econômica é fundamental para o entendimento das relações de trabalho e do contexto social mais amplo onde são geradas as políticas públicas, entre elas as educacionais. Esta compreensão se fundamenta no pensamento de Marx, para quem, segundo Antunes e Pinto (2017), o mundo da produção deve ser considerado como uma totalidade que não se resume estritamente à produção de mercadorias, mas ao modo de produção e reprodução da vida, no qual estão inseridos aspectos (políticos, econômicos, ideológicos e valorativos) que se inter-relacionam e se determinam reciprocamente.

Neste contexto, a apreensão das relações entre trabalho e educação é condição *sine qua non* para se compreender o movimento social e a correlação de forças que engendra o processo de definição das políticas educacionais. A opção por este percurso epistemológico fundamenta-se no caminho trilhado por Marx (2008), ao indicar que a ideia geral que guiou seus estudos sobre a sociedade burguesa foi a conclusão de que,

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas

> materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (Marx, 2008, p. 47).

Assim, para se analisar as políticas educacionais planejadas e implementadas pelos diferentes governos no decorrer da história recente da educação brasileira, necessita-se primeiramente situá-las num contexto mais amplo, de forma a abarcar a compreensão das relações produtivas e as formas de regulação não só da produção, mas da própria existência humana. Ao se utilizar da quantidade de tempo de trabalho necessário dispendido pelo trabalhador na produção de produtos que têm valor de uso e serão transformados em mercadorias como medida de valor da produção capitalista, Marx deixa claro que há uma conexão profunda entre trabalho e produção; entre o consumo e o valor que atribuímos a determinados produtos e serviços.

É desta forma que o trabalho, entendido a partir da concepção marxiana em sua dimensão ontológica como atividade útil que busca a apropriação dos produtos da natureza para a produção de valores de uso; condição natural da existência humana e meio pelo qual o homem constrói a si mesmo; sob o domínio do capital se transforma em instrumento de exploração e expropriação, meio de produção de lucro para o mercado (Marx, 2008, p. 62). Assim, o trabalho como atividade intrínseca ao ser humano e meio para a sua emancipação se torna, na perspectiva do capital, um mero instrumento criador de valor de troca, no qual a força de trabalho é mais uma mercadoria a ser comercializada.

A forma como o ser humano vai construindo sua existência por meio do trabalho no decorrer do tempo envolve diferentes aspectos que vão se fazendo presentes, constituindo os matizes da história humana: meio ambiente; relações sociais; cultura; costumes; valores morais, éticos e religiosos e, de forma especial, os modos de produção (Antunes, 2009). Todos estes aspectos se interrelacionam, condicionando e ao mesmo tempo, sendo condicionados pelo processo de construção da existência humana, mediado pelas relações sociais e de trabalho.

Ao analisar as formas como o trabalho se apresenta nas relações capitalistas de produção, Braverman (2014) ressalta como sua característica específica a compra e venda da força de trabalho. Nesta relação, três condições básicas se tornam necessárias: 1) a separação entre os trabalhadores e os meios de produção, aos quais eles só têm acesso se venderem sua força de trabalho a outros; 2) os trabalhadores serem livres de qualquer constrangimento legal que os impeçam de vender sua força de trabalho; e 3) o emprego da mão de obra do trabalhador ter como objetivo a expansão do capital do empregador.

O trabalho é então, sob o capitalismo, o meio pelo qual o ser humano pertencente à classe trabalhadora é obrigado a vender sua força de trabalho como forma de garantir sua subsistência. No entanto, sendo propriedade inalienável do ser humano, a capacidade de trabalho não pode ser tomada pelo empregador, que usufrui de seus benefícios apenas se estabelecer esta relação de compra e venda com o trabalhador. Desta forma, o que se compra e vende não é o trabalho em si, mas a capacidade de trabalho contida pelo trabalhador e cujo domínio se faz cada vez mais desejado pelo empregador, que passa a adotar formas de controle dos processos de produção (Braverman, 2014).

Ao perder o controle sobre o que produz, o trabalhador se torna mais dependente do capitalista, o dono dos meios de produção, a quem ele vende sua força de trabalho de modo a garantir sua subsistência. Neste sentido, é a partir das formas de organização da produção e de distribuição de riqueza, no interior das relações de produção de sua sobrevivência material, que os seres humanos estabelecem as bases de sua existência. Por esta razão, o modo de regulação econômica e social tem profundo impacto na constituição dos modos de vida da humanidade.

Faz-se necessário compreender também que os modos de produção estabelecem relação íntima com o Estado. Este, enquanto agente político, embora sob formas diferentes, sempre esteve presente nas relações de produção e em sua reprodução. Desta forma, o espaço e o lugar da economia, das relações de produção, de exploração e extração do trabalho, nunca se constituíram como um sistema fechado em si mesmo e com leis próprias de funcionamento (Poulantzas, 2009), mas se constituem no interior das relações estabelecidas pelos modelos de regulação econômica e social. São estas relações que definem o papel que o Estado assumirá na definição das políticas públicas a serem implementadas em uma Nação.

Para Poulantzas (2009), o papel do Estado em relação à economia se modifica não só nos diversos modos de produção, mas também, dentro do capitalismo, em seus diferentes estágios e fases. Para este autor, é o modo de produção, entendido como um conjunto de determinações econômicas, políticas e ideológicas, que delineia os campos e os espaços de atuação do Estado na economia.

Cabe esclarecer que a concepção de Estado aqui adotada se refere ao entendimento construído por Poulantzas (2009, p. 147), segundo o qual o Estado capitalista é a condensação de uma relação, “a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe”. O Estado é, assim, a unidade política que instaura e defende os interesses do grupo que detém o poder hegemônico em duas frentes: sobre as frações de classe no poder; e sobre as demais classes e fragmentos de classes que compõem o tecido social.

A título de exemplo, no caso amapaense, segundo Araújo e Ribeiro (2020), a formação

institucional do estado é marcada pela intervenção estatal na ocupação e uso do território. Desta forma, a luta de interesses entre o governo federal e os fragmentos de classe dominante no período territorial acabou por culminar no processo de transformação do Território Federal em estado da federação. A elite local, formada no período territorial e detentora do poder econômico ansiava também por participar do poder político, o que era impossibilitado pelo modelo territorial, cujo centro de poder principal era o governo federal, detentor do poder político e responsável pelas tomadas de decisão em relação a todas as políticas a serem implementadas no Amapá.

Deste modo, grupos formados por esta elite, com apoio da população local, acabam por engendrar as bases para sua separação do poder estatal, que promoveu a mediação dos conflitos por meio da transformação do território em estado, formando o arcabouço jurídico e burocrático ocupado pelos próprios agentes do poder federal em conjunto com os grupos da elite da região.

Portanto, a luta de classes está inserida e compõe a natureza do Estado, cujo papel fundamental é representar e organizar o interesse político da classe que se encontra no poder, em meio a relações contraditórias de diferentes grupos de interesses. Ainda segundo Poulantzas (2009), é a relação do Estado com as relações de produção e a divisão social do trabalho que constituem a "ossatura material" das instituições estatais. Qualquer mudança nessas relações sempre tem efeitos sobre o Estado e se fazem sentir, mesmo que de forma indireta, através de seus aparelhos políticos e ideológicos, entre eles a escola.

Com relação ao Estado capitalista, Souza (2021) argumenta que seu papel é buscar garantir a perpetuação do projeto societário dominante e de classe por intermédio de suas estruturas de coerção e de coesão, por meio da legitimação ideológica e de concessões à sociedade civil, o que lhe possibilita a manutenção das relações de exploração da força de trabalho. É para que consiga moderar os conflitos entre as classes que o Estado institui políticas sociais, dentre elas, as educacionais. Estas políticas são ligadas à produção e extensão de direitos sociais e coletivos, entendidos como concessões conquistadas a partir de lutas entre as frações de classes sociais, garantindo assim a manutenção da hegemonia e das relações sociais, econômicas e políticas que mantém o modo de produção capitalista e o próprio Estado (Souza, 2021).

Neste sentido, as políticas públicas são resultantes por um lado, das pressões exercidas pela sociedade sobre o Estado e, por outro, das respostas dadas por ele à estas pressões, de forma a atender, ainda que mínima e parcialmente, as demandas trazidas pelas representações dos grupos societários, de modo a manter sua dominação e a hegemonia social. De forma análoga, a definição de quais políticas públicas serão implantadas e terão continuidade são

resultantes desta correlação de forças que se estabelece no interior do contexto social e político do país, de acordo com a influência política dos diferentes grupos sociais em cada momento histórico.

No contexto amapaense, um exemplo deste movimento está nas mudanças na política educacional local operada tanto no período territorial, quanto após sua transformação em estado federativo. Durante a fase de Território Federal, o objetivo educacional estabelecido pelo poder político era desenvolver o homem ribeirinho e integrá-lo ao movimento de construção de uma pátria desenvolvida (Lobato, 2018). No entanto, este desenvolvimento do homem local pressupunha sua descaracterização cultural, ou melhor, o abandono de sua essência cabocla, considerada atrasada, e sua adequação aos objetivos desenvolvimentistas da Era Vargas. O que se pretendia era o abandono das práticas econômicas de extrativismo e agricultura familiar predominantes na época e sua substituição por uma cultura industrialista. Esta transformação deveria ser então operada pelo processo educacional.

Por outro lado, durante a década de 1990, já sob novas bases governamentais, a política educacional adotada no estado passou a pautar questões ambientais e de sustentabilidade local, buscando valorizar o saber e as tradições ribeirinhas e a preservação ambiental, com vistas a se promover um desenvolvimento econômico aliado à exploração sustentável da natureza (Lobato, 2018). Tal mudança de perspectiva se deveu basicamente à influência da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - Eco 92, realizada na cidade do Rio de Janeiro e junho de 1992 e que reuniu várias nações em torno da pauta da preservação ambiental.

Este movimento trouxe consigo uma mudança de perspectiva acerca das relações entre homem e natureza, ocasionando uma nova concepção político-econômica e dos objetivos da educação, trazendo consigo mudanças significativas na agenda política amapaense nas décadas de 1990 e 2000, e levando o governo local a adotar uma política educacional voltada para a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável do estado.

Deste modo, as mudanças nas relações de produção ocasionadas pela acumulação flexível trazem consigo efeitos políticos, econômicos e sociais de suma importância para a definição das políticas públicas. As políticas educacionais são, assim, parte integrante deste conjunto e igualmente afetadas por estas relações, assim como a definição dos processos formativos destinados aos filhos da classe trabalhadora brasileira, aqui considerada em especial a juventude do estado do Amapá, *lócus* onde se desenvolveu esta pesquisa.

Diante dos aspectos apresentados, dada a importância da compreensão do movimento de passagem de um regime de acumulação a outro e como este processo afeta de diferentes

formas o modo de vida da população que vive do trabalho e os projetos formativos destinados a ela, é que se realiza a análise a seguir.

2.1 DO TAYLORISMO/FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O CAPITALISMO BRASILEIRO

As relações de produção são construções histórico políticas que vem se estabelecendo de diferentes formas ao longo da trajetória humana. No período moderno, em que vigora o regime de produção capitalista em substituição ao modelo feudal, estabeleceram-se diferentes regimes de acumulação do capital e modos de regulamentação social e política que lhe serviram de fundamento e sustentação. As formas de gestão e organização do trabalho nos regimes de acumulação taylorista, fordista e toyotista - bem como seus modos de regulamentação - só podem ser compreendidas se "analisadas como expressões e resultado de um processo histórico, dentro das determinações do sistema capitalista, com amplas repercussões nas economias periféricas" (Medeiros, 2009, p. 56). É a passagem destes regimes e suas implicações para o trabalho e a educação brasileiras que serão tratados nesta subseção.

Segundo a escola francesa da regulamentação, um regime de acumulação se constitui da estabilização por um longo período da alocação da liquidez entre consumo e acumulação, o que envolve a transformação das condições de produção e de reprodução do trabalho assalariado. Um regime de acumulação só pode existir se seu esquema de reprodução for coerente e se materializar na sociedade por meio de seu modo de regulamentação: um conjunto de regras e processos sociais que promovam sua interiorização (Harvey, 2014).

Isto quer dizer que para se manter estável e lucrativo, um regime de acumulação deve manter o equilíbrio e o controle não só sobre a produção, mas também sobre as formas de viver e se relacionar dos indivíduos; os hábitos de vida e consumo; bem como as relações de trabalho, conformação e adaptação da classe trabalhadora e do conjunto social a estas transformações. Desde o final do século XIX e o início do século XX, um dos primeiros movimentos de controle e esvaziamento do poder da classe trabalhadora se constituiu na retirada de seu domínio sobre o conhecimento dos ofícios e dos meios de produção.

Uma das dificuldades das sociedades capitalistas, segundo Harvey (2014), é justamente converter a capacidade de homens e mulheres de realizarem um trabalho ativo no processo produtivo em frutos que possam ser apropriados pelos capitalistas. Neste sentido, começam a ser desenvolvidos estudos em busca de se superar esta problemática, por meio da regulação e otimização do trabalho realizado pelos operários. Entre os regimes de regulação, destaca-se o

desenvolvido por Taylor que, fundamentado na ideia de administração científica, se utiliza de um pretenso conhecimento científico para estabelecer formas de retirar do trabalhador o domínio dos processos de trabalho e colocá-lo nas mãos dos donos dos meios de produção[7].

O fundamento da ideia de Taylor (1990) era de que deveria haver uma classe que pensasse os processos (os donos dos meios de produção) e outra que deveria executá-las (os trabalhadores). Para Taylor, o operário não possuía condições de elaborar de forma proveitosa o conhecimento dos ofícios a que se dedicava, cabendo aos donos dos meios de produção, mais capacitados, reelaborar estes conhecimentos e transformá-los em tarefas mais simples, rotineiras e mecanizadas, as quais os trabalhadores eram então capazes de realizar.

O estudo dos processos de trabalho pelos que o administravam ou em favor deles, ressalta Braverman (2014), não foi iniciado por Taylor. O método desenvolvido por ele possuiu o mérito de sintetizar e organizar as ideias e iniciativas a existentes, apresentando-as em um todo coerente. Seu modelo de gerência, portanto, apenas representou a culminância de um processo já existente. Obcecado pela eficiência e eficácia no trabalho, Taylor fez da busca pela formação do trabalhador mais eficiente e competente possível o objetivo de sua gerência científica ou, segundo ele próprio, a organização científica do trabalho.

Em sua principal obra Princípios de Administração Científica, originalmente publicada em 1911 nos Estados Unidos, Taylor afirma que o maior objetivo de uma boa organização é o aperfeiçoamento de seus melhores homens, e que, sob a tutela de uma direção racional "o melhor homem atingirá o mais alto posto, de modo mais seguro e rápido que em qualquer outra distinção" (Taylor, 1990). O papel fundamental da gerência, segundo Taylor, era a garantia da eficiência, para isso criava métodos padronizados de execução que deveriam otimizar a relação entre tempo e movimento (Ribeiro, 2015). Assim, cabia à gerência a responsabilidade de transformar homens comuns em trabalhadores eficientes por meio do controle dos tempos e procedimentos do trabalho, a fim de que este fosse realizado da forma mais rápida e produtiva possível.

Tal eficiência deveria ser convertida não só em maior prosperidade para o patrão, por meio de lucros maiores e o desenvolvimento de seus negócios, mas também aos empregados, com o recebimento de melhores salários e a melhoria de suas condições de vida, além do aproveitamento de suas aptidões naturais no desempenho de funções mais elevadas. Desta

[7] Braverman (2014) avalia que falta à gerência científica de Taylor as características de uma verdadeira ciência porque ela se detém à perspectiva do capital com relação às condições de produção, partindo do ponto de vista do capital e da gerência da força de trabalho. Ela investiga, pois, não o trabalho de modo geral e as relações antagônicas que se estabelecem no contexto da produção, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital.

forma, Taylor acreditava que o principal fim da administração científica era promover a prosperidade do patrão e do empregado.

Merece destaque o pensamento de Taylor de que quanto mais lucros fossem obtidos pelos donos das fábricas, mais estes seriam revertidos em favor de seus empregados, pensamento que ele deixa claro em vários momentos de sua obra. O que não se pode afirmar com certeza é se este pensamento se constituía em uma crença ingênua ou em mais uma estratégia de convencimento e conformação do trabalhador ao modo de produção capitalista. Como exemplo, cita-se um trecho da obra de Taylor em que ele se dirige aos empregadores:

> Se você e seu operário se tornaram tão adestrados que juntos fazem dois pares de sapato por dia, enquanto seu competidor e o operário dele fazem somente um par, é claro que, depois de ter vendido os dois pares de sapato, você poderá pagar ao operário mais do que seu concorrente, que produz somente um par, cabendo a você ainda, lucro maior do que a seu competidor. [...] Em uma palavra, o máximo de prosperidade somente pode existir como resultado do máximo de produção (Taylor, 1990, pág. 25-26)

Neste sentido, Taylor acreditava que todo o lucro e prosperidade obtidos pelo patrão por meio do emprego da racionalização do trabalho deveriam beneficiar também ao empregado, seja com o melhor aproveitamento do seu tempo, de sua força de trabalho, como também com o recebimento de melhores salários. No entanto, o que se observa com a racionalização do trabalho e a mudança nos modelos de produção é que o trabalhador vem sendo cada vez mais explorado e com cada vez menos direitos trabalhistas, como evidenciam os contratos flexíveis, realizados por demanda, e o regime de trabalho intermitente atualmente praticado.

Assim, apesar do caráter aparentemente virtuoso, Taylor era extremamente rigoroso com os operários, acusando-os de cultivar o hábito de "fazer cera"[8], ou seja, trabalhar menos de forma proposital para não realizar ou não produzir tudo aquilo que poderiam num dia de trabalho. Assim, é movido por um intuito quase obsessivo de eficiência que Taylor desenvolve os princípios de sua administração científica, cujo objetivo primordial era que o operário trabalhasse da melhor forma e mais rapidamente possível em íntima cooperação com a gerência e por ela ajudado, a fim de aumentar a produção com vistas ao aumento cada vez maior dos lucros.

Sobre este aspecto, concorda-se com Antunes e Pinto (2017), para quem o pensamento

---

[8] Taylor (1990) aponta três causas principais para que os operários adotem este comportamento: 1) a crença comum entre os trabalhadores de que o maior rendimento da produção traria desemprego a um grande número de operários; 2) o sistema defeituoso da administração utilizada na época, que forçava os trabalhadores a fazer cera para proteger seus interesses (forma de pagamento adotada pelas empresas); e 3) os métodos empíricos ineficientes adotados pelas empresas, que faziam com que o operário desperdiçasse grande parte de seu esforço (Taylor, 1990, p. 28).

de Taylor revela sua opção pela perspectiva de uma determinada classe: a dos donos dos meios de produção. Para os que detém os meios de produção, não é interessante que se delegue aos trabalhadores a produção do saber-fazer, mas sim a mera execução de tarefas programadas gerência, apontados por eles como mais capacitados, ou seja, a serviço dos interesses do capital.

A proposição de uma gerência dita científica tinha, na verdade, a intenção de dar às ideias de Taylor um caráter de neutralidade, colocando-as acima de qualquer aspecto político ou de benefício a qualquer um dos lados da relação patrão/empregado, buscando com isso a cooperação dos dois grupos para a realização de seus experimentos (Antunes e Pinto, 2017). Por outro lado, este consenso buscado por Taylor era apenas aparente, visto que a disciplina taylorista possuía um forte conteúdo autoritário, sendo mais baseado na força e na coerção do que propriamente no convencimento e na busca por adesão dos trabalhadores (Medeiros, 2009).

Os princípios do pensamento de Taylor são, na concepção de Braverman (2014), a verbalização explícita do modo capitalista de produção, cuja principal preocupação era a obtenção de mais lucro com a racionalização da produção e o menor investimento possível. Este aponta os três princípios básicos do taylorismo: 1) a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, ou seja, a retirada do conhecimento dos trabalhadores sobre seu ofício e a dominação destes conhecimentos por parte da gerência, que os converte em tarefas simples e fragmentadas, de execução repetitiva; 2) a separação entre concepção e execução do trabalho, ou seja, separação entre os que tem o poder de decidir e planejar as ações (donos dos meio de produção) e os que apenas executam (classe operária); 3) a utilização do monopólio do conhecimento para controlar as fases do processo de trabalho e seu modo de execução, quer dizer, o planejamento e preparação da gerência a fim de controlar todas as ações e etapas do processo de trabalho, de forma a retirar a autonomia do trabalhador.

De forma análoga, Antunes e Pinto (2017) buscam categorizar a metodologia desenvolvida por Taylor em seu sistema de administração científica. Esta categorização é organizada pelos autores em seis elementos principais: 1) a extração do conhecimento da classe trabalhadora, a fim de liquidar seu poder de barganha com os donos dos meios de produção; 2) a redução de todo o saber-fazer da classe trabalhadora a grupos de tarefas impostas pela gerência; 3) a seleção e o treinamento “científico” dos trabalhadores pela gerência, que traria inúmeros benefícios tanto para os operários quanto para os patrões; 4) o estudo do tempo e dos movimentos do trabalho dos operários, a fim de se eliminar movimentos desnecessários e acelerar os considerados úteis para a maior geração de lucro; 5) o estudo dos instrumentos e de todas as ferramentas utilizadas no processo de trabalho ao longo de sua aplicação, a fim de propor instrumentos e ferramentas padronizados, com maior durabilidade e melhor extração de

produtividade dos trabalhadores; e, ainda, 6) a gratificação ou bonificação dos trabalhadores, como forma de barganha para obtenção de maior produtividade.

Com relação à preocupação excessiva de Taylor com a otimização do uso do tempo, Ribeiro (2015) avalia que o principal interesse de Taylor não era investigar a qualidade do trabalho de modo geral, mas sim a adaptação do trabalho às necessidades do sistema capitalista. Os aspectos apresentados trazem, de forma resumida, os princípios que nortearam as modificações nas formas de se realizar o trabalho no início do século XX, fundamentados basicamente no controle do trabalho por parte dos que ocupam cargos de comando e na retirada da autonomia do trabalhador, reforçando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual característica do capitalismo.

Estes princípios foram responsáveis pela reorganização de todo processo de trabalho a partir do início do século XX, e por alterar profundamente as relações entre as classes trabalhadora e dominante, assim como o tipo de formação considerada necessária aos trabalhadores. Cabe ressaltar que estes não ficaram indiferentes às mudanças provocadas por esta nova forma de regulação trabalho. A perda do poder sobre o conhecimento de seus ofícios e da autonomia que possuíam sobre seu trabalho foi percebida por eles e ocasionou fortes reações por parte dos sindicatos. Braverman (2014) aponta que os sindicatos realizaram uma tempestade de oposição ao regime taylorista, sendo contra principalmente à destituição do conhecimento, ao controle e à imposição de um trabalho repetitivo e rotineiro.

O que se quer destacar é a grande transformação que se operava nas formas de organização do trabalho e, como consequência, nas relações que começaram a ser estabelecer a partir do processo de destituição do conhecimento do trabalhador e a instituição do trabalho fragmentado e repetitivo, com vistas à melhoria da produtividade e da lucratividade. Braverman (2014) informa que a indústria automobilística, já em 1908, adotava mudanças em sua produção tendo por inspiração a gerência científica desenvolvida por Taylor. Na época do lançamento de seu modelo T, Henry Ford já utilizava em suas fábricas uma forma parcelarizada de trabalho, na qual a montagem do automóvel era distribuída em funções específicas, e os trabalhadores organizados em postos fixos onde desempenhavam funções limitadas e compartimentadas.

O elemento-chave deste novo regime de organização da produção era, segundo Braverman (2014), a adoção da esteira rolante que transportava os componentes do carro com paradas programadas para montagem das peças. A nova organização culminou, em 1914, na inauguração da primeira esteira que permitia a montagem dos carros neste sistema em todas as suas etapas. O aumento da produção da fábrica fordista dependia então de dois aspectos: a mudança na organização do trabalho e o controle da gerência sobre o ritmo de montagem, ditada

não mais pelo ritmo de trabalho dos operários, mas pelo ritmo da esteira e da maquinaria que passou a ser utilizada na produção.

No entanto, o que movia Ford no estabelecimento destas mudanças não era necessariamente a obtenção de mais lucros, segundo Antunes e Pinto (2017), sua ação como capitalista moderno era guiada por um forte senso de valores, no qual o trabalho era visto como o cumprimento de um dever ético, o que lhe concedia certa obsessão pela produtividade. Sua maior preocupação se constituía, de forma semelhante a Taylor, em extrair o maior rendimento possível dos trabalhadores, em menor espaço de tempo e com menos investimentos. Assim como Taylor, Ford também acreditava que uma produtividade maior da empresa significava a obtenção de melhores salários aos trabalhadores. Neste sentido, Ford instituiu uma mudança estrutural na organização do trabalho nas fábricas ao adotar, a partir de 1914, o salário de 5 dólares por 8 horas diárias de trabalho, elevando sobremaneira os padrões salariais da época.

No entanto, a adoção destas mudanças não se deu por acaso, mas, deveu-se entre outros aspectos à forte reação dos trabalhadores à nova forma de organização do trabalho adotada nas fábricas fordistas e ao baixo valor competitivo dos salários que eram praticados até então. A este respeito, Braverman (2014) afirma que a forte reação dos trabalhadores à instituição da linha de montagem foi agravada pela questão salarial e pela tendência à sindicalização de seus operários influenciada pela associação dos Trabalhadores Industriais do Mundo. Desta forma, a inadaptação ao trabalho e a fuga de operários da fábrica de Ford para outros ramos foi acentuada pela redução dos salários praticada por ele, levando-o posteriormente a instituir o salário de 5 dólares. Tal medida trouxe como resultado não apenas a solução para a fuga de operários, mas também a possibilidade de formação de mão de obra reserva e de intensificação do trabalho nas fábricas, visto que os operários se tornaram plenamente satisfeitos com os ganhos salariais.

Apesar destas alterações serem bastante significativas, Harvey (2014) avalia que a grande mudança ocasionada por Ford e que distinguiu o fordismo do taylorismo não foi necessariamente a linha de montagem, mas justamente a ideia de que a produção em massa significava um consumo de massa. Assim, o fordismo cria a necessidade de um novo padrão de renda para garantir a expansão do mercado e a inclusão dos trabalhadores como público consumidor. Para isso era necessária a adesão do trabalhador, fortemente persuadido pelo novo padrão de remuneração e de benefícios sociais (Medeiros, 2009).

Assim, para a construção deste novo perfil de público consumidor era necessário criar "um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade

democrática, racionalizada, modernista e populista" (Harvey, 2014, p. 121). Era, portanto, imprescindível romper com o velho modelo de sociedade até então vivenciado e lançar as bases para a construção de uma nova sociedade, capaz de absorver os produtos oriundos da nova forma de se produzir mercadorias.

Desta forma, além de resolver o problema da conformação dos trabalhadores, o propósito de Ford ao adotar o dia de 8 horas e 5 dólares era fazer com que o trabalhador obtivesse a disciplina necessária para operar o sistema da linha de montagem de alta produtividade e, ao mesmo tempo, ter renda e tempo suficientes para consumir os produtos colocados em grande quantidade no mercado. Era necessário, pois, que os operários fordistas aprendessem a viver de acordo com o modelo comportamental que Ford considerava adequado. Para isso, há registros de que assistentes sociais visitavam as famílias dos trabalhadores, a fim de verificar se "o 'novo homem' da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcóolico) e 'racional' para corresponder às necessidades e expectativas da corporação" (Harvey, 2014, p. 122).

A lógica fordista parecia perfeita, contudo, os esforços para controlar a conduta dos trabalhadores não operou os efeitos esperados por Ford. Apesar disso, a simples tentativa de realizá-la sinaliza que o controle do trabalhador por parte do capital vai além da dimensão do trabalho, inserindo-se em sua vida privada, em sua forma de ser, viver e se comportar em sociedade. Torna-se então necessária à manutenção do regime de acumulação, para além das transformações nas relações de produção e de trabalho, promover modificações na forma de viver e consumir que sejam capazes não só de disciplinar a força de trabalho e adequá-la a esta nova realidade, mas também de criar o público apto a consumir os produtos em larga escala que começavam a ser fabricados.

A este respeito, Antunes e Pinto (2017) afirmam que Ford desenvolveu como estratégia o estudo das demandas do mercado para só então produzir aquilo que o consumidor médio supostamente buscava, e esta produção deveria se dar da forma mais econômica e eficiente possível. Neste sentido, assim como Taylor, Ford se dedicou ao estudo e aplicação de métodos de execução de cada atividade laboral com a utilização de ferramentas específicas e adaptadas às necessidades de cada tarefa.

Por possuir objetivos semelhantes, o fordismo também se utilizou do modelo de gestão organizado por Taylor, tornando-o ainda mais desenvolvido, o que acabou por constituir uma combinação dos dois regimes de acumulação e que se convencionou chamar de taylorismo/fordismo. Este modelo marcou profundamente as relações de trabalho nos primeiros anos do século XX.

De forma a sintetizar o que representou este fenômeno, Antunes e Pinto (2017) afirmam:

> O binômio taylorismo-fordismo foi muito mais que um método de organização do trabalho e da produção. Foi um movimento de reestruturação produtiva nos Estados Unidos, visando a ampliação da produção e a extensão do mercado de consumo. E como tal implicou também uma reformulação da própria sociabilidade, uma retomada de posição das forças capitalistas contra o/a trabalhador/a. O taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações (Antunes e Pinto, 2017, p. 50).

Assim, o regime taylorista/fordista se constituiu como uma forma de adaptação do sistema capitalista com o objetivo de superar uma de suas muitas crises estruturais e contradições internas. Por um lado, fazia-se necessário produzir mais, e com maior rapidez e eficiência, a fim de atender as demandas do mercado, além de baratear os custos e combater o desperdício de tempo e de recursos. Por outro, era necessário também enfrentar as resistências da classe trabalhadora e adaptá-la a essa nova forma de trabalho fragmentado, repetitivo e mecanizado, por meio basicamente de mecanismos de barganha como o aumento de salários e da redução das horas de trabalho diário e semanal.

A principal diferença entre o fordismo e o taylorismo é, para Ribeiro (2015), que o fordismo tinha um projeto de hegemonia para o qual não bastava apenas dominar a força de trabalho, era necessário conquistar a adesão dos trabalhadores submetê-los de forma pacífica à liderança do capital.

> Daí a ideia de pacto social ou compromisso social entre a classe capitalista e a classe trabalhadora. Mas, é preciso que essa hegemonia extrapole os muros da fábrica e se torne uma hegemonia social. Aí entra o Estado como provedor de políticas públicas e sociais, com investimento na saúde, na educação e no lazer. O Estado do bem-estar social, enquanto Estado provedor, configura-se, então, como um emblema do padrão de produção fordista (Ribeiro, 2015, p. 71).

Ao chegar a este pretenso estado de consenso, o modelo fordista parecia ter resolvido o problema da crise de estabilidade do sistema capitalista, imprescindível ao seu contínuo crescimento. No entanto, o chamado dia de 8 horas e 5 dólares não se sustentou como uma prática permanente. Logo que o operariado aceitou vender sua força de trabalho nas condições ditadas por Ford e aqueles que não se adaptavam eram excluídos (demitidos), gerando um sistema de rotatividade intensa e criando uma massa reserva de trabalhadores, Ford passou novamente a reduzir os salários, mesmo com o crescente aumento dos lucros. As perdas salariais se deram, sobretudo, pela perda da capacidade de negociação dos trabalhadores: adaptados coercitivamente ao modelo taylorista/fordista, não possuíam mais os conhecimentos

aprofundados das técnicas nem os meios de produção. Destituídos de seu valor agregado, os trabalhadores não possuíam nada mais a oferecer a não ser sua força de trabalho, agora facilmente substituível.

O regime taylorista/fordista foi difundido e se desenvolveu de forma bastante semelhante nos países do centro capitalista. No entanto, nos países localizados na periferia do sistema este modelo de acumulação se estabeleceu de forma muito diversa. No Brasil, a adoção do regime taylorista/fordista se deu de forma tardia, como aconteceu com a maioria dos países periféricos. Medeiros (2009) aponta que o taylorismo chega ao país no contexto do início da industrialização e, com ela, a instituição dos direitos trabalhistas no governo de Getúlio Vargas na década de 1930. O modelo de acumulação até então praticado no país era fundamentado na economia agrária e exportadora e passa, a partir da chegada dos princípios de gestão tayloristas/fordistas, a fundar suas bases na industrialização, demandando a retirada dos trabalhadores do campo e a formação de uma população urbana, cuja mão de obra era fundamental para o desenvolvimento da indústria nascente.

Cabe ressaltar que o processo de industrialização brasileiro ocorreu sob a determinação dos países do centro capitalista, mais especificamente dos Estados Unidos, criando as bases para uma situação de dependência político-financeira do país que nunca se rompeu completamente (Medeiros, 2009). Assim, o controle dos trabalhadores no Brasil foi forjado por meio do acordo entre o governo Vargas e as lideranças sindicais controladas por ele, mediante a concessão de direitos trabalhistas que a princípio agradavam a classe trabalhadora, mas que a tornava subordinada aos interesses do regime de acumulação taylorista.

Este processo de industrialização e de formação da classe trabalhadora urbana só viria a se consolidar mais tarde, já na década de 1950, quando foram introduzidos no país os princípios do regime de acumulação fordista. Foi durante o governo do presidente Juscelino Kubitscheck (1956 a 1961) que ocorreu um grande desenvolvimento da indústria brasileira, apesar de suas raízes não serem nacionais, visto que Kubitscheck incentivou a permanência de empresas multinacionais no país. Nas fábricas iniciantes predominava o modelo de gestão taylorista/fordista, responsável por formar "um novo mundo do trabalho, um novo proletariado metalúrgico vinculado às indústrias produtoras de bens de consumo durável, cujo maior exemplo é o complexo automotivo sediado no ABC paulista" (Medeiros, 2009, p. 60).

Assim, começa a se constituir no Brasil um proletariado urbano, formado pela migração de trabalhadores do campo para as cidades em busca de oportunidades de trabalho nas fábricas nascentes. Merece destaque o fato de que, no Brasil, o fordismo não se desenvolveu da mesma forma que nos países do centro capitalista. O que ocorreu aqui foi o chamado fordismo

periférico, uma variação do modelo aplicado nos países desenvolvidos caracterizada entre outros aspectos, segundo Medeiros (2009), pelo fato da produção altamente qualificada não se estabelecer na indústria local; pelo mercado se basear na combinação entre o consumo bens produzidos por parte da classe média e o acesso parcial da classe trabalhadora a estes bens; e pela exportação de produtos manufaturados a preços baixos, o que não se converte em ganhos de produtividade para o mercado local.

Neste sentido, toda a base da produção industrial brasileira deveria se fundamentar na extração de matérias primas ou manufatura de produtos com pouco beneficiamento, de forma a alimentar o mercado dos países centrais e fornecer os insumos necessários às suas indústrias de ponta. Esta posição periférica na produção trouxe consequências marcantes para a formação profissional dos trabalhadores brasileiros, visto que para a produção simples não eram necessários trabalhadores com alta qualificação profissional. Desta forma, o perfil de trabalhador da periferia do capitalismo era ainda mais precarizado do que no centro do capital.

Nos anos finais do século XX, mais especificamente a partir da década de 1970, o regime taylorista/fordista começou a entrar em declínio, pois já não era mais capaz de atender aos padrões de lucratividade até então obtidos e o capitalismo começou novamente a dar sinais de crise, desencadeando uma fase de novas transformações. A crise era causada principalmente pelo desequilíbrio entre o excesso de produção e a baixa demanda de consumo, o que levou a uma nova necessidade de reestruturação do regime de acumulação e do modelo de regulação do sistema capitalista. Harvey (2014) aponta que a queda da produtividade e da lucratividade estadunidense e a queda do papel do dólar como moeda de reserva internacional estável, no final dos anos de 1960, eram sinais da redução do poder norte-americano de regulamentação do sistema financeiro internacional.

De forma a sintetizar as causas que levaram à crise do taylorismo/ fordismo, com base nas formulações de Brenner (1999), Antunes (2009) analisa que a crise deste modelo tem suas raízes no excesso de capacidade e produtividade do setor manufatureiro internacional. Como as indústrias não proporcionavam mais os lucros esperados pelos capitalistas, devido à baixa produtividade causada pela baixa demanda pelos produtos, os investimentos antes aplicados na produção de mercadorias foram redirecionados para o setor financeiro. Desta forma, o capital financeirizado, fundamentado basicamente na negociação especulativa de papéis, ações e títulos conversíveis em dinheiro, passa a ditar novas relações de produção e regulação social.

Antunes (2009) considera que a crise do taylorismo/fordismo era a manifestação da crise estrutural do capital e do sentido destrutivo de sua lógica. Esta crise significava também o desmoronamento do mecanismo de regulação social que vigorava em vários países do grande

núcleo capitalista desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Era, pois, necessário buscar alternativas ao regime de acumulação vigente, o que ocorreu com a realização de outras experiências de organização produtiva e regulação social e política. Ressalta ainda que, como resposta à crise,

> Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (Antunes, 2009, p. 33. Grifos do autor).

Assim, o que ocorreu nas décadas de 1970 e 1980 foi um amplo processo de reestruturação produtiva no qual as relações de vida e trabalho precisavam ser readequadas à nova fase do capital, a partir de então de base financeirizada. O objetivo desta reestruturação não era a mudança do sistema capitalista, mas sim, por um lado recuperar seu ciclo reprodutivo e por outro, repor seu projeto de dominação societal abalado pelos conflitos nas relações de trabalho (Antunes, 2009). Desta forma, tornava-se necessário construir novas bases econômicas, sociais e políticas que servissem de sustentação ao novo modelo de acumulação demandado pelo sistema capitalista. O novo modelo que então se estruturava ficou conhecido como modelo de acumulação flexível (Harvey, 2014), cuja experiência que mais se destaca foi desenvolvida na fábrica da Toyota no Japão, daí o modelo também ser chamado de toyotismo[9] ou Ohnismo[10].

Na análise de Harvey (2014), a acumulação flexível era uma resposta direta à rigidez do regime fordista, que emperrava a fluidez exigida pelas novas formas de consumo que se delineavam. Assim, a principal característica deste modelo de acumulação é a flexibilidade: tanto dos processos e dos mercados de trabalho, quanto dos produtos e padrões de consumo. Este se caracteriza ainda pela criação de novos setores de produção; novos serviços financeiros; novos mercados; e a manutenção de altos índices de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2014). Havia, pois, que se combater a estrutura rígida de produção do

---

[9] Antunes & Pinto (2017), com base nas análises de Antunes (2009), destacam a existência de outras experiências de reestruturação produtiva desenvolvidas na Califórnia, norte da Itália, Suécia, Alemanha, entre outros. No entanto, foi o modelo aperfeiçoado na fábrica Toyota que mais se destacou entre todos, sendo desenvolvido no Japão a partir de 1945, pós Segunda Guerra Mundial, que teve maior impacto e difusão mundial a partir da década de 1980.

[10] Por se referir ao seu criador Taiichi Ohno, engenheiro da fábrica Toyota e desenvolvedor do sistema de *Lean Production*, ou produção enxuta.

taylorismo/fordismo, de modo que as altas taxas de lucro antes praticadas voltassem aos patamares considerados satisfatórios pelo capital.

Sobre este aspecto, Antunes (2009) analisa que as transformações no processo produtivo, deflagradas pelo próprio capital de forma a tornar a acumulação mais flexível, são decorrentes da própria concorrência intercapitalista. Estas transformações são, portanto, oriundas das disputas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas, e da necessidade do capital de controlar as lutas sociais encampadas principalmente pela classe trabalhadora. O que ocorre de fato no fenômeno da reestruturação produtiva é que o próprio sistema capitalista se reorganiza para responder a mais uma de suas crises estruturais. Fazia-se necessário, portanto, reequilibrar a balança produção X consumo, de forma que as taxas de lucro se elevassem com uma necessidade cada vez menor de custos e investimentos.

Desta forma, o Toyotismo se fundamenta na utilização de uma série de ferramentas de controle da qualidade com o objetivo de diminuir os custos da produção e aumentar a lucratividade. Esta lógica de se fazer mais com menos, ou seja, produzir mais gastando menos recursos, se traduz na concepção conhecida por *Lean Production*, ou produção enxuta, a partir da utilização do chamado *Just in Time*, por processos de flexibilização do trabalho e por novas formas de contratação e remuneração dos trabalhadores. Neste sentido, a produção deveria ser adaptável, programada em função do tempo e em pequenos lotes de mercadorias, para atender a demanda no menor tempo possível (Drago, 2018).

Isto significa que a produção deveria ser organizada de forma a minimizar ou mesmo eliminar todo o esforço ou investimento excedente. A ideia geral é de que todo o tempo em que o trabalhador esteja na fábrica seja efetivamente dedicado ao trabalho e que qualquer movimento considerado desnecessário para a produção seja eliminado. Essa radicalização do controle dos tempos e movimentos no processo de produção atinge principalmente a classe trabalhadora, pois, muitos postos de trabalho são eliminados, sendo substituídos pela maquinaria cada vez mais sofisticada, ou transferidos para outros centros produtivos por meio da terceirização de atividades subalternas para empresas menores ou trabalhadores autônomos.

Com relação a este processo de terceirização, ao analisar a produção do setor coureiro-calçadista da região do interior de São Paulo, Kuenzer (2006) constata que a produção dos calçados combina duas formas de trabalho: por um lado, é realizado por trabalhadores pouco qualificados e de baixa escolaridade, em sua maioria mulheres costureiras, por demanda, em trabalho domiciliar e em máquinas de costura domésticas e antigas. Por outro, uma parte mais detalhista é realizada por máquinas de bordado com base microeletrônica, usadas por firmas que terceirizam os serviços e que contratam trabalhadores com escolaridade mais elevada, ainda

que para realizar tarefas extremamente simplificadas (Kuenzer, 2006).

Neste sentido "a precarização ao longo da cadeia, combinada com a intensificação decorrente das estratégias de flexibilização da produção, é condição para a complexificação na ponta mais dinâmica, e, neste sentido, para a manutenção da lógica da acumulação flexível" (Kuenzer, 2006, p. 882). Assim, para atender às diferentes demandas de um mercado cada vez mais flexível e diversificado, as empresas devem se tornar mais flexíveis, empregando diferentes níveis de terceirização do trabalho ao longo da cadeia produtiva, dependendo da complexidade do serviço a ser realizado e da diversificação da demanda solicitada. Esta fragmentação da produção em etapas menores e mais simplificadas exacerba a contratação de trabalhadores para realização de tarefas com diferentes níveis de complexidade, menor qualificação e condições de trabalho cada vez mais precárias.

Por outro lado, o processo de enxugamento da produção se apoia em um crescente investimento em ciência e tecnologia, de forma a desenvolver a maquinaria necessária à produção de mercadorias diversificadas e à instituição da empresa mínima. Ressalta-se que a maquinaria até então utilizada pelo modelo taylorista/fordista se tornou obsoleta ou pouco eficiente, não sendo capaz de atender à demanda da produção flexível que necessita de um maquinário mais dinâmico de diversificado, adaptado à sua forma de produzir (Drago, 2018).

Antunes (2009) analisa que o padrão de acumulação flexível apresenta uma série de elementos de continuidade e descontinuidade do padrão taylorista/fordista. Este se fundamenta em uma estrutura produtiva descentralizada e introduz novas e avançadas técnicas de gestão da força de trabalho com base na informatização, como trabalho em equipe e células de produção, de forma a garantir o "envolvimento" e a colaboração dos trabalhadores no atendimento dos interesses da empresa. É, pois, um trabalho alienado e estranhado, polivalente e multifuncional que, combinado com uma estrutura "colaborativa" também entre empresas (terceirizações), tem como objetivo final promover "a *intensificação das condições de exploração das forças de trabalho*, reduzindo muito ou eliminando tanto o *trabalho improdutivo*, que não cria *valor*, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção da qualidade" (Antunes, 2009, p. 54-55. Grifos do autor).

Este processo de enxugamento da produção e da fragmentação do trabalho entre diferentes empresas e prestadores de serviço, traz como consequência a desregulamentação e a perda de direitos trabalhistas conquistados pelos trabalhadores após muitas lutas. Há uma intensa fragmentação, precarização e terceirização da classe trabalhadora; além da completa destruição, submissão ou cooptação da força sindical (Antunes, 2009). De forma a destacar as continuidades e rupturas entre os modelos de acumulação taylorista/fordista e a acumulação

flexível, apresenta-se no Quadro 1 alguns elementos característicos, bem como as aproximações e distanciamentos entre eles:

Quadro 1 – Aproximações e distanciamentos entre os modelos taylorista/fordista e toyotista

Aspectos característicos	Taylorismo/Fordismo	Acumulação Flexível
Modelo de Produção	• Homogêneo: realizada em série e em massa, com formação de grandes estoques;	• Heterogêneo: vinculada à demanda (*just in time*), com a formação mínima de estoque; • Visa atender ao mercado de produtos individualizados;
	• Rígido: fundamentada na relação homem-máquina em linha de montagem;	• Flexível: o operário atua e é responsável por várias máquinas simultaneamente;
Estrutura da Empresa	• Verticalizada, na qual 75% da produção é realizada dentro da própria empresa;	• Horizontalizada, na qual apenas 25% da produção é realizada dentro da empresa e 75% através de terceirizações, o que leva os princípios da flexibilização também para estes espaços;
Organização do Trabalho	• As atividades laborais são fragmentadas, parcelarizadas e repetitivas;	• As atividades são realizadas em equipes, com a valorização do trabalho em grupo e multivariedade de funções;
	• Disciplinação do trabalhador ao ritmo de trabalho da linha de produção;	• Valorização do alto desempenho e aproveitamento do savoir-faire intelectual do trabalhador;
Relações contratuais	• Rígidas: contratos de trabalho fixos de acordo com as regras da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – direito a férias remuneradas, descanso semanal, 13º salário, aviso prévio, entre outros;	• Flexíveis: contrato por demanda ou por mercadoria entregue ou serviço realizado; trabalho intermitente; "Uberização" do trabalho e perda de direitos conquistados na CLT;
Tipo de formação exigida	• A depender da posição ocupada pelo trabalhador na cadeia produtiva: Formação básica para ocupações simples e ultra qualificada para ocupações especializadas.	• Formação básica e polivalente para a grande maioria dos trabalhadores, o que lhes permite atuar em diversas frentes de trabalho realizando múltiplas tarefas; • Qualificação especializada para tarefas muito específicas, geralmente por tempo determinado; • O trabalhador deve estar atento à demanda do mercado e possuir habilidades diversificadas para se manter empregável.

Fonte: elaboração da autora (2024), com base em Antunes (2009, 2017, 2020).

Conforme observado no Quadro 1, o modelo de acumulação flexível traz profundas mudanças no modelo de produção e na forma de organização do trabalho, instituindo como princípio máximo a racionalização dos recursos, a flexibilização das relações trabalhistas e a exploração mais exacerbada dos trabalhadores. Este modelo de acumulação acaba por modificar também o tipo de formação exigido para o trabalhador, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências que o permitem se adequar ao que é demandado pelo mercado

de trabalho. Neste sentido, a exploração do trabalho, que no taylorismo/fordismo se aplicava apenas às forças físicas do trabalhador passa a ser exercida também sobre suas capacidades intelectuais, cada vez mais incorporadas pela tecnologia altamente desenvolvida. Note-se que o domínio da alta tecnologia se torna cada vez mais especializado e restrito, restando à maioria dos trabalhadores a ocupação de funções simples, fragmentadas e multifacetadas.

Contraditoriamente, a empresa capitalista se preocupa em incentivar a colaboração, o trabalho em equipe e o engajamento dos trabalhadores aos objetivos da empresa. No entanto, o engajamento que se busca não se refere ao desenvolvimento dos princípios da solidariedade e cooperação mútua entre os trabalhadores, mas sim no sentido de que o trabalho em equipe seja capaz de promover a redução de custos e de recursos. Espera-se que a equipe coesa e unida em torno da tarefa a ser realizada multiplique a produtividade e, consequentemente, os lucros do capital. Por outro lado, a este clima de engajamento e colaboração se contrapõe o incentivo à produtividade, eficiência e eficácia, promovendo o individualismo e a competitividade entre as equipes e entre os próprios trabalhadores.

A reestruturação, como já foi dito, não se deteve apenas à questão produtiva. Havia que se transformar também a forma de viver da sociedade a fim de adequá-la ao novo perfil de consumo que se delineava. De forma a dar sustentação ao novo modelo de regulação econômica fazia-se necessário submeter a classe trabalhadora aos novos processos e relações de trabalho construídos pela lógica flexível. Antunes (2009, 2017, 2020) ratifica esta ideia ao analisar que o capital realizar um processo de reorganização societal procurando gestar um projeto de recuperação de sua hegemonia em diferentes esferas de sociabilidade.

No plano ideológico esta transformação foi pautada no culto ao subjetivismo e a um ideário fragmentador, que faz apologia ao individualismo exacerbado e se contrapõe às formas de atuação coletiva e solidária. Ao se incentivar uma lógica individualista e competitiva, vai se rompendo aos poucos o ideário da coletividade, da empatia e da solidariedade. Neste contexto as relações humanas e sociais se tornam também flexíveis e superficializadas. Citando Ellen Wood (1997), Antunes (2009) afirma que este processo de mudanças culturais, geralmente ligadas ao ideário pós-modernista, estaria na verdade servindo como elemento de maturação e universalização do sistema capitalista, contribuindo assim para reafirmação de sua hegemonia.

O pensamento pós-moderno, segundo Harvey (2014), valida-se em um modo particular de experimentar, interpretar e ser no mundo, ou seja, possui pressupostos psicológicos que são sua face mais problemática. Harvey (2014) avalia, com base na análise de Jameson (1984), que o pensamento pós-moderno possui uma preocupação com a fragmentação e a instabilidade da linguagem e dos discursos, uma desordem linguística que rompe a cadeia significativa do

sentido e causa, por sua vez, uma incapacidade de unificar passado, presente e futuro não só no encadeamento linguístico, mas também na própria existência biográfica (vida psíquica) do sujeito. Como consequência desse colapso na cadeia significativa, tem-se a redução da experiência humana ao presente imediato e não relacionado ao passado ou futuro.

Isso quer dizer que o pensamento pós-moderno exalta a experiência presente e a incapacidade de pensar ou planejar um futuro que pode não ocorrer. Disso resulta a valorização da intensidade do momento presente, da materialidade, da efemeridade e do sensacionalismo. Há portanto, todo um esforço ideológico para a construção de um mundo também fluido e superficializado, a que Baumann (2021) conhecidamente denominou de "modernidade líquida", um mundo pautado em relações efêmeras, superficiais e transitórias, seja no que se refere às relações das pessoas entre si e com aquilo que consumem.

Da mesma forma que não se pauta na construção de um futuro a longo prazo, o pensamento pós-moderno ainda abandona todo sentido de continuidade e de construção de memória histórica; de fatos, valores ou crenças. O foco está na fixado na aparência, na superfície e no impacto imediato que os eventos ou experiências instantâneas podem causar, levando em paralelo à uma perda de profundidade, de busca do sentido e essência das coisas. Desta forma, o pós-modernismo é a lógica cultural do capitalismo avançado, visto que a produção da cultura foi integrada, a partir da década de 1960, à produção das mercadorias em geral, na qual se estabeleceu a urgência de produzir bens com aparência cada vez mais nova, com taxas de transferência cada vez maiores, valorizando-se, portanto, a inovação e a experimentação estética (Harvey, 2014).

O que se pode inferir das afirmações de Antunes (2009) e Harvey (2014) é que o pensamento pós-moderno é um dos elementos de sustentação do modelo de acumulação flexível, por buscar inserir formas de viver e consumir também flexíveis, voltadas para a superficialidade, fragmentação e experimentação de prazeres imediatos e instantâneos. Há que se viver o hoje, sem se preocupar muito com o que passou ou com o que ainda virá. Este comportamento subjetivista reforça um caráter egoístico e individualista, no qual o sujeito se volta para si, seus problemas e necessidades imediatas, relegando o coletivo e a solidariedade a segundo plano, ou a plano nenhum.

O pós-modernismo origina ainda uma desconsideração das construções históricas do passado e de projetos permanentes para o futuro, encarado como algo incerto e transitório, por isso mesmo incapaz de ser pensado. Disso resulta, em termos culturais, o incentivo a um consumismo intensificado e irrefletido: é preciso consumir o que há de mais novo em todos os aspectos (e haverá sempre algo mais novo e melhor à venda), sejam produtos eletrônicos,

roupas, arte, serviços e eventos.

Em termos políticos, esta realidade fluida e individualista promove a desconsideração da necessidade de construção de políticas permanentes e de longo prazo, além da desconstrução e esvaziamento de direitos sociais coletivos e trabalhistas, consolidados e historicamente construídos, sob a justificativa do flexível e transitório. São valorizadas as pautas dos pequenos grupos minoritários e suas demandas específicas, em substituição às lutas mais amplas da classe trabalhadora. Não se está aqui diminuindo estas pautas ou desconsiderando sua importância, mas o que se quer ressaltar é que a pauta da classe trabalhadora, que agrega todos os coletivos, posto que são estas minorias todos parte desta mesma classe, acaba por ser diluída e relegada a segundo plano. Em consequência, tem-se uma falta de identificação destes grupos com o elemento que os unifica: sua condição de trabalhador assalariado, e um enfraquecimento das lutas mais gerais desta categoria.

Um segundo elemento importante e que favoreceu a adaptação do regime toyotista no ocidente foi, para Antunes (2009), a vigência do neoliberalismo. A acumulação flexível é encarada como a base material do projeto ideopolítico neoliberal, ou seja, a estrutura sob a qual se constrói o ideário e a prática neoliberal, desenvolvida no mundo capitalista ocidental a partir das décadas de 1970 e 1980.

O neoliberalismo é, assim, a base política de sustentação do regime flexibilizado e se caracteriza, de acordo com Harvey (2008), pela ideia fundamental de que o bem-estar humano está ligado à liberdade de desenvolvimento das capacidades individuais e empreendedoras dos sujeitos e à proteção da propriedade privada, do livre mercado e do livre comércio. Neste contexto o Estado tem como principal função criar e sustentar as condições necessárias ao funcionamento do livre mercado, sem, contudo, interferir em seu funcionamento.

Desta forma, cabe ao Estado manter estruturas mínimas de defesa e manutenção da ordem (por meio do uso de seu aparato de controle e coerção), de forma que o mercado possa realizar seus negócios sem interferências ou sobressaltos. Utilizando-se dos ideais de dignidade humana e liberdade individual que, segundo os fundadores da teoria neoliberal, estavam ameaçados pelo comunismo e pelos Estados intervencionistas, o pensamento neoliberal passou a ser visto a partir da década de 1970, como a bandeira de defesa da liberdade contra as arbitrariedades do Estado.

Em nome da liberdade individual, e sobretudo do mercado, prega-se a abolição de qualquer tipo de regulação estatal na economia, sendo a mão livre do mercado defendida por Adam Smith e seus discípulos como único instrumento válido de regulação. Para atender aos preceitos deste ideário são adotadas medidas de enxugamento do Estado, como a privatização

das empresas estatais e a retirada de barreiras comerciais para importação de produtos estrangeiros. Sobre este modelo de estado desejado pelo pensamento neoliberal, Harvey (2008) avalia que

> O pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal e há muito determina a atitude norte-americana para com o resto do mundo [...] um tipo particular de aparelho de Estado cuja missão fundamental foi criar condições favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros. Dou a esse tipo de aparelho de Estado o nome de *Estado neoliberal*. As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro (Harvey, 2008. p. 8. Grifos do autor).

Assim, a política neoliberal se torna um dos elementos de sustentação do modelo de reestruturação flexibilizado, defensor obstinado da ideia de que o Estado não deve interferir na economia a não ser para proporcionar ao mercado as condições necessárias ao seu desenvolvimento e prosperidade. Um terceiro elemento de sustentação deste modelo é o processo de globalização da economia, que se processa principalmente pela difusão da cultura dos países do centro do capital, notadamente os Estados Unidos da América, entre os países que constituem a periferia do sistema capitalista.

A globalização em seu aspecto econômico fundamenta-se, sobretudo, no ideário neoliberal Estadunidense de livre comércio entre as nações ao mesmo tempo em que realiza, contraditoriamente, ações de protecionismo de seu próprio comércio. Em análise sobre a globalização, Jameson (2001) afirma que este é um conceito comunicacional que ora mascara e ora transmite significados culturais e econômicos, e cuja coesão é composta por cinco níveis distintos: tecnológico, político, cultural, econômico e social[11].

Através destas dimensões, Jameson (2001) delineia como a globalização se desenvolve nos diferentes campos da vida humana e social, atentando para o fato de que ela está ligada a questões muito mais amplas do que apenas culturais e de avanço da comunicação, ao estabelecer novas formas de pensar, viver, se relacionar e consumir a partir da ótica do capital

---

[11] Estes níveis podem ser assim resumidos: **1) Tecnológico**: novas tecnologias de comunicação, informação e informática que impactam na organização, produção e comercialização dos produtos; **2) Político**: aborda o papel do Estado-nação, seu enfraquecimento e submissão (consentido ou forçado) ao poderio Estadunidense, enquanto agente central do poder capitalista, sob o discurso de propagação do mercado livre em todo o mundo, constituindo uma nova versão do que antes se chamava imperialismo; **3) Cultural**: trata-se da substituição, ou em termos mais profundos, da destruição das identidades culturais locais, pela dominação da cultura de massa Estadunidense; **4) Econômico**: o consumo dos produtos é gerido por sua estética, pela imagem que possui e pela representação que existe em possuir ou não determinado objeto, além da comercialização dos produtos culturais e sua difusão mundo afora. Cultura e economia estão assim intimamente ligadas e se influenciam mutuamente; **5) Social:** refere-se à cultura de consumo arraigada ao tecido social e a questões ligadas ao incentivo ao individualismo e à corrosão dos grupos sociais (Jameson, 2001).

e para qual parece não haver caminhos alternativos. Segundo o pesquisador,

> Se você insistir nos conteúdos culturais dessa nova forma comunicacional, penso que chegará logo à celebração pós-moderna da diferença e da diferenciação: de repente, todas as culturas do mundo estão em contato simpático umas com as outras em uma espécie de imenso pluralismo de que é muito difícil não gostar [...] Se, por outro lado, seus pensamentos se voltarem para a economia e o conceito de globalização tingir-se desses códigos e significados [...] o que vem agora à tona é, mais do que uma diferença, uma crescente identidade: a rápida assimilação de mercados nacionais até então autônomos e de zonas produtivas a uma só esfera, o desaparecimento da auto-suficiência nacional (por exemplo em alimentos), a integração forçada de nações do mundo inteiro à nova divisão global de trabalho [...] (Jameson, 2001, p. 46).

Deste modo, à primeira vista, tem-se a ideia de que a globalização permite uma intensa troca de conhecimentos e experiências culturais nos mais diferentes povos e países. O que se percebe, no entanto, é a difusão intensa de uma cultura de massa produzida pelos países do centro do capital que promove, a seu turno, o apagamento e a desvalorização da cultura das demais Nações. Cria-se, portanto, o pressuposto de que tudo o que vem dos países desenvolvidos é melhor do que o que se tem em seu próprio país, e assim se inserem nos comércios dos diversos países o idioma, costumes, comportamentos, produtos e mercadorias do centro capitalista.

Neste sentido, a globalização, para Jameson (2001), não se restringe ao domínio cultural, mas se relaciona a todos os aspectos políticos e econômicos que são a base e fundamento da reestruturação produtiva operada pelo sistema capitalista. Assim, parece improvável cortar as amarras com um mundo pós-moderno, globalizado e de extremo avanço tecnológico. Tal rompimento poderia significar, erroneamente, um retrocesso, por se constituir num combate à inovação tecnológica e as facilidades trazidas da pela vida moderna, mas que na verdade significa o abandono ao projeto de domínio cultural e econômico estabelecido pelo centro do capital aos demais países do mundo, notadamente os mais periféricos, como os que compõem a América Latina, entre eles o Brasil.

Como se pode observar, as mudanças trazidas pela acumulação flexível afetam as questões culturais, comunicacionais e a política socioeconômica dos países periféricos, que necessitam se adequar às demandas do capital, ao mesmo tempo em que devem ocupar a posição de subalternidade e obediência[12] indispensável ao domínio e manutenção do regime de

---

[12] Braga (2012), entre outros autores, explica que o mercado mundial se estrutura por meio de combinação de economias e nações capitalisticamente desenvolvidas e subdesenvolvidas em um sistema multilateral e autocondicionante. A formação de um fordismo periférico representou uma das principais mediações históricas entre os países capitalistas avançados e os subdesenvolvidos, como o Brasil. Neste sistema, os níveis mais qualificados de fabricação e desenvolvimento de tecnologia permanecem restritos aos países desenvolvidos,

acumulação praticado por ele.

Neste contexto de mudanças no modelo de acumulação, as relações de trabalho e as demandas para a formação dos trabalhadores são também profundamente afetadas, na medida em que precisam ser reconfiguradas para atender aos preceitos da posição subalterna que ocupa o país no novo alinhamento imposto pelo capitalismo global e flexível. Como consequência, a formulação das políticas educacionais, principalmente aquelas dedicadas mais diretamente à formação da força de trabalho são redimensionadas, priorizando-se uma formação que prepare os trabalhadores para que estejam aptos a desempenhar o papel que se espera deles na subalternidade precarizada.

Este papel envolve sobretudo o desempenho de funções simples e a realização de um trabalho sempre mais precário e desprovido de estabilidade, no qual os direitos trabalhistas são cada vez mais solapados e a pouca proteção social que se conseguiu conquistar se torna ainda mais restrita, especialmente na configuração assumida pelo modelo flexível das primeiras décadas deste século. Antunes (2020), analisa que em pleno século XXI, ao mesmo tempo em que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras que dependem somente do trabalho, há uma redução imensa dos empregos e aqueles que conseguem se manter empregados veem a corrosão dos direitos sociais e a criação, pela lógica destrutiva do capital, de novas modalidades de trabalho informal, flexível, intermitente e precarizado, além da dilapidação da remuneração dos que ainda conseguem se manter trabalhando (Antunes, 2020).

Como resultado desta lógica, a classe trabalhadora, formada por diversos níveis e gradações de precarização, passa a ser submetida a formas de exploração que evoluem para modelos sempre mais agressivos, pois,

> É desse modo que o capitalismo informacional e digital vem aprimorando sua engenharia da dominação. Desde que a empresa taylorista e fordista foi suplantada pela liofilização toyotista e flexível, passamos a presenciar o que Danièle Linhart denominou *desmedida empresarial*. Contra a rigidez vigente nas fábricas da era do automóvel, durante o longo século XX, nas últimas décadas os capitais vêm impondo sua trípode destrutiva em relação ao trabalho: a *terceirização*, a *informalidade* e a *flexibilidade* se tornaram partes inseparáveis do léxico da empresa corporativa [...] tudo isso se coaduna com a denominada *Indústria 4.0* (Antunes, 2020, p. 39. Grifos do autor).

Assim, o novo alinhamento que se desenvolve nas relações de trabalho tem como

---

enquanto os periféricos se concentram na produção de insumos mais básicos e exportação de matéria-prima. Além disso, a dinâmica econômica está centrada na elevação do poder aquisitivo das classes médias às custas do declínio na capacidade de consumo dos trabalhadores, causada por fatores como a inflação, degradação salarial, rotatividade da força de trabalho, entre outros.

consequência a exigência de um modelo formativo específico para atender a estas demandas. Tal modelo pressupõe uma formação cada vez mais restrita que, sob o discurso da flexibilização, começa a ser implementado nas escolas brasileiras, sobretudo na etapa final da educação básica. É o que se discute a seguir.

2.2 A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL DIANTE DO AVANÇO DA SERVIDÃO

A acumulação flexível traz consigo a reconfiguração das relações de trabalho caracterizada, como já foi dito, pela perda de direitos estabelecidos e conquistados por meio de amplas lutas pela classe trabalhadora brasileira. Vale lembrar que esses direitos já eram em si restritos, visto que o Estado de Bem-Estar Social e a formulação de uma política de proteção aos trabalhadores jamais chegou a se efetivar plenamente no país, consolidando a situação cada vez mais precarizada da classe trabalhadora.

Fundamentado numa ampla análise de autores e obras da sociologia do trabalho brasileira, Braga (2012)[13] corrobora a afirmativa de que a precariedade é um traço estrutural do capitalismo no país. Ao investigar a influência da prática política do precariado nas sucessivas transições dos modelos de desenvolvimento econômico, desde a instituição do taylorismo primitivo, sua transição para o fordismo periférico até o regime de acumulação flexibilizado, denominado por ele de pós-fordismo financeirizado, Braga (2012) faz um importante retrato da exploração sofrida pela classe trabalhadora brasileira.

Observa-se neste processo que o desenvolvimento do capitalismo assumiu no Brasil, por um lado, formas diversas do que ocorreu nos países do centro capitalista e, por outro, formas muito semelhantes às ocorridas nos países periféricos. O principal traço dessas diferenças é que nunca se estabeleceu de fato no Brasil um Estado de Bem-estar Social ou um estado Keynesiano, nos moldes que foram construídos nos países desenvolvidos, como os da Europa. Ao contrário, e aqui reside a semelhança com o restante da América Latina e demais países em desenvolvimento, o Brasil assumiu uma forma de Estado que adota alguns princípios dos modelos de acumulação capitalista, porém com restrições cada vez maiores dos direitos trabalhistas e sociais, de forma a manter uma mão de obra barata para ocupação de postos subalternos de trabalho.

Isso ocorre porque os países periféricos possuem leis trabalhistas frágeis e menos

[13] Para maior aprofundamento sobre os autores e obras da sociologia da educação que fundamentam a afirmativa do autor, ver Braga (2012), p. 20 nota de rodapé 17.

constituídas tornando-se locais ideais para a manutenção do trabalho simples e de indústria primária, cujo objetivo é a extração de matéria prima e exportação de *commodities*[14] para os centros capitalistas. A estes, por sua vez, cabem a transformação destes insumos em produtos beneficiados por meio de uma indústria com tecnologia informatizada e em crescente evolução.

O que ocorre nesta nova configuração da produção é que as grandes empresas multinacionais e globalizadas, cujas sedes se encontram nos países centro do capitalismo, produzem mercadorias continuamente novas e diversificadas, utilizando-se das matérias primas e da mão de obra precarizada dos trabalhadores dos países periféricos. Os produtos resultantes desta forma de produção, fragmentada e de muito baixo custo são comprados, beneficiados e posteriormente vendidos com alto valor agregado aos países periféricos, transformados em centros de consumo desta produção.

Assim, nestes países centrais os postos de trabalho mais complexos são em maior número, e para sua ocupação são necessários trabalhadores mais qualificados, com formação mais elaborada e de melhor qualidade, e cuja formação se dá a partir do ideário pragmatista e utilitarista. No entanto, mesmo nos países mais desenvolvidos, para atuar nos espaços ultra qualificados, é necessária uma quantidade cada vez mais restrita de trabalhadores com conhecimentos, habilidades e competências específicos, que os permitam desempenhar funções muito qualificadas, localizadas no topo do processo produtivo.

Por outro lado, nos países periféricos há uma pressão pela difusão de uma educação simples, instrumental, ainda utilitarista, mas voltada para a formação da grande massa de trabalhadores voltados à realização de tarefas diversificadas, porém igualmente simples, condizentes com o papel de subalternidade que o local onde vivem ocupa nas relações de produção. A lógica do capital é que para ocupar postos de trabalho simples não são necessários conhecimentos específicos ou qualificados, mas o desenvolvimento de competências e habilidades diversas que permitam a adaptação e aproveitamento dos trabalhadores nas mais diversas frentes de atuação.

Com a ocorrência do capitalismo de base informacional, os postos de trabalho qualificado se tornam ainda mais restritos, de tal forma que em meados dos anos 1980 difundiu-se o conceito do fim do trabalho. A ideia era de que a crescente informatização e maquinarização da produção reduziria os postos de trabalho humano de tal forma que se corria o risco deste não

---

[14] São considerados *commodities* produtos comercializados em grande escala e que servem de matéria prima para a produção de outros produtos. No Brasil, as commodities mais exportadas são: produtos agrícolas (soja, açúcar, algodão, suco de laranja, carne bovina); minerais (ouro, petróleo, gás natural, minério de ferro); madeira; entre outros. Por serem produtos não beneficiados no país, são considerados produtos de baixo valor agregado e possuem baixo valor comercial em comparação aos produtos industrializados.

mais existir. No entanto, Antunes (2020) nos esclarece que o mundo real contradiz esta hipótese, na medida em que analisa o monumental contingente de trabalhadores existente em países de industrialização recente. Para o autor,

> Apesar de parecer que o proletariado industrial, herdeiro da era taylorista e fordista, vem se reduzindo em várias partes do mundo capitalista central, há também uma forte *contratendência*, dada pela expansão exponencial de novos contingentes de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no setor de serviços, mas também na agroindústria e na indústria, ainda que de modo diferenciado em vários países do sul, de que são exemplos os casos da China, da Índia, da Coreia, do Brasil, do México, da África do Sul etc. (Antunes, 2020. p. 29. Grifos do autor).

A contratendência indicada por Antunes evidencia a ocorrência não do fim do trabalho humano, ou do trabalho vivo no dizer de Marx, mas sim de sua expansão, porém em modelos em que a exploração se torna sempre mais acentuada. O que antes era considerado trabalho improdutivo, ou seja, trabalho que não gera um produto específico, passa também a gerar valor, no sentido de que entrega não um produto, mas um serviço que colabora, direta ou indiretamente para sua produção ou distribuição.

Na atualidade, tem-se como exemplo o caso do trabalho desenvolvido pelos diversos setores ligados a serviços e que se relacionam à produção propriamente dita, como limpeza das fábricas; manutenção de maquinário; gestão administrativa e financeira; transporte e distribuição de mercadorias; marketing; vendas e entregas. Além disso, existem ainda serviços não diretamente ligados às empresas, mas que são desenvolvidos por trabalhadores informais e atuam no atendimento de demandas de pessoas físicas, como é o caso de serviços de beleza (cabeleireiro, manicure, estética, entre outros) e de transporte e entregas, viabilizados por meio de aplicativos (como Uber e 99Táxi).

Todos estes trabalhos, em plena expansão neste século, se desenvolvem em sua maioria com o suporte da tecnologia e assumem a forma de contratações terceirizadas, com relações de trabalho flexíveis e sem cobertura trabalhista, ou na informalidade, acentuando a superexploração e a crescente precarização dos trabalhadores. Estas novas formas de trabalho dão origem a uma também nova classe de trabalhadores denominada “proletariado da era digital”, que atua cada vez mais em uma espécie de “escravidão digital” (Antunes, 2020. p. 32), caracterizada pelo trabalho intermitente, inconstante e conectado, gerenciado por aplicativos e plataformas digitais. Desta forma, o trabalho superespecializado é cada vez mais substituído pelo trabalho simples, repetitivo e de remuneração variante, de acordo com a demanda e a tarefa realizada, sem garantias e sem direitos trabalhistas.

Nesta modalidade de trabalho superexplorado o trabalhador vive em situação de

precariedade total, à espera por ser demandado via plataformas digitais para que possa realizar algum serviço e sendo muito mal remunerado por ele. Se esta lógica não for combatida, os novos proletários de serviços da era digital permanecerão "entre uma realidade triste e outra trágica: se encontrarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o privilégio da servidão" (Antunes, 2020. p. 36). Ao trabalhador da nova ordem mundial estabelecida pelo capitalismo radicalizado caberá, portanto, escolher entre o desemprego, o trabalho informal, o subemprego ou o privilégio da servidão.

Esta situação revela a formação de uma nova morfologia do trabalho (Antunes, 2020) e as condições em que se encontram os trabalhadores na nova ordem mundial, cujo modelo de acumulação se funda não no fim do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto de base informacional, mas sim na perda de direitos do trabalhador e na exacerbação de sua exploração. Estas ocorrências se fazem refletir na formação que se deseja ofertar aos filhos da classe trabalhadora, pautada em uma profissionalização restrita e precoce dos jovens, realizada preferencialmente no final da educação básica. Diante deste contexto, as políticas educacionais desenvolvidas nos diversos países são reconfiguradas, de modo a atender às demandas ditadas pela nova morfologia do trabalho.

Neste sentido, sobretudo nos países periféricos, a educação é utilizada como meio para preparar os trabalhadores para a polivalência e o desempenho de tarefas múltiplas e diferenciadas, de forma a dinamizar o papel do trabalhador na empresa. A formação para o trabalho deve então ser voltada para a construção do trabalhador flexível, para atender ao perfil exigido pelo modelo de acumulação vigente. Portanto, forja-se a figura não do trabalhador, mas do colaborar que desempenha atividades diversas em diferentes setores de acordo com a necessidade da empresa. Este colaborador não necessita de uma formação muito especializada, mas sim de uma escolarização pouco elaborada e pouco avançada, voltada para o desenvolvimento de atividades simples e para as quais basta um conjunto de habilidades e competências mínimas que os permita colaborar mais e gerar mais valor.

Desta forma, por meio do incentivo dos organismos internacionais, consubstanciado pelo financiamento das políticas públicas, o regime de acumulação flexível fomenta a introdução do princípio da flexibilidade na área educacional, que passa a incorporá-la ao ideário e às políticas de formação da classe trabalhadora. No Brasil, este ideário se estabelece principalmente a partir da década de 1990, sendo incorporada às políticas para o ensino médio e educação profissional, chegando ao seu ápice na instituição da contrarreforma do ensino médio iniciada em 2016.

Tendo como objetivo anunciado dinamizar a escola de ensino médio e torná-la mais

atraente para os jovens por meio da instituição de diferentes percursos formativos, as mudanças propostas pela contrarreforma são pautadas justamente no princípio da flexibilização, principalmente da organização curricular e da carga horária a ser cursada pelos estudantes. Ao analisar a inserção deste princípio no ensino médio, Kuenzer (2017, p. 338) o considera como parte do discurso pedagógico do regime de acumulação flexível, sendo a adoção do princípio da aprendizagem flexível "como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada".

Assim como o taylorismo/fordismo necessitavam fundar a sociedade do consumo em massa para manter a estabilidade de seu modelo produtivo, no modelo de acumulação flexível era necessário forjar as bases para uma sociedade adequada a um modo de viver e consumir efêmero, adaptável e superficial. A forma de viver e consumir rígida, típica do regime taylorista/fordista necessitava ser superada, a fim de se construir a sociedade efêmera desejada pela produção por demanda. Tal construção se dá de forma privilegiada por meio do processo educativo, que não só estabelece as bases para a formação do consumidor, mas também do trabalhador apto a atuar na nova configuração do trabalho efêmero, informatizado e tecnológico, ou para o não trabalho, sob discursos como a inovação, o protagonismo e o empreendedorismo.

Neste sentido, o regime de acumulação flexível propaga no meio educacional o discurso ideológico de que se deve formar "profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência" (Kuenzer, 2017, p. 338-339). Neste sentido, o que o mercado flexível deseja do trabalhador na era informatizada não é mais a formação específica e ultra qualificada, agora restrita a uma pequena elite de trabalhadores cada vez mais seleta. Em lugar de uma qualificação específica e fragmentária, a produção por demanda requer trabalhadores que possuam conhecimentos gerais e mínimos de produção, com competências e habilidades adaptáveis, que se renovem continuamente.

Em resumo, o mercado flexível deseja trabalhadores que estejam sempre dispostos a aprender e desenvolver novos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, a fim de que se integrem e reintegrem ao processo produtivo quantas vezes for necessário. Como consequência da necessidade deste novo perfil da força de trabalho ou, da nova morfologia do trabalho citada por Antunes (2020), tem-se o conhecido solapamento e deterioração dos direitos trabalhistas. O trabalho antes realizado dentro das empresas por trabalhadores relativamente

estáveis passa a ser compartimentado e descentralizado, por meio da contratação de serviços terceirizados e por demanda que não geram vínculos empregatícios formais, nem oferecem nenhuma garantia. Desta forma o trabalhador é contratado, dispensado e, possivelmente recontratado, desde que apresente a disponibilidade de se inserir nas diferentes atividades exigidas pela produção flexibilizada.

O que se observa é que não há mais estabilidade para o trabalhador, visto que ela foi substituída pelo ideário da flexibilidade, vendido como sinônimo de liberdade e empreendedorismo, mas, neste contexto, entendida como sinônimo de exclusão, instabilidade e superexploração. Estas mudanças trazem implicações profundas para o processo formativo dos trabalhadores, pois,

> Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação (Kuenzer, 2017, p. 340).

O que se observa é que a escolarização formal está também sendo moldada para atender ao mercado flexível, de forma que o conhecimento crítico e aprofundado dos processos de trabalho não é uma necessidade. Em suma, cabe ao trabalhador formar-se e reformar-se continuamente para se manter empregável, sujeitando-se ao privilégio da servidão. Neste sentido, segundo o discurso da meritocracia tão comumente utilizado pelo neoliberalismo, se o trabalhador não se mantém empregado a culpa não é do mercado, mas sim do próprio trabalhador, que não está preparado para assumir as vagas fartamente oferecidas pelo mundo produtivo.

A falta de mão de obra qualificada é citada com muita frequência pelos empresários nos meios de comunicação de massa e alguns dos argumentos apontados para justificar esta escassez são a má qualidade da educação básica no país, sobretudo no ensino médio, considerado muito generalista; a falta de conhecimento técnico dos trabalhadores e o seu desinteresse em buscar a formação adequada[15]. Tais argumentos reforçam o discurso da meritocracia, segundo o qual

---

[15] São recorrentes as notícias veiculadas nos meios de comunicação sobre a falta de profissionais qualificados para desempenharem funções no mercado, com base em pesquisas encomendadas pelo meio empresarial. Para exemplificar, citamos uma pesquisa recente, organizada pelo ManpowerGroup, que informa que a falta de mão de obra qualificada no Brasil atingiu a marca de 81% em 2022, seis pontos percentuais acima da média global de 75%. Esta pesquisa foi citada em pelo menos cinco notícias veiculadas em sites ligados ao meio empresarial. A título ilustrativo citamos três: SANTOS, Rodrigo Mais dos. **Falta de mão de obra qualificada: uma realidade desafiadora para empresários e dura para a atividade econômica do País**. Mercado & Consumo: 3 de agosto

basta o indivíduo se esforçar para conseguir uma boa formação e, consequentemente, uma boa colocação no mercado.

A formação contínua, também conhecida como educação ao longo da vida, é então uma exigência crucial para a sobrevivência da classe trabalhadora e a aprendizagem flexível se torna o meio pelo qual esta formação se realiza. A partir desta demanda, criada pelo próprio mercado, desenvolve-se um nicho muito bem aproveitado pela iniciativa privada: a oferta de cursos profissionalizantes, cursos de formação inicial e continuada (FIC) e de formação técnica de nível médio. É significativa a permissão do governo federal para que instituições privadas de ensino superior possam ofertar estes cursos. A Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019, estabelece as normas para a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior – Ipes, que passam a oferecer cursos de nível médio em áreas correlatas aos cursos superiores que já possuíssem autorização para funcionamento.

Tal medida evidencia, sob o propalado discurso da parceria público-privada, o incentivo à exploração de mais um campo da área educacional como produto comercializável. Assim, para se inserir no mercado diante da nova morfologia do trabalho, o trabalhador precisa praticar o princípio da *lifelong learning*[16] (aprendizagem ao longo da vida), e possuir um perfil que comporte as *soft* e *hard skills* (habilidades comportamentais e técnicas), muito valorizadas pelo mundo produtivo flexível. Estas expressões, cunhadas em inglês e tão em uso e ao gosto do mundo empresarial, vão aos poucos sendo inseridas no ideário educacional brasileiro, trazendo consigo o significado do que o regime de acumulação atual deseja do trabalhador diante da chamada pós-modernidade.

O termo *lifelong learning* (Aprendizagem ao longo da vida) apoia-se no pressuposto de que o ser humano está em contínua aprendizagem ao longo de toda sua vida, e que esta é uma

---

de 2022. Disponível em: https://mercadoeconsumo.com.br/03/08/2022/artigos/falta-de-mao-de-obra-qualificada-uma-realidade-desafiadora-para-empresarios-e-dura-para-a-atividade-economica-do-pais/?cn-reloaded=1. Acesso em 20 abr. 2023; CORTES, Rafa. **Falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho: como driblar e contratar bons profissionais?** Blog da Empresa Autogerenciável – EAG: 3 mar 2023. Disponível em: https://empresaautogerenciavel.com.br/blog/cultura-organizacional/falta-de-mao-de-obra-qualificada. Acesso em 20 abr. 2023; e **Indústria sofre com a falta de mão de obra qualificada**. Atlântico - Instituto de Ação Cidadã: 21 set 2022. Disponível em: https://atlantico.org.br/falta-de-mao-de-obra-qualificada/. Acesso em 20 abr. 2023.

[16] A ideia de aprendizagem ao longo da vida não é nova, sendo utilizada na Europa desde a década de 1960 e nos Estados Unidos desde 1970. No entanto, ganhou reconhecimento mundial a partir do Relatório da Educação para o Século XXI escrito por Jacques Delors para a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), e lançado na Conferência Ministerial da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Para saber mais ver CANFIELD, George de Salles. ***Lifelong learning* e o desenvolvimento de soft skills: um estudo da aplicação destes conceitos no ensino superior**. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens. Santa Maria: Universidade Franciscana, 2021. Disponível em: http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/handle/123456789/718. Acesso em 20 abr 2023.

disposição que faz parte da essência da humanidade, visto que enquanto ser vivente, o homem é constantemente chamado a aprender, assim como a se adaptar às mudanças (Canfield, 2021, p. 16). Direcionado ao meio educacional, este princípio fundamenta os conhecidos quatro pilares para a educação do século XXI, desenvolvida por Jacques Delors (1996): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; e implica em fazer com que o indivíduo busque sua autoatualização, a fim de que desenvolva as habilidades necessárias para ser considerado qualificado pelo mercado.

Apesar de se configurar como um conceito altamente válido para o processo de aquisição do conhecimento, os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida são utilizados como fundamento para a necessidade de o trabalhador estar em processo contínuo de aprendizagem. No entanto, o que se deseja na verdade é que o trabalhador se mantenha continuamente flexível e adaptável às demandas do mercado. Uma análise inicial do princípio da aprendizagem ao longo da vida, no sentido dado pelo mercado, evidencia que este guarda muitas semelhanças com o princípio da aprendizagem flexível apresentado por Kuenzer (2016).

Cabe ressaltar que Canfield (2021) desenvolveu uma importante síntese das características do *lifelong learning* e suas relações com os saberes e habilidades a serem desenvolvidas pelo ser humano. As oito características apontadas por este pesquisador são dispostas no Quadro 2 e ilustram, de forma significativa, as relações de semelhança existentes entre o conceito de aprendizagem ao longo da vida e as características da aprendizagem flexível identificadas e analisadas por Kuenzer (2016, 2017)[17].

Quadro 2 – Características do *lifelong learning* e da aprendizagem flexível.

Características do *lifelong learning*	**Características da aprendizagem flexível**
Intencionalidade - É intencional, pois os alunos têm consciência de que estão aprendendo;	**Metodologia inovadora** – articulação entre desenvolvimento tecnológico, diversidade de modelos dinamizadores de aprendizagem e mídias interativas como estratégias de aprendizagem;
Objetividade - Tem objetivos específicos, pois não é baseado em generalizações vagas;	**Subjetividade** – Aprendizagem voltada para a criação de subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica é a microeletrônica;
Realização - Os próprios objetivos são a razão pela qual o aprendizado é realizado;	**Flexibilização da aprendizagem** - horários, condições e ritmo de estudo estabelecidos pelo aluno, segundo seu perfil e possibilidades, sozinho ou em grupo (aprender a aprender, aprender a fazer);

[17] Destaca-se que Kuenzer (2016; 2017), não definiu termos específicos para cada uma das características da aprendizagem flexível apontadas por ela, na forma como foi descrita por Canfield (2021). No entanto, Kuenzer as indicou de forma clara e detalhada nos textos citados. Desta forma, os termos que acompanham as características da aprendizagem flexível dispostas no quadro 2, bem como sua relação com os Quatro Pilares para a Educação do Século XXI foram organizados pela pesquisadora a partir do conteúdo elaborado pela autora.

Perenidade - Intenção do aluno de reter e usar o que foi aprendido por um longo período;	**Flexibilização do currículo** - Organização curricular baseada na dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas ajustadas ao seu projeto de vida;
Sobrevivência - Adquirir e utilizar as habilidades de sobrevivências do adulto como alfabetização básica;	**Adaptabilidade** – Competência para aprender e submeter-se ao novo. Criação de subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade e a fluidez;
Habilidade - Definir o seu futuro, onde deseja trabalhar, as habilidades que vai precisar e como pode adquirir;	**Pragmatismo/epistemologia da prática** – O conhecimento está vinculado a necessidades práticas. O que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil;
Comunidade - Desenvolver uma visão maior de comunidade;	**Comunidades de aprendizagem** – a aprendizagem se dá também por meio de práticas colaborativas em que os alunos participam, interagem e criam, com a mediação de algum orientador (aprender a conviver);
Responsabilidade - Entender a sua responsabilidade pessoal para aceitar, iniciar e completar o seu desenvolvimento.	**Disciplina, autonomia, iniciativa e comprometimento** – o indivíduo é visto como sujeito de sua própria aprendizagem (aprender a aprender, aprender a ser).

Fonte: Elaboração própria (2023) com utilização de conceitos adaptados de Canfield (2021) e Kuenzer (2016, 2017).

Pode-se observar, a partir das características expostas no Quadro 2, que o foco das duas abordagens está centrado na adaptabilidade do trabalhador, ou seja, na necessidade deste de estar continuamente aprendendo como forma de sobreviver diante da morfologia do trabalho estabelecida na realidade atual. Para isso, a aprendizagem deve ser direcionada ao desenvolvimento das habilidades e competências flutuantes desejadas pela produção flexível.

A objetividade anunciada pelo *lifelong learning* se refere na verdade à obtenção de conhecimentos práticos que municiem o trabalhador de habilidades empíricas. Esta característica é complementada pela subjetividade e flexibilidade trazida pela aprendizagem flexível, visto que as habilidades hoje consideradas válidas amanhã podem não ser mais necessárias, criando uma realidade laboral na qual o trabalhador terá que se readaptar, buscando construir novas habilidades.

Portanto, são perspectivas educativas que caminham na mesma direção formativa, na medida em que estabelecem como objetivo para a educação formar para a atividade prática, para adaptabilidade e sobrevivência no mundo pós-moderno, marcado pela superficialidade e pela inconstância. Há, pois, que preparar o futuro trabalhador para atuar numa realidade em que o trabalho formal e com garantias já não está mais disponível para todos.

Neste sentido, o conteúdo escolar fundamentado no conhecimento aprofundado da realidade é substituído pela aquisição de conhecimentos práticos, de aplicação rápida e objetiva, o que torna a educação profissional, principalmente de nível médio, algo muito valorizado e difundido pelo mundo empresarial. Desta forma, o estudante de nível médio, futuro trabalhador,

necessita desenvolver as mais diversas habilidades possíveis, de modo que esteja apto a se encaixar em qualquer função demandada pelo mercado, a qualquer tempo.

Consequentemente, as habilidades e competências consideradas desejáveis para a empregabilidade não se restringem ao conhecimento escolarizado, sendo formadas por um conjunto composto por duas áreas distintas que, bem desenvolvidas, constituem o perfil profissional a ser buscado pelo mercado atual, o que ele considera como um trabalhador qualificado. Este conjunto de características é representado pelas chamadas *soft* e *hard skills*, termos muito utilizados pelo meio empresarial para ilustrar as características que procura num trabalhador para ser considerado **empregável**.

As *soft skills,* ou características **macias**, compreendem as habilidades e competências socioemocionais e comportamentais do trabalhador, relacionadas à sua inteligência emocional. As *hard skills* por sua vez, se referem às habilidades e competências consideradas **duras**, ou seja, as que se referem à capacidade técnica que o trabalhador possui, sua formação inicial, os cursos que realizou, sua experiência profissional. A junção desses dois conjuntos de características em um mesmo trabalhador constitui um terceiro conjunto, chamado de *power skill*, e que compreende tanto os requisitos emocionais como capacidade de liderança, persuasão e gerenciamento de conflitos; quanto os técnicos, como o domínio avançado de idiomas e de recursos de informática.

A título de exemplo, e de forma a ilustrar na prática algumas das características classificadas pelas empresas como *soft* e *hard skills,* fez-se um compilado das habilidades e competências encontradas em quatro portais de Empresas de Recursos Humanos reconhecidas no país. As habilidades e competências citadas constituem os requisitos desejáveis para o perfil do profissional apto a atuar na nova morfologia do trabalho, e encontram-se indicadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Conjunto de habilidades e competências requeridas para o trabalhador do século XXI (*soft* e *hard skills*)

Soft Skills	***Hard Skills***
Adaptabilidade/Resiliência	Conhecimento de idiomas
Negociação/Pensamento lógico	Cursos técnicos
Liderança e Ética	Cursos de graduação
Criatividade	Cursos de mestrado e doutorado
Assertividade/Boa comunicação (oratória)	Operação de máquinas, ferramentas e equipamentos
Proatividade	Conhecimento aprofundado de informática (programação)
Inteligência emocional/Empatia	Experiência prática no trabalho
Persuasão/Poder de influenciar	Participação em workshops e seminários
Gerenciamento de tempo	Treinamentos corporativos

Resolução de conflitos	Hábito da leitura e estudo contínuo
Comunicação afetiva e eficaz	Mentorias
Colaboração/Trabalho em equipe	Voluntariado
Responsabilidade social e interpessoal	Intercâmbios

Fonte: Elaboração própria (2023) com base em Piva (2023); Page (2023); RHBrasil (2022); Piai (2022)[18]

O que deve ser ressaltado a partir deste quadro é que grande parte das habilidades *hard skills* são consideradas básicas, quase obrigatórias, dependendo da função a ser realizada, como as desenvolvidas em cursos de formação técnica e de idiomas. Em contrapartida, as chamadas *Soft Skills* constituem o diferencial a ser buscado pelos trabalhadores, aquilo que irá definir sua empregabilidade. Desta forma, o discurso assumido pelo mercado transfere ao trabalhador a responsabilidade não só pela sua formação, mas também pelo acesso e permanência no mercado.

Assim, para se manter empregado, segundo o discurso do capital, o trabalhador deve investir continuamente na sua própria formação, que abrange agora não só a formação escolarizada, mas também o desenvolvimento de características interpessoais que o tornem mais produtivo e mais bem aproveitado pelo mercado. O que não é mencionado pelos defensores deste discurso, é que a grande maioria destas habilidades, mesmo as de caráter interpessoal, requer uma formação distinta daquela ofertada pela escola, por não se referirem à aquisição de conhecimento acadêmico científico, e sim a aquisição de experiências relativas à trajetória pessoal de cada indivíduo.

Assim, as características desejadas para o trabalhador do século XXI, a partir da perspectiva do capital são as diretrizes norteadoras das políticas de formação dos jovens do ensino médio brasileiro e, mais especificamente, do estado do Amapá, lócus desta pesquisa. Neste sentido, apresenta-se a seguir as características do Amapá, no que se refere aos aspectos político-econômico, social e educacional, a fim de se possa conhecer o contexto local onde se analisa a implementação da contrarreforma do ensino médio.

[18] PIVA, Graziele Maria. **O que são *power skills*, *hard skills* e *soft skills*?** Veja aqui como desenvolvê-las! Disponível em: https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/power-skills/. Acesso em 20 abr 2023. PAGE, Michael. **Softskills para Desenvolvedores**: A visão dos clientes da Michael Page e a vivência de desenvolvedores sobre o tema. Disponível em: https://www.michaelpage.com.br/advice/carreira-profissional/desenvolvimento-de-carreira/softskills-para-desenvolvedores-vis%C3%A3o-dos-clientes-da-michael-page-e-viv%C3%AAncia-de-desenvolvedores-sobre-o-tema. Acesso em 20 abr 2023. RHBRASIL SERVIÇOS TEMPORÁRIOS LTDA. **8 passos para investir em sua capacitação profissional**. Disponível em: https://www.rhbrasil.com.br/site/new/8-passos-para-investir-em-sua-capacitacao-profissional/. Acesso em 20 abr 2023. PIAI, Bruno. **Você sabe o que são as soft skills, mas como desenvolvê-las?** Disponível em: https://rhpravoce.com.br/redacao/voce-sabe-o-que-sao-as-soft-skills-mas-como-desenvolve-las/. Acesso em 20 abr 2023.

3 O EXTREMO NORTE BRASILEIRO: O AMAPÁ EM CONTEXTO

Quem nunca viu o Amazonas
Nunca irá entender a vida de um povo
De alma e cor brasileiras
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo

Não contará nossa história
Por não saber ou por não fazer jus
Não curtirá nossas festas Tucujú
Quem avistar o Amazonas nesse momento
E souber transbordar de tanto amor
Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui

Quem nunca viu o Amazonas
Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira
A reza das benzedeiras
O dom milagroso

(Val Milhomem e Joãozinho Gomes. Jeito Tucujú, s/d)

A música "Jeito Tucujú" foi escrita pelos compositores amapaenses Val Milhomem e Joãozinho Gomes, como resposta a um colega de trabalho (não amapaense) que falava mal do Estado. A indignação transformada em música, representa uma característica marcante do povo amapaense de "defender" o local contra as críticas proferidas pelo "pessoal de fora". De fato, como diz a canção, quem não conhece o rio Amazonas - que banha a capital do estado – com toda sua magnitude e expressão, jamais poderá compreender sua importância para a população ribeirinha e para a cultura do povo que se formou em seu entorno, suas crenças, sua religiosidade e simbolismos, enfim, não poderá compreender o jeito de ser do povo do Amapá.

Neste sentido, o objetivo desta seção é situar o leitor quanto às características do local pesquisado, fornecendo um cenário político-econômico, social e educacional mais recente do estado do Amapá, lócus de investigação onde se desenvolve a pesquisa, abordando sua situação enquanto parte de uma região periférica no país, sendo, portanto, já inserido em uma posição de subalternidade do próprio país, no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista.

Sobre este aspecto, convém relembrar a explicação de Braga (2012), de que o sistema capitalista se estrutura por meio de combinação de nações desenvolvidas e subdesenvolvidas em um sistema multilateral e autocondicionante, onde cada um desempenha um papel de acordo com a posição que ocupa. Neste sistema, os níveis mais qualificados de fabricação e desenvolvimento de tecnologia permanecem restritos aos países desenvolvidos, enquanto os periféricos, como o Brasil, se concentram na produção de insumos mais básicos e exportação de matéria-prima. A região norte, sendo em sua maioria uma das regiões mais empobrecidas do

país e o estado do Amapá situado entre os ainda mais pobres da federação, acaba por se tornar um reflexo da divisão capitalista da produção e do trabalho, passando também a assumir as funções mais periféricas nesta escala de divisão[19].

A caracterização do lócus da pesquisa torna-se necessário para se compreender é realizado à luz das categorias teóricas anunciadas: historicidade, totalidade e contradição; presentes no movimento dialético da realidade concreta onde se desenvolvem as políticas educacionais implementadas e em processo de implementação no estado em seus 36 anos de criação. A compreensão do processo de implementação da contrarreforma no estado somente pode ser construída por meio da aproximação com a realidade concreta do local.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOECONÔMICA DO AMAPÁ: DE TERRITÓRIO FEDERAL A ESTADO FEDERATIVO

O estado do Amapá está localizado no extremo norte do Brasil, às margens do Rio Amazonas, possui uma área de 142.470,762 km² e uma população estimada em 861.773 pessoas (IBGE, 2020). Seus limites territoriais fazem fronteira ao norte com a Guiana Francesa, a leste com o oceano Atlântico, ao sul e oeste com o Pará e a nordeste com o Suriname. Por estar localizada em região estratégica de navegação, ao longo da história do país foi alvo de invasões francesas, espanholas e holandesas, que chegavam na costa brasileira no século XV no contexto das grandes navegações, em busca de riquezas.

Tais invasões se deram em um contexto de violentas lutas entre os invasores e os habitantes originários desde o período colonial brasileiro, até que se estabelecessem os limites de fronteira atual no XVIII. O Mapa 1 mostra a localização do estado e suas fronteiras:

[19] Em 2021 os três piores índices do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil eram de estados da região norte. O estado do Amapá ocupava naquele ano o segundo menor PIB do país (R$ 20.100 milhões), ficando à frente apenas do estado de Roraima, na última colocação (R$ 18.203 milhões); e atrás do Acre, terceiro mais mal colocado (R$ 21.374 milhões). Os estados da região que ocupavam a melhor colocação do país eram o Pará (R$ 262.905 milhões), na décima colocação e o Amazonas (R$ 131.531 milhões), na décima sexta colocação. A título de comparação, o estado do país com maior PIB em 2021 é São Paulo (R$ 2.719.751 bilhões). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php. Acesso em 14 de ago. de 2024.

Mapa 1 – Localização geográfica do estado do Amapá

Fonte: Adaptado de imagens retiradas do Google Maps (2021)

Caracterizar um determinado espaço geográfico envolve a compreensão das formas como este se estabeleceu e qual sua influência na construção da cultura e dos modos de ser e viver do povo local. Macapá é a única capital brasileira cortada pela linha imaginária do Equador, que divide os hemisférios Norte e Sul do planeta, e está situada às margens do rio Amazonas. Este é um ponto estratégico para a navegação no norte do país, no qual os portugueses edificaram uma de suas maiores fortificações nas Américas, a Fortaleza de São José de Macapá, construída no século XVII como forma de proteger a região de uma possível invasão francesa, muito comum na parte norte da região à época.

As fotografias 1 e 2 mostram, respectivamente, parte da orla atual de Macapá, banhada pelo rio Amazonas e a Fortaleza de São José de Macapá, atual ponto turístico local.

Fotografia1 - Parte da orla de Macapá - Margem do Rio Amazonas

Fotografia: Floriano Lima

Fotografia 2 - Fortaleza de São José de Macapá – Margem do Rio Amazonas

Fonte: Secretaria de Comunicação (Secom)/Governo do Estado do Amapá.

A fotografia 3 retrata o Monumento Marco Zero do Equador, localizado onde se forma a linha imaginária do Equador, durante o fenômeno do Equinócio.

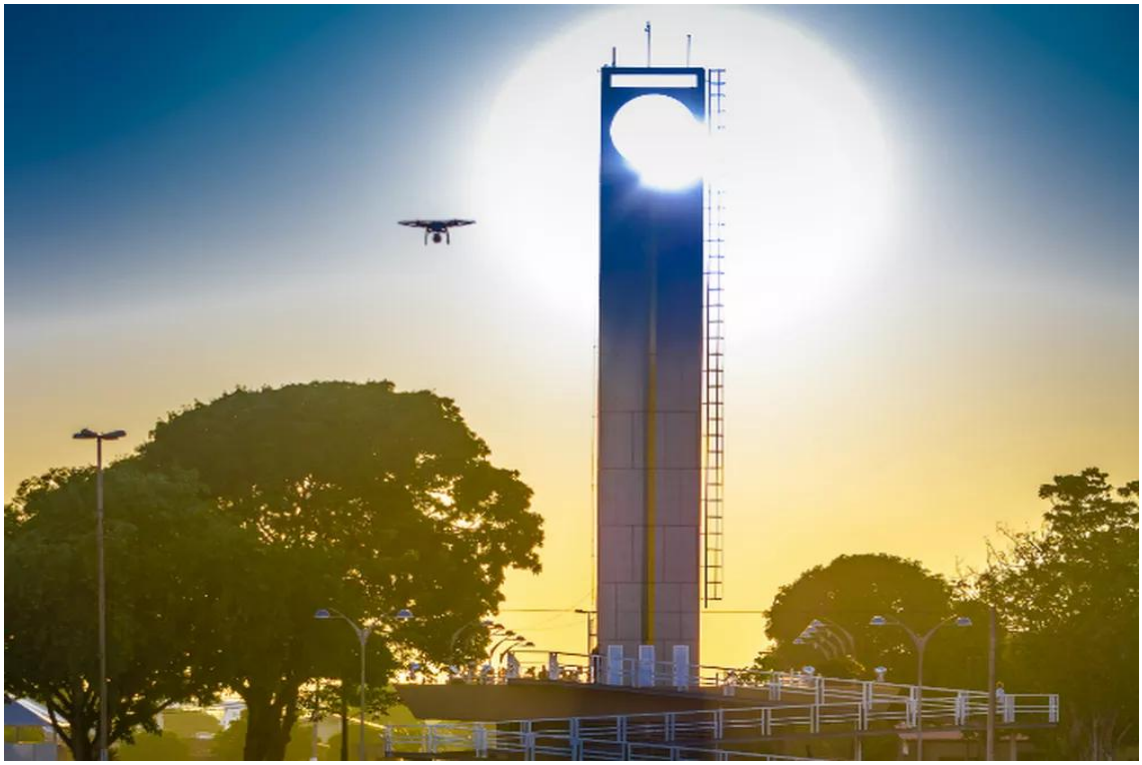
Fotografia 3 - Monumento do Marco Zero do Equador – Linha imaginária do Equador

Fonte: Érica Favacho/Portal de Notícias G1

A fotografia 4, por sua vez, mostra o Fenômeno do Equinócio que ocorre em março (conhecido como Equinócio das Águas, por ocorrer no período do chamado inverno amazônico) e setembro (Equinócio da Primavera), e onde se pode observar o sol localizado bem ao centro do círculo do obelisco, cuja sombra forma no chão a linha do Equador.

Todos os anos, durante o período do Equinócio, realiza-se no local um evento aberto ao público com mostras científicas, apresentações culturais, exposições, artesanato, entre outras atividades. O evento geralmente realizado no Equinócio de setembro, marca a chegada da primavera no hemisfério sul.

Fotografia 4 – Fenômeno do Equinócio da Primavera



Fonte: Portal de Notícias G1 - Foto: Manoel Raimundo Fonseca/VC no G1

Uma outra característica marcante do estado é a fronteira com a Guiana Francesa, cuja separação se dá pelo rio Oiapoque, que liga as duas cidades mais próximas dos dois países: Oiapoque, no Brasil e Saint-Georges-de-l'Oyapock, na Guiana Francesa. Até 2017 a travessia pelo rio era realizada apenas por barcos (conhecidos na região como catraias e seus pilotos catraieiros), após esse ano o acesso pode ser feito por meio da Ponte Binacional Franco-Brasileira, mostrada na fotografia 5. Cabe ressaltar que o acesso por meio da ponte se dá basicamente da Guiana para o Brasil, porém, as regras aduaneiras estabelecidas pela França tornam praticamente inacessível o trânsito de brasileiros para a Guiana[20].

[20] Para acessar o Brasil, os Franceses/Guianenses necessitam apresentar apenas passaporte e visto para turismo, por outro lado os brasileiros necessitam de passaporte, visto ou carta transfronteiriça e um seguro para o veículo. Segundo informações do Portal de Notícias G1, na época da inauguração da ponte (2017) o valor do seguro era de $175 Euros, ou R$ 1.089,13 na cotação do dia 01/10/21. Disponível em: http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2017/03/brasileiro-tera-que-desembolsar-ate-450-euros-para-atravessar-guiana.html. Acesso em 01 de out. de 2021.

Fotografia 5 – Ponte Binacional Franco – Brasileira

Fonte: Portal de Notícias G1 (Foto: Divulgação/Secom).

Às margens do maior rio do planeta – o Rio amazonas é considerado o maior rio do mundo em extensão e volume - o estado do Amapá é formado por uma extensa população ribeirinha, pela presença de povos indígenas - Galibi, Karipuna, Palikur, Waiapi e Galibi Marworno - e descendentes de povos africanos escravizados, o que faz com que mais de 69% do território do estado seja formado por áreas indígenas, quilombolas e de preservação ambiental[21]. Além disso, por se tratar de uma área de tríplice fronteira (Brasil, Guiana Francesa e Suriname), traz também elementos culturais do contato com os habitantes de outras nacionalidades, notadamente da Guiana Francesa, pela maior proximidade e pelo intercâmbio entre as pessoas, aspecto de fundamental importância na construção da história e características locais.

Diante da presença indígena, quilombola, ribeirinha e da população de fronteira, formou-se um peculiar traço regional que engloba elementos culturais de cada um desses povos na construção da linguagem (uso cotidiano de palavras indígenas e francesas); na religiosidade

[21] Segundo o Atlas das Unidades de Conservação do Estado do Amapá (MMA/IBAMA-AP; GEA/SEMA, 2008), 61,60% do território amapaense é formado por unidades de conservação, acrescido de 8,6% de terras indígenas, totalizam-se 69,66% de áreas de preservação. Informações disponíveis em: https://drive.google.com/file/d/0B4douY-DQgO5Ty1NQ29Zd0RzUHc/view?resourcekey=0-30P8YbQdDFLW_FBbK_3hcw e: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/60143. Acesso em 25 ago. 2021.

(uso de ervas medicinais, benzedeiras, sincretismo religioso), danças e festas típicas (miscelânia de festas católicas com as da religião de matriz africana e de tradição indígena); culinária (comidas típicas com base na mandioca, pescado, caça etc); cultivo e usos da terra (agricultura de subsistência e nomadismo); entre outros aspectos.

As bases para a criação dos Territórios Federais (TF) no Brasil são antigas e se referem a tentativas de dinamizar áreas fronteiriças e despovoadas, de forma a proteger essas regiões de tentativas de ocupação. As primeiras discussões remontam, segundo Superti, Porto e Oliveira (2020), ao período Imperial brasileiro, desde a Constituição de 1824, e tinham como objetivo que as capitanias menos prósperas do Império permanecessem como um território com organização especial que as preparassem para posterior elevação à condição provincial.

Tal tentativa de implementação se repetiu durante a construção da primeira Carta Constitucional Republicana (1891), com a ideia de que as províncias com poucos recursos e baixo índice populacional fossem integradas na organização político-administrativa brasileira, com equivalência de poder com relação às demais na condição de Território Federal, isto porém, novamente não ocorreu.

A institucionalidade dos Territórios Federais só foi alcançada por meio da Constituição de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, que previa a existência de TF como "entidades precárias", caracterizados por possuírem organização administrativa diferenciada. Estes eram considerados como uma adição ao espaço nacional, ligados diretamente ao governo federal e com possibilidade de uma inserção futura à Nação como estado-membro (Superti, Porto e Oliveira, 2020).

Esta trajetória evidencia o TF como um espaço marcado pela provisoriedade. Geralmente áreas precárias e de localização remota que necessitam de uma atenção diferenciada da administração federal para que consigam se desenvolver. Neste sentido, a Constituição de 1937, originada do Golpe de Estado instituído por Vargas, estabeleceu a criação de seis novos Territórios (já havia sido criado o TF do Acre em 1904), por desmembramento de outros estados: Fernando de Noronha, Amapá, Rio Branco (atual Roraima), Guaporé (atual Rondônia), Ponta Porã (atualmente integrado ao estado de Mato Grosso do Sul) e Iguaçu (atualmente reincorporado a seus estados de origem: Paraná e Santa Catarina).

Os novos TF foram regulamentados pelo Decreto Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943 e sua instituição tinha como principais objetivos proteger as regiões fronteiriças promovendo sua ocupação; garantir a atuação do governo em regiões longínquas e criar condições jurídicas e econômicas para reorganizar o espaço brasileiro e sua fronteira ((Superti, Porto e Oliveira, 2020).

Para Araújo e Ribeiro (2020), um dos fatores que contribuiu para a criação dos TF foi justamente o fato de que o Estado brasileiro do início do século XX já não era mais capaz de garantir o controle sobre a divisão territorial herdada do período Imperial e ainda, por não ter conseguido consolidar as estratégias de povoamento e defesa da fronteira na região amazônica.

Esses autores, concordando com o estudo de Superti, Porto e Oliveira (2020), afirmam que os principais objetivos para a criação dos TF no Brasil foram a consolidação e defesa da fronteira, como forma de fortalecer a soberania nacional; promover a ocupação e povoamento das áreas fronteiriças, consideradas como locais de "vazio demográfico"; promover o desenvolvimento local por meio das políticas necessárias ao seu crescimento econômico e integração à Nação; e, ainda, criar as condições jurídicas e econômicas para reorganizar o espaço brasileiro.

Observando-se as condições concretas do local, pode-se afirmar que a presença do Estado brasileiro na região do Amapá até a criação do TF "foi pontual, quase ausente, sem a aplicação de ações e políticas públicas que corroborassem para o desenvolvimento da região" (Araújo e Ribeiro, 2020, p. 29-30). Desta forma, somente a partir de 1943 é que o então Território Federal do Amapá (TFA) começa a receber maior atenção por parte do governo federal, através da implementação de políticas de desenvolvimento de infraestrutura e povoamento. Marques (2009) aponta que a ação da elite político-administrativa foi fundamental para traçar simbólica e objetivamente o caráter regional do Amapá e a imagem de progresso do TFA, posteriormente, como um futuro estado.

Após a instituição do TFA, o Amapá passa da total ausência da União para um período de forte centralização, marcado pelo intervencionismo e pouca autonomia local, e pela tentativa de controle territorial da fronteira. São então implementados diversos programas e ações governamentais com vistas a promover e garantir a ocupação e o desenvolvimento da região amazônica, parte deles compondo o então Plano de Valorização Econômica da Amazônia (PVEA), instituído em 1953 para dinamizar a economia da região após a Segunda Guerra Mundial por meio da extração de produtos naturais e fornecimento de matérias-primas para os Estados Unidos da América (Araújo e Ribeiro, 2020).

Destacam-se, entre as ações do PVEA a criação de órgãos de planejamento, como a transformação da antiga Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (1953) em Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em 1966; A criação da Zona Franca de Manaus, em 1967; a implementação de Planos de Desenvolvimento (1975 a 1989); a criação de programas de incentivo à colonização, como o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia) em 1975; criação de áreas de influência do

exército, como o Projeto Calha Norte, em 1985; e o investimento na melhoria da infraestrutura da região, como a construção e/ou melhoria de estradas, ferrovias, porto e hidrelétricas (Araújo e Ribeiro, 2020). Tais ações, no entanto, não chegaram a alcançar os objetivos traçados e não se configuraram em melhorias significativas para a população do Amapá.

Sobre este aspecto, Siqueira, Porto e Superti (2020) avaliam que, em mais de 380 anos de ocupação, não se pode afirmar que o desenvolvimento chegou à região setentrional brasileira (o extremo norte do país), apesar da dinamicidade socioeconômica ter se tornado mais intensa com o passar dos anos. Com a criação do TFA, este espaço se tornou estratégico para o capital, visto que as empresas que investiram na exploração das potencialidades naturais e exportação destes produtos estiveram entre as 100 maiores empresas em seus ramos de atuação no Brasil. No entanto, isso não significou desenvolvimento para a região, e sim um grande negócio, inserido nas articulações comerciais do cenário internacional (Siqueira, Porto e Superti, 2020).

Portanto, a economia local permanece ligada às atividades de extração de recursos naturais, comercializados na forma de exportação de matéria prima. Para Siqueira, Porto e Superti (2020), as atividades de mineração exercem forte participação na balança comercial do Amapá desde a década de 1950, tendo papel fundamental não só na criação do TFA como também em sua transformação em estado da Federação[22]. O Quadro 4 destaca as atividades econômicas da região durante a vigência do TFA:

Quadro 4 – Atividades comerciais do Amapá – (décadas de 1950 a 1980)

Período	Atividade	Produtos comercializados
Década de 1950	Mineração	Manganês
Década de 1960	Mineração	Manganês
Década de 1970	Extração e exportação de cavaco[23]	Madeira para a produção de celulose
Década de 1980	Permanência das atividades iniciadas anteriormente, com incremento da mineração.	Manganês e caulim

Fonte: adaptado de Siqueira, Porto e Superti (2020) e Marques (2009).

Como se pode observar, a mineração se constituiu como uma importante fonte

[22] Marques (2009) traz uma importante discussão sobre o papel da Indústria e Comércio de Minério S/A (ICOMI), empresa estadunidense de exploração de manganês no município de Serra do Navio entre 1957 e 1997, durante o período do Amapá como Território e seu posterior processo de estadualização.

[23] Cavaco é a madeira tratada utilizada na produção de celulose para a fabricação de papel. A madeira, geralmente de pinus ou eucalipto, é coletada, lavada, descascada, picada e classificada. O cavaco é estocado no pátio de madeira e transportado para o cozimento, através de correias. Para maiores informações sobre este processo ver: https://instrumentacaoecontrole.com.br/impregnacao-de-cavaco/. Acesso em 13 jul. 2021. No Amapá ainda existe atualmente uma grande quantidade de plantações de eucalipto para esta finalidade.

econômica para a região. Marques (2009) avalia que a significativa exploração do manganês pela Indústria e Comércio de Mineração S/A (ICOMI) contribuiu para que o Amapá consolidasse sua posição como TF e, mais tarde, reunisse as condições necessárias para afirmar-se como estado. Para esta autora, os períodos como Território e estado são partes da evolução de um mesmo processo histórico-geográfico, com momentos e particularidades próprios, mas que integram uma mesma totalidade.

De forma análoga, Porto (2018) considera que a exploração do manganês pela ICOMI direcionou e fundamentou a economia amapaense nos 40 anos de atuação da empresa. Esta teve uma relevante participação na urbanização local, seja por meio da construção da infraestrutura necessária ao seu funcionamento e escoamento da produção (ferrovia, rodovia, porto e usina hidrelétrica), seja pela origem dos municípios de Santana (1987) e Serra do Navio (1992).

De acordo com a análise de Superti, Porto e Oliveira (2020), a instituição dos TF já lançou as bases para sua posterior estadualização. A construção da infraestrutura necessária ao funcionamento dos TF, antes distantes, periféricos e desarticulados, deu origem à formação de novas elites que foram se inserindo nesses locais, criando novas relações político-administrativas e de poder, a partir da criação dos municípios e todo o aparato necessário ao seu funcionamento. Estes aspectos contribuíram para o estabelecimento de articulações políticas até então inexistentes.

Neste sentido, os autores apontam quatro fatores fundamentais para a estadualização dos TF: a) a existência destes como Estados-embriões, ou seja, locais onde se seriam criadas as condições necessárias para o seu crescimento, por meio do estabelecimento de políticas e investimentos públicos; b) a articulação das elites locais, que desejavam consolidar uma nova configuração político-administrativa que as permitissem se recolocar interna e externamente no cenário político e econômico; c) a crise econômica brasileira da década de 1980, que colaborou para que a extinção dos TF fosse vista como uma alternativa para a redução do gasto público; e d) as expectativas geradas pela estadualização, que expressavam possibilidades de desenvolvimento local (Superti, Porto e Oliveira, 2020).

A Constituição Federal de 1988 extinguiu os Territórios Federais e os transformou em estados membros da Nação brasileira, com exceção do Território de |Fernando de Noronha, ligado ao estado de Pernambuco. O então Território Federal do Amapá foi elevado à categoria de estado por meio do Art. 14 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de 05 de outubro de 1988. O primeiro governador, Aníbal Barcellos foi eleito em 1990 e tomou posse no início de 1991, permanecendo no cargo até 1995.

Ressalta-se que Barcellos havia sido militar de carreira da Marinha Brasileira e já havia

governado o Amapá durante o TFA, participando do movimento em defesa de sua transformação em estado. Isto evidencia que a estadualização não destituiu imediatamente o poder político dos grupos dominantes, mas decorreu em certa medida, das articulações políticas realizadas por muitos desses grupos para se manterem no poder.

As bases para a transformação do TFA em estado se fundamentam, de acordo com Siqueira, Porto e Superti (2020), nas expectativas políticas econômicas e administrativas que a criação de uma nova unidade da Federação provocaria no cenário local e nacional, seja pela formação de novos cargos e funções públicas (Câmara dos Deputados, Assembleia Legislativa, Departamentos e Secretarias de Estado etc.), seja pelos recursos envolvidos em todo o aparato necessário para a sua manutenção. Assim, após a estadualização o Amapá passa a enfrentar o desafio de sua consolidação enquanto nova unidade membro da Federação desvinculando-se gradualmente do poder da União.

Desta forma, após a estadualização o Governo Federal iniciou um processo de descentralização política, econômica e institucional que ocasionou mudanças relevantes, visto que a definição das ações institucionais passa a ser realizada pelo governo local. Note-se que a dependência econômica em relação ao Governo Federal ainda continuava a ser muito grande, já que a maior parte das cidades passou a depender dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios. Além disso, a discussão geopolítica internacional sobre o papel da Amazônia para o planeta e as pressões pela preservação ambiental, assim como a divisão internacional do trabalho, que coloca a região amazônica e o Amapá como fornecedores de matérias-primas para os países centrais do capitalismo fazem com que o espaço amapaense ainda sofra forte influência do Governo Central, principal definidor das políticas públicas para a região (Araújo e Ribeiro, 2020).

Neste sentido, o governo local buscou promover sua autonomia político administrativa, passou planejar as políticas públicas e a adotar estratégias para a captação de recursos próprios. Assim, a inserção de novas atividades econômicas no estado gerava também muitas expectativas de desenvolvimento, ainda que grande parte delas nunca tenha chegado a se consolidar. Na década de 1990, nos primeiros anos da estadualização, inicia-se o processo de construção dos programas e ações políticas locais, que se esperava trouxessem desenvolvimento à região. Dentre estas iniciativas destacam-se o Plano de Ação Governamental (1992-1995); e o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA – 1994 a 2001). Durante este período, uma outra ação que intentava promover o desenvolvimento local foi a criação da Área de Livre Comercio de Macapá e Santana em 1992 (Siqueira, Porto e Superti, 2020; Porto, 2020; Pinheiro e Tostes, 2020).

Uma das primeiras ações locais em busca do desenvolvimento do estado foi a elaboração do Plano de Ação Governamental do então governador Aníbal Barcelos (1992-1995). Este plano procurou, de acordo com Porto (2020), articular as políticas regionais com o contexto estadual, de forma a promover o desenvolvimento do Amapá segundo a identificação e exploração racional de suas potencialidades, buscando minimizar as distorções sociais e promover o crescimento econômico, com destaque para o turismo. No entanto, este plano apresentou poucos resultados práticos para o estado e suas ações não alcançaram o desenvolvimento esperado para a região.

A segunda ação em destaque foi a elaboração do PDSA, programa de governo desenvolvido pelo então governador João Alberto Capiberibe e que perdurou por seus dois mandatos – de 1995 a 2002. Tratava-se de um programa até então inédito na região, por se constituir como uma iniciativa local que tinha por objetivo promover o desenvolvimento regional do estado a partir de uma matriz sustentável, priorizando as experiências extrativistas manuais e os saberes das populações tradicionais (Siqueira, Porto e Superti, 2020). O programa era inspirado pelas diretrizes fixadas na Agenda 21[24], e pretendia instituir no estado a construção de uma sociedade sustentável de exploração dos recursos naturais com fortalecimento da agricultura familiar e preservação do meio ambiente. A ideia era agregar valor aos produtos naturais do estado, porém respeitando sua biodiversidade e promovendo sua preservação ambiental.

Porto (2002) avalia que o programa promoveu transformações espaciais e políticas no estado, em duas fases distintas, correspondentes aos dois mandatos do então governador João Alberto Capiberibe. No primeiro período – de 1994 a 1998 – destacam-se como principais resultados as discussões metodológicas para o planejamento e materialização do programa com base na Agenda 21 e no fortalecimento da economia local de forma sustentável; a realização de novas pactuações com setores produtivos e políticos locais; a divulgação do estado em âmbito nacional e internacional; e retomada do planejamento e da ação do Estado como principal incentivador ao desenvolvimento local (Porto, 2002).

Na segunda fase, os resultados obtidos foram o maior envolvimento e participação da

[24] Documento construído de forma coletiva pelos representantes de 179 países na Eco-92 ou Rio -92, Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992. Trata-se de um planejamento no qual diferentes nações se comprometem a desenvolver ações para a construção de sociedades sustentáveis, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html#:~:text=A%20Agenda%2021%20pode%20ser,justi%C3%A7a%20social%20e%20efici%C3%AAncia%20econ%C3%B4mica. Acesso em 07 maio 2023.

comunidade local, movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONG), associações e cooperativas; incentivo às pesquisas sobre as potencialidades locais, com financiamento de agências de fomento nacionais e internacionais; maior controle e transparência das contas públicas por meio da inserção do programa na Lei de Responsabilidade Fiscal; e crescimento do comércio de produtos locais para o exterior (Porto, 2002).

De modo geral, as principais melhorias realizadas na infraestrutura do estado foram a ampliação do fornecimento de energia elétrica, inclusive com a permanência de energia 24h pela primeira vez nos municípios de Oiapoque e Laranjal do Jari; e a ampliação das áreas de contêiner e do cais do porto de Macapá (Porto, 2002). Pode-se acrescentar como resultado do maior fornecimento de energia, também a melhoria do fornecimento de água encanada (que necessitava da energia para funcionamento das bombas); o incremento do comércio e a permanência maior das pessoas nos municípios do interior, que não precisavam mais se deslocar de forma tão frequente à capital para aquisição de produtos e serviços.

O PDSA obteve resultados significativos, porém incipientes porque após o fim do segundo mandato de Governador Capiberibe o programa foi descontinuado, o que interrompeu o processo de construção e consolidação das bases sustentáveis idealizadas pelo então governador e sua equipe. De fato, com a finalização do programa, todas as ações realizadas foram também descontinuadas, assumindo-se uma outra lógica econômica a partir do governo seguinte. Tal descontinuidade é algo reconhecidamente comum na política pública brasileira, visto que são desenvolvidos programas e políticas de governo - transitórios e geralmente eleitoreiros - e não políticas e programas de Estado, de longo prazo e voltados para a construção de ações permanentes para sociedade.

A terceira ação apontada como possível gerador de desenvolvimento para o estado foi a criação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS), criada por meio do Decreto-Lei n° 8.387, de 30 de dezembro de 1991 e regulamentada pelo Decreto nº 517, de 8 de maio de 1992. A ALCMS estabelecia um regime fiscal especial como incentivo para o comércio de importação e exportação nos municípios de Macapá e Santana. Seu objetivo era promover o desenvolvimento da região da fronteira no estado e incrementar as relações bilaterais com os países vizinhos, de modo a fortalecer as relações previstas na política de integração latino-americana.

Neste sentido, o projeto previa três etapas de inserção no regime especial de tributação: primeiro seria inserido o comércio varejista de produtos importados (em execução desde o início da década de 1990); em seguida o comércio atacadista (atividade inserida nos anos 2000); e, por fim, a industrialização (teoricamente instituída a partir de 2017, por meio da Zona Franca

Verde, porém sem grande expressividade), voltada para a produção industrial de produtos de origem regional (Siqueira, Porto e Superti, 2020).

A expectativa era de que o estabelecimento da ALCMS trouxesse visibilidade para o estado através da comercialização dos produtos regionais para o resto do país, além de promover sua abertura para o mercado internacional. Esperava-se ainda que o incentivo fiscal dinamizasse o comércio local com a venda de produtos importados a baixo custo, e que gerasse emprego e renda para a população. Assim, a estadualização e as promessas de desenvolvimento decorrentes das ações impetradas no estado nascente, não só promoveu novas formatações do espaço local através da criação de unidades de conservação ambiental e de preservação das terras indígenas; como também a chegada de migrantes vindos de outras regiões do país em busca de oportunidades de trabalho, ocasionando um grande aumento populacional.

Desta forma, a ALCMS "se tornou o canto que apregoava as possibilidades de emprego" (Leão, 2016, p. 3) aos que chegavam ao estado. Sobre este aspecto, Siqueira, Porto e Superti (2020) argumentam que a população residente no Amapá aumentou 65% entre os anos de 1991 e 2010 - passando de 289.397 na década de 1990 para 694.261 em 2010 - enquanto o Brasil cresceu apenas 16% neste período. Este crescimento populacional foi resultante em parte do pós-estadualização pois, com a realização de concursos públicos para a constituição dos quadros de servidores necessários ao funcionamento do novo aparato estatal, várias famílias passaram a residir no estado.

Outros eventos anteriores já vinham contribuindo para este crescimento populacional, como a instalação da ICOMI, ocorrida em 1953; do Projeto Jari[25], em 1968; a transformação de Território Federal em estado, ocorrida em 1988; e a própria criação da ALCMS, em 1991 (Leão, 2016; Sá e Ferreira, 2020; Pinheiro e Tostes, 2020). O crescimento demográfico crescente teve como consequência um processo de urbanização desordenada do estado, principalmente da capital Macapá, e um estrangulamento na oferta de emprego e de serviços básicos como água tratada, saneamento e transporte, pois os investimentos em infraestrutura não foram proporcionais ao crescimento populacional observado, principalmente a partir da década de 1990 (Sá e Ferreira, 2020).

---

[25] O Projeto Jari foi um empreendimento da iniciativa privada, organizado pelo empresário e bilionário estadunidense Daniel Keith Ludwig a partir da aquisição da Empresa de Comércio e Navegação Jari Ltda. O projeto estava localizado na confluência dos rios Jari e Amazonas, e abrangia terras do estado do Pará e do então Território Federal do Amapá. O empreendimento, que abrangia uma área de três milhões de hectares de terras, tinha por objetivo desenvolver atividades industriais, agrícolas e de extração mineral e vegetal na região. Envolto em muitos mistérios, polêmicas e acusações de beneficiamento estatal, isenções fiscais duvidosas, exploração de trabalhadores, entre outros aspectos, o complexo empresarial teve suas atividades estatizadas e o projeto acabou extinto no início da década de 1980. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/projeto-jari. Acesso em 19 de out. de 2021.

Assim, mesmo com todos os investimentos públicos e privados, o Amapá não conseguiu ofertar emprego formal a todos os que migraram em busca de melhores condições de vida (Pinheiro e Tostes, 2020). Destaca-se que a oferta de empregos se dava principalmente no setor público, já que o estado não possuía uma industrialização muito desenvolvida, sendo restrita inicialmente à extração de minérios como o manganês e, posteriormente, da exploração de frutos nativos como o açaí. Neste sentido, os empregos formais se resumem a ocupação de postos no funcionalismo público, ao qual o trabalhador acessa por meio de concursos públicos ou contratos temporários.

De forma semelhante, no setor privado, as vagas mais bem remuneradas exigem qualificação específica, o que não corresponde à realidade de grande parte da população local. No caso da população sem formação qualificada, que não se encaixa nos perfis dos editais de concursos nem nas exigências da iniciativa privada, restam as ocupações menos qualificadas ou atividades de rua. Segundo Leão (2016), os impactos sociais e econômicos da economia global são mais cruéis nos países periféricos, visto que os efeitos do capitalismo exacerbado excluem a população do acesso a bens e serviços. Esta exclusão faz com que a população se submeta a todo tipo de exploração, recorrendo muitas vezes a busca por empregos menos qualificados ou atividades de rua (trabalho informal).

A partir dos anos 2000, um outro plano estadual merece destaque: o Programa Amapá Produtivo (2002-2010). Desenvolvido no primeiro governo de Waldez Góes (2002 a 2006), o programa visou dinamizar a economia por meio do incentivo à geração de negócios sustentáveis, com o foco nos Arranjos Produtivos Locais (APL's) selecionados de forma participativa pelas instituições e sujeitos vinculados ao setor econômico local.

No entanto, a presença de vários aglomerados produtivos locais, apesar de relevantes - como o feijão cupi, mandioca, arroz - ainda não configurava a existência de APL's bem definidos na região. Nesse período (2000-2010), houve a tentativa de se introduzir o agronegócio (soja e arroz) e uma siderurgia (Porto, 2020), destes, apenas o cultivo e exportação de soja vem se consolidando até o momento.

Destaca-se que o agronegócio é marcado na região pelo cultivo da soja, cujo plantio exige a utilização de grande extensão de terras, o que implica em impacto ambiental causado pelo desmatamento destes locais; um grande volume de água para irrigação das plantações, gerando ainda mais impacto ambiental; e a baixa utilização de trabalho vivo, ou seja, a pouca participação humana neste cultivo, realizado basicamente por máquinas desde o plantio até a colheita. Outro fator importante é que a soja cultivada no estado não se destina ao consumo local, mas para comercialização no mercado nacional e internacional em sua forma bruta (em

grãos), não existindo, portanto, um beneficiamento que poderia agregar valor ao produto e envolver a força de trabalho da população local, gerando maior emprego e renda no estado.

Com relação ao desenvolvimento econômico do Amapá desde o período de Território Federal até os primeiros anos de sua estadualização, Porto (2020) traz uma importante contribuição elencando as principais ações econômicas e institucionais desenvolvidas no local nestes dois períodos históricos. Esta caracterização é apresentada no Quadro 5:

Quadro 5 - Ações econômicas e institucionais do Amapá enquanto Território e pós estadualização

Enquanto Território Federal (1943-1988)	Após Estadualização (1988 - 2020)
Acompanha as diretrizes normativas nacionais. Orientação para seu funcionamento institucional pelo Decreto nº 411/1969.	Acompanha as diretrizes normativas nacionais e cria suas próprias leis, como Estado. Orientações para seu funcionamento institucional pela Constituição Estadual (1991).
Investimento de capital internacional para criação e construção de condições para seu funcionamento: Grupo Caemi (Icomi, Brumasa, IRDA, Codepa, Amcel); Complexo Industrial do Jari.	Capital Internacional usa a infraestrutura construída enquanto Território Federal.
Instalação de infraestrutura: Rodovia, Ferrovia, Porto e energética (Termelétrica e hidrelétrica), para atender as necessidades do Grupo Caemi	Reduzida expansão infraestrutural. Reduzida manutenção e um mínimo de atualização rodoviária, com destaque aos trechos Macapá-Laranjal do Jari e Macapá-Oiapoque (Até 2020 ainda não estavam concluídos); Expansão da infraestrutura energética (mediante a construção das UHE de Ferreira Gomes e Cachoeira Caldeirão) para exportação energética; instalação de banda larga (por meio de fibra ótica foi instalada em 2014, antes só havia via rádio).
Implantação de planos de governo previamente submetidos à aprovação do Ministério do Interior.	Planos de Governo submetidos à comunidade amapaense, inicialmente no período eleitoral. Após o sufrágio, construído com a equipe governamental.
Forte influência de ações do Governo Federal: Polamazônia; Calha Norte; Incra; Criação de unidades de conservação e de terras indígenas.	Forte influência de ações do Governo Federal: Calha Norte; Incra; Criação de unidades de conservação e de terras indígenas.
Espaço amapaense como espaço de expansão para o capital; criam-se e se constroem relações fronteiriças, conectando a fronteira setentrional amapaense, construindo e articulando o eixo Macapá-Oiapoque.	Espaço amapaense como espaço de restrição de uso do território, porém criam-se expectativas de relações transfronteiriças capazes de reinventar novos usos para a fronteira que afetarão as restrições indicadas e implantadas no território amapaense, mediante a conectividade e articulação no eixo Macapá (BR)-Caiena (Guiana Francesa).
Inexistência de planos econômicos até 1975, quando foram implantados Planos de Desenvolvimento quinquenais pelo Governo Federal: 1º e 2º Planos de Desenvolvimento do Amapá; Plano de Desenvolvimento Integrado do Amapá.	Implantação de Planos de Governo em substituição aos Planos de Desenvolvimento Quinquenais federais: Plano de Ação Governamental (1991-1994); Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (1995-2002); Amapá Produtivo (2004-2010); Pró-Amapá (pós-2012).
Ações econômicas implantadas por diplomas legais: Contrato de exploração de manganês; implantação do Distrito Industrial; oferta de incentivos fiscais.	Ações econômicas implantadas por diplomas legais: ALCMS; criação da Zona Franca Verde; oferta de incentivos fiscais.

Ações de gestão do território implantadas por diplomas legais: O Território Federal em faixa de fronteira; Determinação do Manganês como reserva Nacional; Criação de terras indígenas e de unidades de conservação. Gênese do espaço de restrição.	Ações de gestão do território implantadas por diplomas legais: o Estado do Amapá na Faixa de fronteira; Ampliação do espaço de restrição; Criação de leis estaduais de regulamentação do uso da biodiversidade amapaense; Criação de ensaios de cooperação com a Guiana Francesa.
Exploração aurífera por garimpo.	Exploração aurífera por garimpo e mecanizada
Fronteira como: efeito-barreira; exposição de uma condição fronteiriça periférica; espaço de relações fronteiriças.	Fronteira como: criação e construção de efeito-cooperação, construção de uma condição fronteiriça periférico-estratégica; construção de interações transfronteiriças; Configuração da fronteira como recomposta, estratégica e tardia.
Manutenção de normas fronteiriças e de acordos diplomáticos.	Necessidade de criação de novas normas transfronteiriças e novos acordos diplomáticos entre Brasil-França, envolvendo a Guiana Francesa.
Sistema portuário voltado para exportação de *commodities*; para a escala nacional, configura-se o espaço amapaense como ponto de distribuição comercial fronteiriço.	Sistema portuário voltado para: exportação de *commodities*; importação para a ALCMS; e criar expectativas para a conexão com o platô das Guianas, formatando o espaço amapaense como rota de passagem e como ponto de distribuição comercial transfronteiriço.
Construção da conectividade da fronteira mediante ações públicas nacionais.	Participação do espaço amapaense como parte envolvida em políticas internacionais de investimentos para integração do território, a exemplo do IIRSA e do INTERREG.

Fonte: Adaptado de Porto (2020), com inserção de dados atualizados pela autora (2023) com relação ao período pós-estadualização.

O Quadro 5 apresenta um panorama das ações institucionais e econômicas durante os dois períodos mais significativos da região amapaense (território e estadualização), e evidencia permanências e rupturas com relação ao uso deste espaço durante esses períodos. Como permanências, aponta-se: a) a forte influência do governo federal nas decisões políticas; b) o investimento de capital internacional na exploração de recursos primários; e c) a permanência da condição periférica do estado em relação ao poder político nacional e internacional (condições fronteiriças).

Como rupturas, destacam-se: a) o início do planejamento de programas e ações políticas a partir do governo local, mesmo que ainda com interferência federal, porém não tão subordinado à União; b) a criação de novas regras de fronteira, com o estado ainda em posição periférica, porém estabelecendo-se novos acordos de uso do espaço fronteiriço; c) redução de investimentos na infraestrutura local; e d) reutilização da infraestrutura portuária, antes ligada somente à exportação de commodities e que passa, na década de 1990, a ser utilizada também para a importação de produtos para a ALCMS, gerando expectativa de que o Amapá se tornasse polo de distribuição de mercadorias de importação e exportação.

Ressalta-se que este panorama traz as bases para a atual configuração política e econômica do estado, contribuindo também para o modo como o poder político local conduziu

a construção das políticas públicas e das dinâmicas sociais que vão se desenvolvendo na região durante as primeiras décadas do século XXI.

Com uma população estimada em 861.773 pessoas no ano de 2020, o estado do Amapá é o penúltimo do país em número de habitantes, ficando à frente apenas do estado de Roraima. Segundo o Censo de 2010, o estado era o 12º do país no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com índice de 0.708 (IBGE, 2021). Apesar de adquirir sua autonomia política, ainda que relativa, a partir da Constituição de 1988, a atual configuração econômica do Amapá pode ser caracterizada em muitos aspectos, como de permanência da dependência do governo federal.

Por ocasião do aniversário de 30 anos da estadualização amapaense, ocorrida em 2018, em entrevista realizada pela rádio do Jornal Diário do Amapá, o analista do IBGE Adrimauro Gemaque fez o seguinte relato quando perguntado sobre a dependência da ajuda federal para custeio das despesas do estado:

> A nossa dependência hoje de repasse de tributos federais é a maior do país, são 78% da receita são oriundos de repasses dos tributos da União, então o Amapá tem essa dependência sim, daí a importância de uma representação política se não aliada, mas que tenha diálogo com o presidente da República, porque o Amapá ainda caminha nessa situação, com essa dificuldade no viés econômico com relação ao seu desenvolvimento (Gemaque, 2018).

Desta forma, apesar de seus 33 anos de existência como unidade independente da federação, o estado do Amapá, assim como muitos outros estados, ainda carece de um significativo suporte financeiro por parte da União, em sua maior parte decorrente do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE) e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). No entanto, no caso do Amapá, esta dependência é ainda mais acentuada. O Quadro 6 demonstra o montante repasses da União para o estado durante os anos de 2020 e 2021, período no qual o Brasil e o mundo atravessavam a pandemia de Covid-19:

Quadro 6 – Transferência de recursos da União para o estado do Amapá nos anos de 2020 e 2021 – valores por tipo de transferência em R$ 1,00.

Transferências	2020	2021
- Apoio/Auxílio Financeiro aos EstadosMunicípios e DF	322.351.117	0
- CIDE-Combustíveis	4.463.656	1.046.162
- FEX - Auxílio Financeiro de Fomento às Exportações	0	0
- FPE - Fundo de Participação dos Estados	2.750.772.727	1.795.732.120
- FPM - Fundo de Participação dos Municípios	366.206.999	212.673.701
- FUNDEB - Complementação da União	0	0

- FUNDEB - Distribuição das Retenções da União	771.686.265	503.296.841
- Imposto Territorial Rural - ITR	346.209	41.548
- IOF - Ouro	273.348	5.698
- IPI-Exportação	6.092.933	4.740.006
- LC 176/2020 (ADO25)	7.503.611	4.940.706
- Lei Complementar Nº 87/96 (Lei Kandir)	0	0
- PFEC INCISO I	329.894.418	0
- PFEC INCISO II	289.807.056	0
- Royalties - ANP / PEA / FEP	23.604.859	15.511.396
- Royalties - CFH	14.905.161	8.483.096
- Royalties - CFM	209.033.786	68.343.893
Total	**5.096.942.145**	**2.614.815.168**

Fonte: Adaptado de dados fornecidos no sítio do Tesouro Transparente (2021)[26]

Conforme se observa no quadro acima, no ano de 2020, foram repassados ao estado pela União, mais de 5 bilhões de reais, aos quais são acrescidos os recursos arrecadados pelo próprio estado. Cabe ressaltar que a receita do estado é formada pelos recursos oriundos de Receitas Correntes - arrecadação tributária, contribuições, patrimonial, agropecuária, industrial, de serviços, entre outras; e Receitas de Capital - oriundas de operações de crédito, ou seja, empréstimos e financiamentos obtidos junto a organismos internacionais ou de bancos públicos federais. Formam também este montante as transferências realizadas pela União (Brasil, 2000).

O conjunto dessas receitas forma o orçamento do estado que, descontadas as despesas, tanto correntes quanto de capital, incluindo-se as transferências realizadas aos municípios, informam o total de receita líquida do estado. O quadro 7 apresenta a estimativa da receita do estado do Amapá nos últimos dois anos, segundo a Lei Orçamentaria Anual (LOA) do período:

Quadro 7 – Estimativa de Receita do Estado do Amapá nos anos de 2020 e 2021 - valores por tipo de Receita em R$ 1,00.

Receitas	2020	2021
- Receitas Correntes	**6.660.514.116**	**6.691.005.371**
- Impostos, Taxas e Contribuições de Melhoria	1.365.323.159	1.265.103.709
- Contribuições	238.799.469	363.503.110
- Receita Patrimonial	482.414.185	489.264.918
- Receita Agropecuária	240.000	309.512
- Receita Industrial	386.100	195.000
- Receita de Serviços	14.227.001	14.214.200
– Transferências Correntes	4.542.437.198	4.547.902.419

[26] Os valores apresentados se referem aos repasses efetivamente realizados até a data da consulta no sítio do Tesouro Nacional, em julho de 2021, e devem variar em consultas futuras à medida em que novas transferências são realizadas. Disponível em: https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/estados-e municipios/transferencias-a-estados-e-municipios. Acesso em: 20 jul. 2021.

- Outras Receitas Correntes	16.687.004	10.512.503
- Receitas de Capital	**173.776.117**	**233.782.682**
- Operações de Crédito	162.724.593	162.724.593
- Alienação de Bens	357.524	412.367
– Transferências de Capital	10.694.000	70.645.722
– Receitas Intraorçamentárias Correntes	**432.835.291**	**514.049.941**
- Receita Intraorçamentária - Contribuições	413.335.291	505.349.941
- Receita Intraorçamentária – Outras Receitas Correntes	19.500.000	8.700.000
Receita Total Bruta	**7.267.125.524**	**7.438.837.994**
- Deduções da Receita	**-1.133.041.346**	**-1.099.698.535**
- Deduções do FUNDEB	-911.255.744	-895.432.779
- Deduções de Transferências Constitucionais e Legais a Municípios	-221.785.602	-204.265.756
Receita Total Líquida	**6.134.084.178**	**6.339.139.459**

Fonte: adaptado das Leis de Diretrizes Orçamentárias do estado do Amapá (LOA 2020 e LOA 2021).

As estimativas de receita apresentadas no quadro demonstram, tomando-se como exemplo o ano de 2020, que o total de receita bruta do estado foi de R$ 7.267.125.524, aplicadas as deduções devidas, o total líquido da receita é de R$ 6.134.084.178. Este montante é composto pela somatória dos valores de receita de arrecadação própria do estado (Receitas Correntes + Receitas de Capital + Receitas Intraorçamentárias), com valor bruto de R$ 3.157.523.617; e pelos recursos oriundos das transferências da União, com o valor bruto de R$ 4.542.437.198 (Transferências Correntes). Isso quer dizer que os repasses realizados pela União representam mais de 62,5% da receita total do estado, o que ratifica a análise de dependência fiscal aqui apresentada[27].

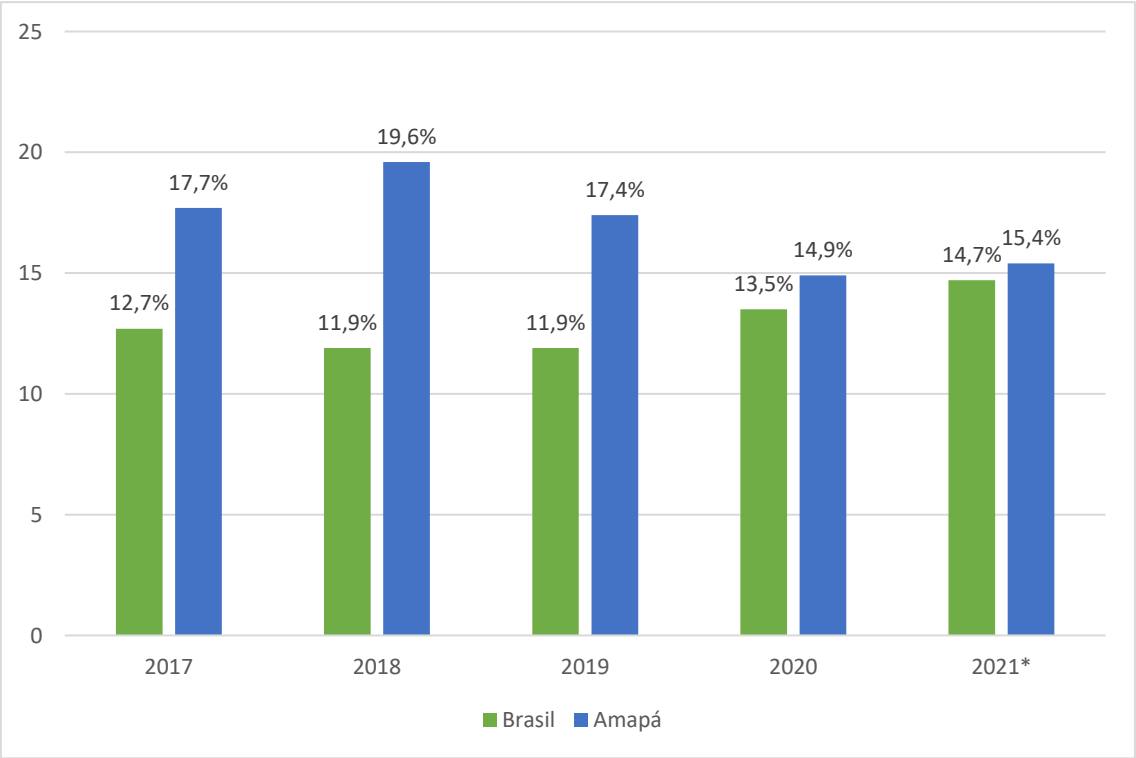
Esta situação ocorre porque muitas das expectativas de crescimento econômico criadas no pós-estadualização não se consolidaram, já que as ações e programas instituídos não chegaram a materializar ações concretas que se traduzissem em ganhos reais ou em melhorias para a população local. Por não atenderem as demandas locais, as ações institucionais implementadas na região do Amapá fazem com que esta permaneça como um local de condição fronteiriça estratégica, porém, que ainda permanece periférica e dependente (Porto, 2018; 2020; Superti, Porto e Oliveira, 2020).

[27] Vale lembrar que os valores apresentados no quadro 5 representam uma previsão de receitas e despesas, dispostos na LOA de 2020 e 2021, enquanto as transferências da União indicadas no quadro 4 representam os recursos efetivamente pagos até a data de consulta ao sítio do Tesouro Nacional (julho de 2021). Portanto, apresenta-se aqui um panorama aproximado das contas públicas do estado. Para se ter uma ideia exata do orçamento praticado seria necessário consultar sua prestação de contas do ano de 2020, bem como aguardar a finalização do ano fiscal de 2021 e sua prestação de contas, a fim de verificar o montante efetivo de receitas e despesas do estado, bem como dos valores transferidos pela União. Além disso, seria necessário considerar outros fatores, como o endividamento do estado, as taxas de juros aplicadas, suas condições de pagamento etc. Ressalta-se que este movimento não foi realizado por se considerar que as informações disponibilizadas no trabalho, mesmo parciais, já são suficientes para caracterizar a relação de dependência que se buscava evidenciar no presente estudo.

Neste sentido, as principais atividades econômicas do estado continuam a ser de extração de recursos naturais e comercialização de matérias primas, tendo a indústria pouco se desenvolvido, mesmo com os incentivos fiscais oferecidos pela Zona Franca Verde. Desta forma, avalia-se que o desenvolvimento econômico do Amapá vem se mantendo mais no plano das expectativas do que na materialização de ações que se traduzam em melhorias concretas para a população do estado, especialmente no que se refere a oferta de emprego e aumento efetivo da renda dos trabalhadores.

Com relação às condições de emprego e renda da população, o estado se caracteriza por um alto índice de desempregados: no primeiro trimestre de 2021 a taxa de desocupação[28] foi de 15,4%, maior do que a média nacional para o mesmo período, que foi de 12,2% (IBGE, 2021). A comparação da série histórica da taxa de desocupação do estado em relação ao país demonstra que este não é um dos piores índices apresentados nos últimos anos, como se pode observar na variação apontada no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Taxa de desocupação no Brasil e no Amapá entre 2017 e 2021



* Os valores de 2017 a 2020 são anuais e os de 2021 são relativos ao primeiro trimestre (fev, mar, abr 2021).
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da PNAD Contínua (IBGE, 2021).

[28] O termo desocupação, segundo o conceito utilizado pelo IBGE, se refere a pessoas sem trabalho em ocupação na semana de referência da coleta de dados, que estavam buscando emprego ou estavam aguardando efetivação em até 4 meses após a semana de referência. Para fins deste estudo, também se entende desocupação como sinônimo de desemprego.

O alto índice de desemprego citado tem como consequência a elevação de um outro índice: o da informalidade, ou trabalho por conta própria. O estado possuía em 2020 o maior número de trabalhadores informais do país, 36,7% contra 26% da média nacional. Neste contexto, ainda segundo a PNAD Contínua, a estimativa de pessoas desalentadas passou de 6 mil no primeiro trimestre de 2012, para 17 mil no primeiro trimestre de 2020, e 33 mil no primeiro trimestre de 2021 (IBGE, 2021).

Os dados apresentados evidenciam a grave situação de desemprego e desalento da população do estado na segunda década do século XXI. Esta situação de crise é reflexo do neoliberalismo exacerbado que se estabeleceu no cenário mundial, fundamentado em um modelo de acumulação que retira direitos conquistados da classe trabalhadora e precariza cada vez mais as relações de trabalho. A lógica de flexibilização das relações de trabalho e perda de proteção social têm seus reflexos nas ações praticadas pelos governos de ultradireita que dominaram o país após o golpe de 2016 e se prolongaram durante o mandato do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

A situação de desemprego e desalento se torna ainda mais problemática devido aos impactos produzidos pela pandemia de Covid que assolou a população mundial no final de 2019, e cujos efeitos ainda não podem ser completamente mensurados. Menos de dois anos depois, em 2021, pesquisas já indicavam o aumento dos níveis de endividamento dos países da América Latina e Caribe[29], além de aumentar também os níveis de desigualdade, pauperização e desalento da população mais pobre destes locais[30]. Neste sentido, pode-se inferir que os impactos da pandemia, em conjunto com as ações de redução de direitos sociais praticadas pelo governo federal do Brasil no início da década de 2020, se apresentam de forma ainda mais grave no estado do Amapá, em decorrência de sua condição dependente e periférica já discutida neste estudo[31].

---

[29] Segundo o Relatório Anual de 2021 divulgado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a pandemia de Covid-19 elevou o nível de endividamento destes países, comprometendo sua capacidade de desenvolvimento. Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-endividamento-paises-regiao-coloca-perigo-reconstrucao. Acesso em: 11 maio 2023.

[30] O mesmo Relatório da CEPAL indica que os índices de pobreza e extrema pobreza na América Latina e Caribe foram elevados em níveis que não haviam sido observados nos últimos 12 e 20 anos, respectivamente. O relatório afirma ainda que a pandemia piorou os índices de desigualdade, taxa de ocupação e participação no mercado de trabalho, sobretudo das mulheres. Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas-tem-forte. Acesso em: 11 maio 2023.

[31] Em análise aos indicadores sociais divulgados pelo IBGE (2020) em notícia publicada em 2020, O jornal Diário do Amapá aponta que "em 2019 existiam 335 mil amapaenses vivendo abaixo da linha da pobreza. Considerando que naquele ano a população estimada era de 845.731 habitantes isto representava 39,6% do total da população. Já na pobreza extrema eram 59 mil amapaenses nessa condição [...], a proporção dos desocupados há pelo menos dois anos subiu de 23,3% em 2012 para 54,6% em 2019.". Disponível em: https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/geral/59-mil-amapaenses-viviam-na-extrema-pobreza-em-2019-diz-ibge/. Acesso em: 27 set. 2021.

3.2 A REALIDADE EDUCACIONAL AMAPAENSE: DO TERRITÓRIO AO PÓS-ESTADUALIZAÇÃO

No que se refere à política educacional do Amapá, observam-se projetos políticos distintos nas duas principais fases que marcam sua história. Durante o período territorial, destacam-se as ações desenvolvidas no governo de Janary Gentil Nunes (1944-1956), que seguia os parâmetros estabelecidos pela política governamental de Getúlio Vargas (1930-1945), na qual se apontavam a industrialização e a modernização do país como ações urgentes e extremamente necessárias (Lobato, S. 2018). Neste sentido, a política do governo Janarista era comprometida com a estruturação de uma economia que contribuísse para o desenvolvimento econômico do país, por meio do estabelecimento no TFA de uma economia produtora de grandes excedentes comercializáveis, excedentes estes advindos da máxima exploração dos recursos naturais presentes na região (terras, extração de minérios etc.).

Para que o objetivo de promoção do desenvolvimento fosse alcançado, cabia à educação a construção de um homem novo, o "trabalhador virtuoso" a que se referia Taylor, cuja vida deveria estar totalmente voltada para o trabalho de forma a contribuir com o desenvolvimento da pátria. Assim, a educação praticada no Amapá deveria transformar a cultura do caboclo ribeirinho, incutindo na mentalidade do povo novos valores e hábitos que atendessem à perspectiva dos agentes estatais de valorização da produção de mercado.

No entanto, a lógica de acumulação capitalista que se pretendia implantar contrastava com o modo de vida do ribeirinho, que praticava um modo de produção para consumo próprio e não com vistas à acumulação, visão esta considerada pelo governo Janarista como indicativo de preguiça e falta de ambição. Como forma de ilustrar o sentimento e o modo de vida cultivado pelo povo local, transcreve-se abaixo um trecho da canção Vida Boa, bastante conhecida no estado:

> [...]
> A canoa balança bem devagar
> A maré vazou, encheu, é preamar, eh
> O Zé vai pro mato apanhar açaí
> Maria pra roça vai capinar
>
> A vida daqui é assim devagar
> Precisa mais nada não pra atrapalhar
> Basta o céu, o sol, o rio e o ar.
> E um pirão de açaí com tamuatá.
>
> Que vida boa sumano
> Nós não tem nem que fazer planos
> E assim vão passando os anos

> Eita! Que vida boa
>
> Que vida boa suprimo
> Nós só tem que fazer menino
> E assim vão passando os anos
> Eita! Que vida boa
> [...]
> (Zé Miguel e Joãozinho Gomes, Vida Boa, s/d)

A canção retrata o modo de vida simples e pacato do ribeirinho, pautado na produção para sobrevivência e manutenção familiar, sem o objetivo de promover a acumulação de riquezas. Este modo de vida, considerado atrasado e contrário ao ideário de crescimento valorizado pelo governo, deveria ser extirpado em nome do desenvolvimento, segundo o pensamento Janarista. Neste sentido, as práticas tradicionais de cultivo e de extrativismo florestal das populações ribeirinhas eram vistas como primitivas e obsoletas, portanto, inadequadas à aceleração do crescimento econômico do país. Estas práticas deveriam ser substituídas pela inserção dos subsistemas agroindustriais, que se acreditava fossem mais indicados para a obtenção do tão sonhado desenvolvimento.

Neste sentido, fazia-se urgente modificar a mentalidade do povo, promover a ruptura com o antigo e a formação de um novo homem. Para isso, a educação é utilizada como propaganda política e instrumento ideológico, fator essencial para a transformação do homem local neste novo homem, agora civilizado, idealizado pelo governo local (Dias e Carvalho, 2016). De fato, a política educacional Janarista tinha por objetivo intervir em todos os setores da vida da população, a fim de revigorar o homem regional para que ele pudesse contribuir no desenvolvimento do país. Portanto, necessitava-se dotar o trabalhador dos conhecimentos técnicos imprescindíveis ao trabalho nas indústrias que deveriam futuramente se estabelecer na região. Assim,

> O Governo Territorial ao se instalar efetuou o levantamento do nível cultural do amapaense, constatando o abandono que se refletia no analfabetismo, baixa produção per capita, ausência de urbanização, assim como o não aproveitamento das potencialidades extrativas, agrícolas e minerais do território. No tocante a educação, as poucas escolas não possuíam instalações condignas e nem todos os professores eram formados, estando ainda desatualizados quanto as novas técnicas pedagógicas. Por consequência, a divisão de educação fixou diretrizes que abrangiam as modalidades de ensino: primário, profissional, secundário, e paralelamente, as cooperativas, o escotismo, bandeirantismo, o cinema e as bibliotecas (Jornal do Amapá, 1947 *apud* Silva e Bastos, 2022, p. 4).

O discurso que se propagava era de que antes da territorialização a região vivia no atraso e na pobreza, mas que este tempo havia ficado no passado e que o TFA estaria, a partir de então plenamente integrado ao restante do país, iniciando uma época de progresso e modernidade. Tal

discurso ideológico visava promover o engajamento da população local ao ideário desenvolvimentista da época. Todo este progresso seria conduzido pelo grande homem à frente da região, o interventor Janary Nunes, representante do governo federal no local. Era, pois, necessário desconstruir a imagem do caboclo simples e analfabeto e forjar o homem moderno, apto a trabalhar pela construção da nação do futuro.

Para isso, os objetivos estabelecidos pela política educacional Janarista tinham como prioridade: a) alfabetizar; b) divulgar regras higiênicas e sanitárias (criação da cultura do caboclo sadio); c) lutar contra o nomadismo, o pauperismo e a família sem tradição; d) pregar a fixação ao solo, seja na cidade ou no interior; e) propagar o instinto da economia e o amor ao trabalho; f) ensinar a alimentação, o vestuário, o exercício, a alegria, o conforto e a crença; f) incutir a noção de pertencimento à coletividade brasileira; g) difundir as diretrizes da geopolítica nacional; e h) plasmar a ânsia de melhorar seu corpo, sua família e sua pátria. (Nunes, 1947 *apud* Lobato, S., 2018).

O ideário educativo no TFA era, assim, estreitamente ligado ao estabelecimento da ordem política, seguindo os moldes do governo varguista, no qual a educação assumia um papel relevante para a execução do projeto político do governo, sendo utilizada como instrumento ideológico para o engajamento da população ao ideal da Pátria e da Nação, incutindo no povo um forte sentido de valorização de sua capacidade de trabalho, de civismo e de combate à ameaça comunista. O que se pretendia era forjar no povo amapaense, por meio da escola, um sentimento de identidade nacional, seguindo-se a estratégia ideológica utilizada pelo governo Varguista (Dias e Carvalho, 2016).

A política educacional idealizada por Nunes previa a ruralização do ensino e a perspectiva de uma escola rural como aparelho educativo organizado em função de uma produção que ultrapassasse os limites de subsistência, gerando excedentes que abasteceriam os centros urbanos do Brasil (Lobato, S., 2018). Desta forma, durante as décadas de 1940 e 1950, o sistema educacional amapaense era composto basicamente pelos grupos escolares que ministrariam o curso primário completo com jardins de infância em anexo, nas sedes dos municípios; por escolas primárias rurais em comunidades com no mínimo 15 crianças (Silva e Bastos, 2022), e apenas duas escolas secundárias localizadas na capital, o Ginásio de Macapá (GM) e o Colégio Amapaense, de forma a adequar esse nível de ensino à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que previa dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário: o ginásio e o colégio (Dias e Carvalho, 2016).

Com relação à situação da infraestrutura educacional da região, na ocasião da criação do então TFA em 1943, havia no local apenas sete unidades escolares, funcionando em

condições precárias, para atender a uma população de cerca de 26 mil pessoas; destas escolas, apenas duas estavam localizadas na capital. Não havia ainda escolas particulares, nem escolas paroquiais, criadas no TFA apenas na década de 1960. Após a criação do TFA, o número de escolas aumentou significativamente: para 35 até 1946; para 56 até 1948; e 134 em 1949, das quais 130 eram de ensino primário (Dias e Carvalho, 2016; Inácio Filho e Carvalho, 2016).

Com relação à educação profissional, na década de 1940 o TFA possuía uma escola doméstica feminina, e uma escola profissional masculina, ambas em Macapá. Na Escola Doméstica Dona Darci Vargas, fundada em 1944, eram ofertados o curso primário e os cursos ligados à figura feminina de organização do lar e cuidados com a família, como os cursos de corte e costura, culinária, lavagem e gomagem de roupa, noções de enfermagem e economia doméstica.

Esta escola se tratava de uma instituição filantrópica e confessional, fundada por freiras, e que funcionava inicialmente em regime de internato para meninas órfãs oriundas do interior do estado. Dedicava-se à "formação dos valores nacionalistas, o fortalecimento do modelo patriarcal de família, por meio da formação de meninas para o aprendizado das prendas domésticas" (Silva, A. 2020, p. 48). Revela-se, portanto, a característica filantrópica predominante da educação profissional da época e a educação formal como reforçadora da ideologia da família patriarcal a moldar o comportamento da sociedade que se pretendia construir. A Escola Doméstica foi posteriormente transformada em Ginásio Feminino Orientado para o Trabalho em 1964, e em Escola Estadual Irmã Santina Rioli em 1971, denominação que permanece até o momento.

Na Escola Profissional Getúlio Vargas, também fundada em 1944, eram ofertados o curso primário e cursos voltados ao que se considerava o papel masculino na sociedade, relacionados às necessidades de mão de obra da região norte, entre eles carpintaria, alfaiataria, sapataria, pedreiro e oleiro (Silva e Bastos, 2022). A escola começou a funcionar no prédio do então Grupo Escolar Barão do Rio Branco e posteriormente transferida para prédio próprio, sendo transformada em Escola Industrial de Macapá (1954), dedicando-se exclusivamente à formação das artes industriais entre 1950 e 1964.

A partir de 1965, a escola foi transformada em Ginásio de Macapá para o Trabalho, passando a ofertar outros cursos, além das artes industriais, como Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Administração para o lar. A partir de 1973, sob a égide da Lei nº 5692, de 1971, sofre uma nova reformulação, passando a se chamar Escola Integrada de Macapá e a admitir também o público feminino. Posteriormente, em 1976, é transformada em escola de 2º grau e desde 2007 é denominada Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, ofertando turmas de ensino

médio. A Escola Doméstica e a Escola Profissional se constituem como as duas primeiras instituições a ofertarem cursos de educação profissional no Amapá durante o período do TFA, consideradas as instituições origem desta modalidade no estado (Silva, A. 2020).

De modo a atender às determinações da legislação educacional da época, que previa a existências de escolas ginasiais, industriais, comerciais e agrícolas, inicia-se o processo de organização destas instituições no território. Neste sentido, em 1947 é fundado o Ginásio Amapaense, transformado em Colégio Amapaense em 1952, no qual eram ofertados, entre outros, o curso técnico em Enfermagem (a partir de 1952); Estatística, Secretariado e Eletrotécnica (a partir de 1975); e cursos de habilitação básica em Saúde, Agropecuária e Construção Civil.

No ano seguinte, em 1948, é fundada a Escola de Iniciação Agrícola, localizada no município de Amapá e que funcionava em uma parte das instalações da antiga Base Aérea instalada durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1949 é criada a Escola Profissional Colégio São José, em Macapá, que se subdividia em escola profissional, escola industrial e escola ruralista. Era uma instituição mantida pela Igreja Católica, sob a responsabilidade da Prelazia de Macapá, com o objetivo de promover atendimento assistencialista aos pobres e uma educação voltada para a agricultura, pecuária e ensino industrial (Silva, A. 2020).

Apesar do significativo aumento do número de escolas após a criação do TFA, as taxas de analfabetismo e escolarização evidenciam uma lacuna imensa no acesso de crianças e jovens à educação. Na década de 1940 as taxas de analfabetismo estavam em torno de 57% e de escolarização de crianças de 7 a 14 anos de 31%. Segundo Silva e Bastos (2022), no contexto da Reforma Capanema realizada nesta década, o governo territorial iniciou a construção e instalação de uma rede pública de ensino no Amapá, pois, havia a escassez de profissionais qualificados e nenhuma perspectiva dos jovens amapaenses em cursar o ensino superior. Por este motivo, a educação profissional era vista como a oportunidade de se conseguir uma ocupação imediata e um ganho financeiro diferenciado por parte dos alunos egressos desta formação, o que contribuiu para o crescimento desta modalidade a partir da criação do TFA, com a construção de novas escolas.

No que se refere ao corpo docente, o número total de docentes no Amapá no início de 1944 era de 10 professores; aumentando para 62 em 1945; 73 em 1946; e 120 em 1948 (Dias e Carvalho, 2016). Cabe ressaltar que a grande maioria destes professores eram leigos, ou seja, não possuíam a formação mínima exigida para o exercício do magistério, o chamado Curso Normal. A primeira escola de formação de professores do Amapá foi fundada em 1949, e estava localizada na capital, sendo inicialmente denominada de Curso Normal Regional (1949), depois

de Escola Normal de Macapá (1954) e, posteriormente, de Instituto de Educação do Território Federal do Amapá (IETA - 1965). Seu principal objetivo era promover a formação dos professores das series iniciais do TFA e a titulação formal dos professores leigos, figurando por muitos anos como a única escola de formação de professores das séries iniciais [32].

Ainda em 1949, foram criadas mais duas escolas, a Escola Técnica Comercial do Amapá – CCA e a Escola Agropecuária Profissional Abrigo Caetano da Silva, em Oiapoque. A Escola Comercial ofertava os cursos de Estenografia, Datilografia, Mecanografia e Contabilidade. A escola funcionou provisoriamente no prédio da escola profissional. Transformada em Colégio Comercial do Amapá em 1961, e em Escola Estadual Prof. Gabriel de Almeida Café em 1993. Por sua vez, a Escola Agropecuária se subdividia em escola primária, escola profissional e escola ruralista e funcionava em regime de abrigo, também mantida pela Prelazia de Macapá. Na década de 1950 destaca-se a construção do Conservatório Amapaense de Música, inaugurado em 1952, transformado em Escola de Música Walkíria Lima em 1983, e atualmente Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima (Silva, A. 2020).

Apesar do cenário de grande adversidade enfrentada pela área educacional nos primeiros anos de existência do TFA, o governo Janarista divulgava, via meios de comunicação da época, o grande salto que se realizava na educação e sua importância para o desenvolvimento da região. Segundo Dias e Carvalho (2016), o Janarismo foi um fenômeno político marcado pela dissociação entre o discurso e a prática, em que as realizações eram efêmeras e paliativas. De fato, o crescimento econômico e a modernização tão propagados por aquele governo não chegaram a se tornar uma realidade, assim como o grande salto educacional não se efetivou de forma a atender toda a população amapaense. Sobre este aspecto, os autores afirmam que,

> Enquanto as autoridades constituídas no Amapá falavam em "surto educacional," a realidade demonstrava que nas salas de aula havia professores despreparados. Esse panorama fornece indícios de que a expansão do ensino prendeu-se muito mais na ampliação do número de escolas do que na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Dias e Carvalho, 2016, p. 61).

Assim, o que existia na realidade educacional amapaense até a década de 1950 era um número insuficiente de escolas, principalmente primárias (com o objetivo de alfabetizar), localizadas na zona rural (segundo a política de manutenção do homem no campo), com poucos professores e sem qualificação mínima (Curso Normal). Tais características evidenciam a imensa deficiência educacional enfrentada pela população, principalmente nos municípios do

[32] Em dezembro de 1993 a instituição passa a ser intitulada Instituto de Educação do Estado do Amapá – IEEA, sendo transformada em Fundação Universidade Estadual do Amapá em junho de 2002 (SILVA, A. 2020).

interior, devido à escassez de escolas de ensino secundário já que todo o esforço governamental se concentrava nas escolas rurais de primeiras letras. Durante toda a década de 1950, o governo do TFA procurou consolidar as escolas fundadas na década anterior, não havendo, portanto, um aumento da estrutura do sistema educacional da época.

Na década de 1960 destaca-se a fundação do Grupo Escolar Professor José Barroso Tostes, em 1962 no município de Santana e a Escola Estadual Joaquim Nabuco, em 1966 em Oiapoque. No período de realização desta pesquisa, a escola José Barroso Tostes oferta turmas de Ensino Médio Inovador, ensino médio regular e Ensino Médio Integrado em Informática. A Escola Joaquim Nabuco, por sua vez, oferta ensino fundamental II, ensino médio regular e Cursos Técnicos de nível médio na forma concomitante em Hospedagem, Secretaria Escolar e Informática.

Ainda na década de 1960, merece destaque a iniciativa de formação profissional realizada na região pela empresa ICOMI, que desenvolveu inicialmente ações educacionais voltadas para a formação de seus trabalhadores dentro da própria empresa. Estas iniciativas seguiam os princípios tayloristas-fordistas de produção controlada e em larga escala, e objetivavam formar o bom trabalhador, ou seja, deviam transformar o caboclo ribeirinho no homem ideal, que atendesse aos interesses da empresa e contribuísse para o crescimento econômico da região.

A este respeito, Lobato e Ferreira (2020) informam que no início dos anos de 1960 a ICOMI instalou duas *company towns*[33] em pontos estratégicos do então território: em Serra do Navio (próxima da área de extração de minérios) e na Vila Amazonas (próxima à área portuária) no município de Santana. Nestes locais, a empresa implantou também escolas regulares para a população, onde eram aplicadas grande parte do programa educacional da companhia e cujo objetivo principal não era apenas formar sua força de trabalho, mas também mudar o modo de ser e de viver do homem ribeirinho, forjando um modo de viver novo, que o afastasse justamente de sua característica de homem amazônida.

Era imprescindível, pois, formar o homem moderno, amante do trabalho disciplinado e previdente, e garantir novas gerações sadias e instruídas. Cabe ressaltar que a maioria dos técnicos especializados contratados pela ICOMI eram trazidos dos Estados Unidos e do sudeste

[33] Segundo Viégas (2012), Company town é uma vila ou cidade onde quase tudo (desde as casas, escolas, hospital e estabelecimentos comerciais), pertencem a uma única empresa. Na maioria das vezes essas company towns (Cidades da empresa) são caracterizadas pelo monopólio, pelo paternalismo, pelo isolamento e pela excelente qualidade de vida. No caso da Amazônia estas cidades giram em torno de algum Megaprojeto. Disponível em: http://realidadeurbanas.blogspot.com/2012/01/company-towns-na-amazonia.html. Acesso em 03 out. 2021. No caso específico do Amapá, as cidades abrigavam os trabalhadores do médio e alto escalão da ICOMI, voltada principalmente à extração do Manganês.

do país, enquanto os operários, em sua maior parte, vinham de estados do nordeste, do Pará e de municípios do interior do Amapá (Lobato e Ferreira, 2020). Tal fato demonstra a divisão geográfica do trabalho, no qual os grandes centros forneciam mão de obra especializada, enquanto a periferia ficava a cargo das atividades subalternas e pouco especializadas, cuja escolarização mínima era suficiente para o desempenho das funções.

No entanto, mesmo esta formação elementar e mínima era inacessível à maioria da população do território à época, com raríssimas escolas de ensino ginasial e secundário (atuais ensino fundamental I e II e ensino médio) localizadas na capital, visto que, como já foi dito, o foco da política Janarista estava ainda na expansão do ensino primário e rural. Esta carência de espaços de formação mínima para os trabalhadores motivou a iniciativa da ICOMI em preparar seu próprio programa educacional, cujo objetivo de formar o tipo de trabalhador e homem que considerava ideal era fundamentado na crença de que o conhecimento técnico era capaz de efetivar a mudança de vida que os trabalhadores necessitavam.

Em outras palavras, a concepção educacional da empresa fundamentava-se na crença de que:

> A racionalidade técnica [...] era capaz de vencer os obstáculos que dificultavam a criação de uma sociedade moderna no denominado 'inferno verde'. Se na Amazônia o homem até então se encontrava submetido aos ditames de poderosas forças naturais – como a portentosa floresta, os caudalosos rios, as torrenciais chuvas, as endêmicas febres etc. – era porque não contava com os meios técnicos necessários para domá-las (Lobato e Ferreira, 2020, p. 6. Grifos dos autores).

Assim, a racionalidade técnica e instrumental seria o elemento chave para a transformação do homem amazônida e, consequentemente, da sociedade brasileira, elevando-a aos patamares de desenvolvimento e industrialização almejados tanto pelo governo quanto pela inciativa privada. Esta racionalidade somente poderia ser alcançada por meio da educação ou, melhor dizendo, por meio da alfabetização mínima dos trabalhadores e da preparação das futuras gerações para o ingresso no mercado de trabalho, como forma de dar continuidade ao trabalho iniciado pelas gerações anteriores.

As duas escolas da ICOMI, implantadas e estruturadas ao longo da década de 1960, contavam com biblioteca e ofertavam educação infantil e ensino primário para as crianças, além de cursos supletivos e de alfabetização para os adultos. Os professores e orientadores educacionais eram trazidos do sudeste do país para organizar o ensino. Eram ainda ofertados cursos técnico profissionalizantes aos adultos (alguns em parceria com o SENAI), e fornecidas bolsas de estudos aos que desejassem complementar sua formação fora do território, seja em cursos profissionalizantes ou mesmo para custear a formação básica, por meio do ensino

secundário (atual ensino médio), cujas escolas existentes (apenas duas na capital), eram insuficientes para atender às demandas de formação de mão de obra da empresa. (Lobato e Ferreira, 2020).

Observa-se assim que as ações educativas da ICOMI estavam voltadas principalmente para a formação de seus trabalhadores, com o objetivo de promover uma melhor qualificação de sua mão de obra; além de elevar a cultura local, considerada ainda muito atrasada, e das gerações futuras, de modo a garantir a continuidade do projeto formativo que se desenvolvia. Estes objetivos estavam alinhados ao ideal do governo da época, cujo lema era tirar a população local do atraso e da ignorância, e promover o desenvolvimento e o progresso da região.

Durante a década de 1970, registra-se a fundação da Escola de Artes Cândido Portinari (1973), atual Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari; e do Centro Interescolar de Macapá (1979), atual Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza, ambos localizados em Macapá. Os Centros ofertam cursos técnicos concomitantes e subsequentes: o Centro de Artes oferta cursos na área de Artes Visuais, enquanto o Centro Graziela oferta cursos na área de saúde.

Em meados dos anos de 1990, após a transformação do Amapá em estado, destaca-se a política educacional implementada por João Alberto Capiberibe (1995-2002), cujo principal elemento norteador era o PDSA, criado como forma de oposição à política de desenvolvimento predatório até então implantada no estado que previa um desenvolvimento sustentável viável tanto ecológica quanto economicamente, e se coadunava às discussões sobre o impacto ambiental causado pela exploração capitalista muito em voga na década de 1990, resultantes dos grandes desastres ambientais ocorridos na década de 1980, especialmente após os acordos estabelecidos na Eco 92 (Lobato, 2018), conforme citado anteriormente neste trabalho.

Neste sentido, o projeto educacional assumido por Capiberibe estava alinhado à lógica da sustentabilidade e buscava estabelecer uma política educacional centrada numa educação ambiental sensível aos saberes e modos de vida locais (indígenas, quilombolas e ribeirinhos), e que estabelecesse harmonia entre desenvolvimento socioeconômico e sustentabilidade natural. Esta educação ambiental deveria proporcionar a construção de saberes que auxiliassem na compreensão de como as dimensões da vida humana afetam e são afetadas pelo meio ambiente (Lobato, S. 2018).

A materialização deste projeto educacional se daria por meio do Projeto Escola Bosque, que previa a construção de um Centro de Referência em Educação Ambiental localizado na Ilha de Santana (localidade próxima ao município de Santana onde se encontra o principal Porto do estado), e em mais 8 escolas em municípios pequenos. Estas escolas ofertariam educação

infantil, ensino fundamental e médio, e cursos técnicos em educação profissional e para a formação de professores.

Segundo Lobato, S. (2018), os objetivos do Projeto Escola Bosque eram formar profissionais capazes de colaborar na sustentabilidade socioeconômica do estado; introduzir a metodologia socioambiental no ensino das matérias tradicionais; propiciar experiências formativas que levassem ao resgate e preservação do meio ambiente; e adequar o currículo escolar à educação ambiental. No entanto, o método socioambiental idealizado por Capiberibe não foi suficientemente claro ao ponto de permitir sua aplicação pelos professores e, consequentemente, sua efetiva materialização nas escolas amapaenses.

De qualquer forma, tanto o PDSA quanto o Projeto Escola bosque não chegaram a se consolidar enquanto política pública, visto que em 2003, com a saída de Capiberibe e a posse de Antônio Waldez Góes, estes projetos são abandonados e retomam-se os moldes do desenvolvimento econômico por meio dos grandes empreendimentos agropecuários e industriais. São marcantes neste período a introdução do cultivo da soja e o fomento da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana, criada em 1992.

Com relação ao desenvolvimento da educação básica no Amapá após a estadualização, Sá e Ferreira (2020) realizam um importante estudo sobre o período de 1991 a 2003, considerando como dimensões de análise os cinco Indicadores de Qualidade na educação, estabelecidos pelo MEC/INEP: número de escolas públicas e privadas; número de profissionais da educação; taxas de matrícula; taxas de alfabetização, analfabetismo e conclusão; acesso à educação especial e de jovens e adultos.

Em seus resultados de pesquisa, a autora aponta que, em relação ao analfabetismo, primeiro indicador analisado, no ano 2000 17% da população amapaense acima de 5 anos de idade era analfabeta, índice maior do que a média nacional que era de 15,7%. Ainda assim, houve um considerável avanço em relação ao ano de 1991, quando a taxa de analfabetismo do Amapá era de 24% contra 25% da média nacional. Sobre o número de escolas, constatou-se um aumento do número de estabelecimentos à medida em que o estado foi se consolidando, com um considerável aumento da rede privada: em 1991 havia 407 estabelecimentos de ensino, sendo 25 destes pertencentes à rede privada; enquanto em 2003, dos 782 estabelecimentos, 94 eram escolas privadas.

Sobre os profissionais da educação, Sá e Ferreira (2020) apontam um crescimento constante de 1991 a 1997, com uma redução de professores da rede estadual no período seguinte, entre 1998 e 1999. Tal redução está relacionada ao grande número de professores da rede que pertenciam à esfera federal (do quadro do antigo território), que aderiram ao Programa

de Desligamento Voluntário (PDV), instituído em 1997; e à municipalização do ensino promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que alterou a distribuição de professores entre as redes estadual e municipal e promoveu um aumento das escolas da rede municipal de ensino.

No que se refere ao terceiro indicador, número de matrículas, a autora aponta um aumento de 116,6% nas redes pública e privada na década de 1990, e até 2003 esse crescimento chegou a 130%, representando um aumento do acesso à educação básica bem acima da média nacional (45% entre 1991 e 2003). No entanto, este aumento exponencial no número de matrículas não foi suficiente para sanar todas as deficiências educacionais do estado, marcado pelo analfabetismo e sem um programa educacional consolidado que atendesse as demandas da educação infantil, do ensino médio e da educação de adultos do estado.

O quarto indicador, relativo ao rendimento escolar (alfabetização, analfabetismo e conclusão), aponta uma taxa de aprovação de 60% dos estudantes em 1991, sendo este índice elevado progressivamente até 2003. No entanto, mesmo aparentemente altos, os índices de aprovação escolar do estado permaneceram abaixo da média nacional em todos os anos do período, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Índices de aprovação na educação básica no Brasil e no Amapá entre 1991 e 2003 (em %)

Ano	Brasil	Amapá
1991	64	60
1994	67	64
1997	77	69
2000	77	73
2003	78	76

Fonte: elaborado por Sá e Ferreira (2020), com base no Censo Escolar (1998, 2001, 2003, 2004).

A autora conclui sua análise ressaltando que não obteve acesso os dados do início da década de 2000 com relação ao quinto e último indicador, que se refere à educação especial e educação de jovens e adultos. No entanto, informa que a EJA apresentou tendência decrescente no final da década de 1990, e que a educação infantil apresentou números inexpressivos durante o período analisado, com tendência também decrescente (Sá e Ferreira, 2020). Como forma de sintetizar os importantes elementos analisados pela autora, apresenta-se no Quadro 8 a transposição do quadro síntese de seus resultados, por considerar seus achados de grande relevância para a compreensão da educação básica no estado nos primeiros anos do processo de estadualização:

Quadro 8 – Síntese dos avanços da educação básica no Amapá entre 1991 e 2003

Avanços da Educação Básica		**1991**	**2000**	**2003**
População alfabetizada com 5 anos de idade ou mais (%)		76	83	-
Unidades escolares	Rede pública	382	634	688
	Rede privada	25	57	94
Profissionais da educação		3864	8081	10224
Formação dos profissionais da educação	Nível fundamental	218	96	126
	Nível médio	2387	6052	7803
	Nível superior	1259	2357	3155
Matrículas	Rede pública	90488	192042	196944
	Rede privada	6503	18018	25806
Rendimento (%)	Aprovação	60	73	76
	Reprovação e evasão	40	27	24

Fonte: Sá e Ferreira (2020), com base nos dados do Censo escolar (2001, 2003, 2004).

Os dados e análises apresentados por Sá e Ferreira (2020) evidenciam que mesmo com um crescente avanço nas taxas dos indicadores de qualidade analisados, o crescimento da educação básica do estado no período pós-estadualização não foi suficiente para a garantia plena do direito à educação por parte das crianças, jovens e adultos do Amapá. Ainda que o acesso à escola tenha sido ampliado progressivamente, os índices de reprovação e evasão revelam que a permanência na escola ainda é uma grande dificuldade, enfrentada principalmente por jovens e adultos, o que indica a necessidade da instituição de políticas de permanência que minimizem este problema.

No que se refere à educação profissional, no final da década de 1990 existiam no Amapá 11 escolas estaduais de formação profissional, das quais 8 ofertavam apenas cursos de formação de professores; uma ofertava cursos na área de gestão (contabilidade, administração e secretariado); uma ofertava o curso de eletrotécnica e cursos na área de saúde (enfermagem, saneamento básico, patologia clínica, nutrição e dietética); e uma escola ofertava o curso de processamento de dados (Morais, 2010).

Desta forma, diante do contexto aqui apresentado e considerando-se as categorias historicidade e totalidade, norteadoras deste estudo, cabe direcionar o olhar para a forma como se apresenta a educação no estado no período mais recente, suas condições de estrutura e configuração passados 36 anos de estadualização. Tal análise se faz necessária por se entender que o contexto educacional do estado é o palco onde se construíram as condições para o desenvolvimento das políticas de ensino médio e educação profissional e tecnológica que se pretende analisar e discutir posteriormente.

Os dados do Censo da Educação Básica do estado do Amapá (Inep, 2021) referentes a 2020 informam que, no referido ano, foram registradas 213.513 matrículas de educação básica, 16.491 (7,2%) a menos em comparação com o ano de 2016[34]. A maior parte das matrículas da educação básica se encontra sob a responsabilidade da rede estadual, com 53,5%, enquanto a rede privada possui apenas 9,6%. Já no Censo de 2021 houve uma queda no número de matrículas: de 213.513 em 2020 para 211.020, com cerca de 2.430 matrículas a menos. A rede estadual passa a concentrar 53,5% das matrículas da educação básica, enquanto a rede privada 8,5% (Inep, 2022).

Com relação anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2020 o maior número de matrículas estava concentrado na rede municipal: 59,5%, enquanto a rede estadual possuía 30,9%. Já no que se refere aos anos finais do ensino fundamental, há uma inversão e o número maior de matrículas está na rede estadual: 86,2%, contra 5,1% da rede municipal. Estes dados revelam que ainda há uma grande participação do estado na oferta de vagas no ensino fundamental, quando esta responsabilidade já deveria ser dos municípios. Isto pode ocorrer pela falta de recursos dos municípios para atender esta demanda. Vale ressaltar que já existem propostas para que a responsabilidade sobre o ensino fundamental II fique a cargo dos estados, assim como ocorre com o ensino médio. Em 2021 esta tendência permanece, com a rede municipal assumindo 61,5% das matrículas dos anos iniciais e a rede estadual com 29,8%, enquanto nos anos finais do ensino fundamental, a rede estadual responde por 85,8% e a rede municipal por apenas 6,0% (Inep, 2022).

No que se refere ao ensino médio, no ano de 2020 foram registradas 31.639 matrículas, o que representou uma redução de 19,2% no número total de matrículas desta etapa de ensino no estado em relação a 2016. Note-se que a redução ocorreu não só nas matrículas do Ensino Médio, que se convencionou chamar de “regular” (19,3%), mas também no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (17,7%), entre 2016 e 2020, período de referência da pesquisa.

Em 2020, a rede estadual de ensino concentrava a quase totalidade do número de matrículas do ensino médio, 86,3%, seguida pela rede privada, com 8,1%. Mesmo com esse total, a rede estadual teve uma queda de 2,3% do número de matrículas no período, enquanto a

[34] A data de coleta de dados para o Censo Escolar de 2020 foi alterada em razão da pandemia de Covid – 19. Dessa forma, a data de referência da pesquisa, que costuma ser a última quarta-feira do mês de maio de cada ano, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020, levando-se em consideração as datas de suspensão das aulas presenciais nas escolas. Desta forma, os dados do Censo do ano de 2020 mostram a realidade das escolas no período imediatamente anterior à pandemia e ainda não revelam seus efeitos na educação dos estados e do país como um todo.

rede privada obteve um aumento de 0,1%. Em 2021, no entanto, os números de matrícula no ensino médio aumentaram, sendo registradas 34.129 matrículas, sendo 87,8% da rede estadual, 7,5% da rede privada e 4,7% na rede federal (Inep, 2022).

Seguindo a tendência de queda no número de matrículas em 2020, a Educação de jovens e Adultos (EJA), apresentou uma queda de 25,3% no período de referência. A maioria das matrículas do ensino fundamental da EJA está na rede estadual (63,5%), seguida pela rede municipal (32,7%). O mesmo ocorre com relação ao ensino médio da EJA, no qual 91,1% das matrículas estão na rede estadual, seguida desta vez pela rede privada, com 7,3% (Inep, 2021).

Uma característica importante é que a grande maioria das escolas de ensino fundamental e médio do estado está localizada na zona urbana dos municípios. Este dado revela que a política de ruralização das escolas, sobretudo de ensino fundamental I, promovida no período territorial durante o governo de Janary Nunes, não chegou a se consolidar na região. O processo de estadualização e formação do aparato burocrático do novo estado pode ter contribuído para a urbanização da população a partir da década de 1990.

A título de síntese com relação às matrículas, indica-se no quadro a seguir o percentual relativo a cada etapa de ensino, por dependência administrativa, referente ao Censo Escolar de 2021:

Quadro 9 – Percentual de Matrículas no Amapá por dependência administrativa – 2021

Nível de ensino	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Creche	-	0,9	90,3	8,9
Pré-escola	-	2,3	89,7	8,1
Ensino Fundamental I	-	29,8	61,5	8,6
Ensino Fundamental II	-	85,8	6,0	8,2
Ensino Médio	4,7	87,8	-	7,5
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	0,4	75,0	18,1	6,4
Educação Profissional[35]	9,4	59,4	-	31,2

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Básica 2021 – Amapá (Inep, 2022).

As informações contidas no quadro acima evidenciam que as matrículas de creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental estão em sua maior parte sob a competência da rede municipal, enquanto os anos finais, ensino médio e EJA estão a cargo do estado. Conforme comentado anteriormente, chama a atenção quase 30% do ensino fundamental I ainda ser de

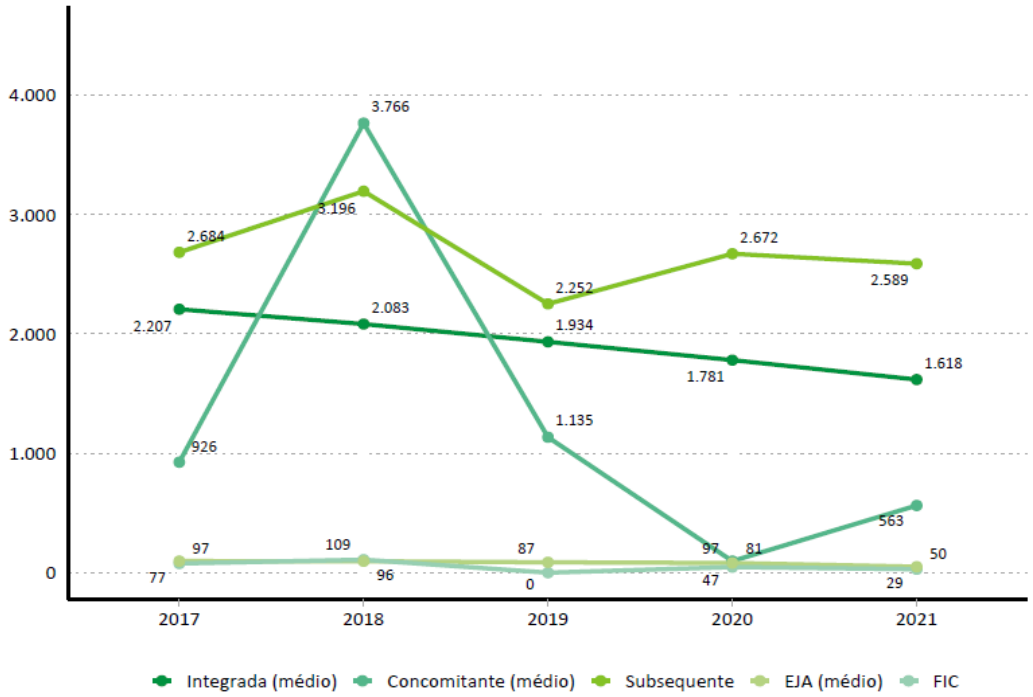
[35] A contabilização das matrículas da Educação Profissional do Censo Escolar considera os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, enquanto as matrículas dos cursos de Nível Médio Integrado são contabilizadas como Ensino Médio.

responsabilidade da rede estadual, quando deveria ser do município. É de competência da rede estadual também quase 88% das matrículas do ensino médio, o que corrobora sua posição como maior responsável por esta etapa de ensino.

Por outro lado, com relação à educação profissional, dois aspectos que merecem destaque são a predominância da rede privada na oferta de matrículas, acima das ofertas da rede pública estadual e federal; e a queda contínua no número de matrículas nesta modalidade de ensino no período analisado no Censo. A prevalência de matrículas na rede privada revela que a maioria dos cursos ofertados são concomitantes ou subsequentes, visto que esta rede não oferta cursos profissionais integrados à educação básica, ao contrário da rede pública que possui cursos nas três formas de oferta (integrado, concomitante e subsequente).

Além disso, a diminuição do número de matrículas se apresenta como um indicador importante de que esta modalidade de ensino pode estar sofrendo com o arrefecimento das ações da política educacional voltada para este campo, causando a diminuição de oferta de vagas e redução de investimentos. O gráfico abaixo demonstra com clareza a redução citada:

Gráfico 2 - Número de matrículas da Educação Profissional – de 2017 a 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2022).

Um outro elemento que necessita ser analisado se refere ao rendimento escolar. Neste

aspecto, a distorção idade-série se apresenta como um importante indicador por demonstrar o atraso escolar promovido pela reprovação ou abandono da escola, implicando na permanência dos estudantes em um determinado nível de ensino por mais tempo que o período considerado regular. Desta forma, ainda segundo o Censo Escolar (INEP, 2021), as maiores taxas de distorção idade-série se encontram no 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio.

Notadamente, em todas as séries da educação básica, os estudantes do sexo masculino possuem maior distorção idade-série em relação ao sexo feminino: no 6º ano a distorção chega a 45% para o sexo masculino e 31,2% para o feminino; no 1º ano do ensino médio as taxas são de 46,6% para o masculino e 36,5% para o feminino. Portanto, para melhor visualização, apresentamos abaixo um novo quadro síntese, desta vez com as taxas de distorção idade-série no ensino fundamental e médio por dependência administrativa:

Quadro 10 - Taxa de Distorção Idade-série no Amapá por dependência administrativa - 2020 (em %)

Nível de ensino	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Total
Ensino Fundamental I	-	24,1	19,7	1,8	19,3
Ensino Fundamental II	-	37,0	42,8	4,9	34,5
Ensino Médio	14,9	37,9	-	8,3	34,2

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020 – Amapá (INEP, 2021).

Além do número de matrículas, que mensura a quantidade de estudantes que acessam as redes públicas e privadas, o Censo Escolar também apresenta dados relevantes com relação ao número e formação dos docentes que atuam no estado. Cabe ressaltar que, geralmente, o número de docentes acompanha a evolução do número de matrículas. Desta forma, apresenta-se uma queda no número de docentes que atuam na educação básica no período de referência. Em 2020, o estado contava com 10.303 docentes, dos quais 3.603 (34,8%) atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental (Inep, 2021).

Com relação ao perfil destes docentes, considerando-se escolaridade, gênero e faixa etária observa-se que, dos professores que atuavam nas séries iniciais 74,1% possuíam formação inicial em curso superior completo em licenciatura, no entanto, 21,5% possuía apenas formação em nível médio ou inferior. Nesta etapa a maioria dos professores era do sexo feminino e estava na faixa etária entre 40 e 49 anos de idade.

Nas séries finais do ensino fundamental o percentual de docentes com curso superior em licenciatura sobe para 88,8%, porém 7,1% ainda possuía apenas o nível médio ou inferior.

Permanece nesta etapa a prevalência do sexo feminino e faixa etária entre 30 e 49 anos. Já no ensino médio a formação chega à quase totalidade em nível superior em licenciatura: 90,7%, com apenas 1,9% com ensino médio ou inferior. A faixa etária dos docentes atuantes no ensino médio permanece no intervalo entre 30 e 49 anos, porém, apesar da prevalência ainda ser feminina, pela primeira vez o número de docentes do sexo masculino quase se equipara, com pouca diferença entre os sexos (Inep, 2021).

Cabe ressaltar que a formação em nível superior dos professores da educação básica foi impulsionada no estado a partir dos anos 2000, em decorrência do proposto pela LDB nº 9.394, de 1996. Desta forma, o governo do estado em parceria com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e as prefeituras de alguns municípios, começaram a implantar uma política de formação de professores por meio de cursos organizados em módulos, durante as férias dos docentes. Segundo Lobato, T. (2010), o Sistema Modular de Ensino Superior vigorou entre 2000 e 2010 em sete municípios do estado, com o objetivo de formar professores tanto do estado quanto dos municípios envolvidos, principalmente em cursos de licenciatura em pedagogia.

A respeito das escolas que compõem as redes de ensino do estado, o Censo Escolar revela que em 2020 existiam no estado 852 escolas de educação básica, sendo 89,5% da rede pública, das quais 45,4% pertencem à rede estadual, 44,1% à rede municipal e 0,7% à rede federal. A rede privada, por sua vez, possuía 9,7% das escolas de educação básica do estado. Em 2021 permanece o número de 852 escolas de educação básica, sendo 45,5% de responsabilidade da rede municipal; 44,2% da rede estadual; 9,6% da rede privada e 0,6% da rede federal (Inep, 2022).

Os dados revelam que em 2021, grande parte das escolas de educação básica estavam sob a responsabilidade da rede estadual, com maior número de escolas de ensino fundamental e médio. Tal situação se deve ao fato de que a rede estadual ainda detém escolas com oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (237 escolas), que teoricamente já deveria ser assumida pela rede municipal (Inep, 2022). Este processo de transferência de responsabilidade sobre os anos iniciais para o município vem se dando paulatinamente, à medida em que esta dependência administrativa amplia sua capacidade financeira. A rede estadual é ainda, a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 79,7% das escolas, seguida pela esfera privada com 17,6% e 2,6% da rede federal. Neste sentido, analisa-se na seção a seguir as políticas de ensino médio e educação profissional e tecnológica no país nas primeiras décadas do século XXI, culminando-se na contrarreforma de 2016.

4 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Esta seção tem como objetivo discutir as políticas delineadas para o ensino médio e para a educação profissional e tecnológica no país nas duas primeiras décadas do século XXI. Esta análise, ainda que não abarque a totalidade das nuanças ocorridas no campo da política educacional deste período, permite compreender os movimentos que forjaram as configurações do ensino médio brasileiro na história mais recente, movimentos esses que culminaram na realização da contrarreforma instituída por meio da Lei nº 13.415, de 2017, a qual modifica as relações até então estabelecidas pela educação básica profissional ao transformar a educação profissional de nível médio em um dos itinerários formativos a serem cursados pelos jovens no final da educação básica.

Neste sentido, a análise das políticas para o ensino médio e educação profissional do período busca oferecer elementos para que se possa compreender a trajetória destas políticas no início deste século, as aproximações e distanciamentos estabelecidos, bem como a construção das bases que possibilitaram a instituição da reforma em tela. Parte-se da compreensão de que, sob a hegemonia do sistema capitalista, "as políticas públicas são a maneira pela qual o Estado atua para atenuar conflitos e as condições de desigualdade social, mantendo a estrutura capitalista coesa e possibilitando o mínimo necessário para a sobrevivência e subserviência da classe trabalhadora" (Souza, 2021, p. 8).

De acordo com esta compreensão, defende-se o posicionamento de que as políticas educacionais pensadas e implementadas para a formação da classe trabalhadora objetivam responder às demandas de capacitação da força de trabalho necessárias ao processo de expansão e acumulação do capital, bem como de manutenção de sua hegemonia, por meio do aparato ideológico mobilizado pelas classes dominantes, cujo elemento mediador é o Estado. O avanço das forças políticas de direita e extrema direita no país, ocorrido após o Golpe de 2016, criou as bases de sustentação para o redirecionamento das políticas educacionais de nível médio, incluídas aí as de educação profissional. Defensoras de uma concepção de educação acrítica e voltada unicamente para a preparação para o trabalho, estas forças políticas interferem nos rumos a serem tomados pela educação brasileira.

Como consequência, as políticas de ensino médio e educação profissional são delineadas em torno desta concepção de formação utilitarista e voltada unicamente para a capacitação laboral, relegando a segundo plano (ou a plano algum) a formação humana integral e emancipatória fortemente defendida por um grande grupo de intelectuais trabalhadores do

campo educacional (para citar alguns: Araujo, 2018, 2019; Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, 2020; Moura e Lima Filho, 2017, 2020; Ramos, 2014, 2017; Ferretti, 2018; Kuenzer, 2017).

4.1 AVANÇOS E RETROCESSOS DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

A lógica neoliberal globalizada e flexibilizada predominante nas relações político-econômicas e sociais estabelecida entre os países capitalistas afeta, não por acaso, o cenário das políticas públicas desenvolvidas no espaço brasileiro. Para Cabral Neto (2012, p. 10), no contexto de hegemonia do ideário neoliberal, no qual as leis do mercado devem ser onipotentes, o campo político é colocado em segundo plano, causando o enfraquecimento do Estado-nação já que "o nacional, o regional, o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural". Desta forma, os interesses públicos, a cultura e as realidades locais devem se subordinar às demandas do mercado globalizado.

Uma das consequências desta lógica para o campo educacional é a redução da educação de patrimônio e direito humano a produto comercializável, ou seja, a educação passa a ser mais uma mercadoria a ser explorada pelo mercado, sob o discurso de ineficiência do serviço oferecido pela escola pública e a excelência ofertada pela iniciativa privada. Assim, outro aspecto observado pela presença do pensamento neoliberal globalizado na educação é a inserção de uma cultura gerencialista nas políticas educacionais, cujo foco se encontra na produção de eficiência e eficácia das escolas, vistas como empresas que devem prestar os melhores serviços a seus clientes (alunos).

Tais influências trazem para as escolas as demandas da agenda formativa do mercado por meio das pressões exercidas pelos organismos internacionais e agências financiadoras das políticas educacionais[36], sobretudo nos países periféricos, com baixo desenvolvimento e em relação de dependência econômico-financeira com os países do centro capitalista. Cabral Neto (2012) afirma que o enfraquecimento político do Estado-nação e a dependência econômica dos países periféricos estabelecem novas relações de domínio, nas quais as organizações multilaterais passam a exercer as funções de estruturas mundiais de poder, com prevalência sobre o poder local das nações.

Na prática, isso quer dizer que as instituições internacionais formadas nos países do

[36] Os principais organismos a investirem e ditarem os parâmetros para a definição das políticas educacionais na América Latina, e no Brasil, principalmente ao partir dos anos de 1990, são: Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para Educação; Fundo Monetário Internacional; Organização Mundial do Comércio; entre outros.

centro capitalista é quem ditam como os países periféricos devem conduzir suas dinâmicas nacionais e organizar suas ações (políticas, econômicas, culturais, educacionais etc.) em troca de subsídios financeiros para custeá-las. Sobre este aspecto, Ramos e Frigotto (2016) destacam o projeto de poder assumido pela classe dominante no Brasil e relembram a tese de Florestan Fernandes de que a elite brasileira forjou um projeto societário fundamentado no capitalismo dependente, ou seja,

> Um projeto societário onde a classe burguesa brasileira se associa aos centros hegemônicos do capital mundial para manter uma das sociedades de maior concentração de propriedade e riqueza na mão de uma minoria e a manutenção da pobreza e miséria da maioria. Uma classe que é anti-nacional, anti-povo e anti-educação pública universal, gratuita, laica e unitária para todos (Ramos e Frigotto, 2016, p. 34).

Esta associação com os centros hegemônicos do capital citada pelos autores não é algo recente, pois remonta pelo menos à década de 1930 durante o primeiro governo Vargas, com os investimentos internacionais para a industrialização do país e o estabelecimento de parcerias na área educacional, como os acordos MEC/ USAID, firmados entre Vargas e o governo dos Estados Unidos. Enquanto a educação brasileira foi financiada por estas instituições,

> As proposições para a educação básica (ensino fundamental e médio), para a educação profissional e para a educação superior corresponderam a interesses formativos que objetivavam a formação cada vez mais sob responsabilidade dos indivíduos, com fortes traços da teoria do capital humano, com inspiração na formação de profissionais voltados para atendimento ao mercado (Koepsel, Garcia e Czernisz, 2020, p. 9).

Assim, o investimento dos organismos internacionais (Unesco, BID, Cepal, OCDE) na educação brasileira implica em sua interferência na definição das políticas educacionais locais e no conteúdo educativo a ser veiculado nas escolas. Na análise de Silveira et al. (2022), existem dois momentos principais que marcam a influência dos organismos internacionais na política e defesa da ampliação do tempo da jornada escolar no Ensino Médio: o primeiro entre as décadas de 1980 e 1990, possuía a preponderância da intervenção de agências financiadoras, particularmente do Banco Mundial; e o segundo mais recente, é marcado pela atuação da Unesco e OCDE, a emergência de novos marcos regulatórios e a ampliação influência das organizações sociais e institutos do terceiro setor na educação pública por meio das parcerias público-privadas (Silveira, et. al., 2022).

Neste sentido, o combate à formação integral, fundamentalmente crítica e emancipatória, atende aos interesses das forças conservadoras e representa o avanço de seu ideário formativo sobre as políticas educacionais, em busca da conquista de um espaço que não

conseguiram alcançar nas discussões para a provação da LDB nº 9.394 de 1996, que inseriu o ensino médio como etapa final da educação básica. Desde este período até esta segunda década do século XXI, segue-se um avanço crescente do ideal pragmatista como fundamento para o ensino médio e vão se delineando condições cada vez mais favoráveis para a instituição da contrarreforma em curso.

Em decorrência do cenário forjado pela influência do poder internacional sobre o estado-nação difundiu-se no Brasil, notadamente a partir do final dos anos de 1990, uma política neoliberal pautada no enxugamento do Estado, cujas características principais são a redução dos gastos públicos (leiam-se como gastos os direitos sociais de acesso à: educação, saúde, segurança, habitação e seguridade social); privatização de empresas estatais; redução de direitos trabalhistas, entre outros.

Na área educacional, prevalece a racionalização dos recursos e se destaca a formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes em detrimento da (re)construção do conhecimento e do pensamento crítico. Sobre este aspecto, Souza (2021) afirma que as agências multilaterais e internacionais impõem aos países dependentes programas de reformas educacionais de caráter gerencialista e alinhado aos interesses do mercado, que passam a permear todos os processos de gestão de recursos públicos.

Por sua vez, Cóssio et. al. (2020), argumentam que existe uma pressão interna e externa para que os países em desenvolvimento busquem a adoção de práticas tidas como modernizadoras, entre as quais se insere a governança educacional, na qual as ações de responsabilidade do Estado com relação à educação são transferidas para a iniciativa privada por meio de parcerias. Estas se constituem como uma forma de privatização dos serviços educacionais antes realizados pelo estado, como a formação de professores e gestores e a elaboração de material didático, realizados às custas de recursos públicos ou isenções fiscais.

Desta forma, as organizações internacionais comandadas pelos países do centro capitalista possuem papel fundamental na definição das políticas educacionais a serem adotadas no Brasil, com o financiamento de programas, projetos e ações de acordo com a lógica gerencialista e utilitarista. É neste contexto que se estabelece a dinâmica de reorganização do trabalho, já abordada na seção 2 deste texto, no qual o capitalismo neoliberal globalizado estabelece posições diferenciadas aos trabalhadores, de acordo com o papel que os países devem desempenhar na economia global. Isto tem como consequência que,

> O nível econômico, considerando que a globalização afeta a estrutura do emprego, exerce, por sua vez, influência marcante sobre o campo da educação, notadamente porque implica a redefinição em um de seus objetivos: a preparação para o trabalho.

> As escolas, nesse novo cenário, têm de cumprir essa tarefa levando em consideração, prioritariamente, as demandas de mercados de trabalhos instáveis; as novas habilidades e a flexibilidade para adaptar-se às novas demandas do trabalho e, portanto, mudar de emprego durante o decorrer da vida; e a capacidade de lidar com uma mão de obra internacional cada vez mais competitiva (Cabral Neto, 2012, p. 19).

Assim, cabe aos países periféricos a função de promover a formação de uma força de trabalho também periférica para atender aos interesses do mercado flexível, o que resulta em que as políticas educacionais, sobretudo de ensino médio, são direcionadas para o objetivo de formação de trabalhadores multitarefas, com pouca ou nenhuma especialização e facilmente substituíveis. Neste processo, as políticas educacionais voltadas para a formação dos jovens trabalhadores, planejadas e implementadas no país a partir da década de 1990 passam a seguir o ideário de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

O ensino médio, já considerado historicamente como uma etapa educacional sem identidade própria, é encarado como o *lócus* de formação para a juventude que "não deseja" ou "não pode" continuar os estudos em nível superior por necessitar trabalhar para ajudar no sustento material da família. Esta demanda de formação para o trabalho é então encaminhada para os cursos técnicos de nível médio, sob o discurso de que para essa juventude basta uma formação geral básica aliada à uma preparação para o trabalho nos moldes do ideário neoliberal, segundo o qual o trabalhador periférico não necessita ser ultra qualificado, e sim flexível.

O que se observa é que o tipo de ensino a ser acessado pelos jovens depende da classe social a qual eles pertencem. Assim, para os mais miseráveis direciona-se um tipo de educação que alivie essa condição com a melhoria, ainda que mínima, de suas condições de empregabilidade e sua inserção no mercado de trabalho, geralmente na ocupação de postos precarizados. Para os pobres em condições um pouco melhores que os primeiros, a educação é um pouco melhor, de forma a lhes permitir também melhores condições de empregabilidade e assim por diante. Para os mais abastados, o acesso à educação é mais amplo, mas também dependendo de suas condições materiais; e a formação profissional se dá em cursos de nível superior, supostamente com maiores possibilidades de empregabilidade, promovendo sua inserção em postos mais privilegiados de trabalho (Moura, 2013). É desta forma que, segundo Moura e Lima Filho (2020),

> O estado brasileiro delega aos donos do grande capital o direito de decidir sobre a concepção de formação a ser proporcionada à classe trabalhadora e, além disso, financia tal (con)formação [...] A definição sobre quem tem direito de acesso a qual tipo de Ensino Médio não é aleatória, nem fruto de uma opção livre, mas parte de uma política de focalização que busca fazer o acoplamento entre cada oferta e cada fragmento de classe, utilizando como critério a posição ocupada na hierarquia socioeconômica (Moura e Lima Filho, 2020. p. 137).

Neste sentido, se estabelece o direcionamento formativo para os jovens periféricos com foco na formação para o trabalho, e as políticas educacionais brasileiras voltadas para o ensino médio são pautadas nesta direção. No entanto, conforme analisa Kuenzer (2023), a formação profissional que se pretende ofertar à juventude trabalhadora é uma formação precarizada, de forma a naturalizar sua inclusão em trabalhos também precarizados. Neste sentido, naquele contexto dos anos de 1990 prevaleceu a concepção de que a formação para o trabalho não poderia ser integrada à escola de ensino médio regular, mas apartada desta, visto que a formação propedêutica era tida como preparatória ao ensino superior, e o que se pretendia para a juventude trabalhadora era uma profissionalização mínima, de nível intermediário. Assim, bastava a conclusão do ensino médio na escola regular e a formação para o trabalho por meio de cursos técnicos também de nível médio.

É a partir desta lógica que, na década de 1990, se intensificam as tentativas de se regulamentar um sistema de educação profissional separado da educação básica. Reconstituindo o processo de criação deste sistema, Kuenzer (2023) avalia que o projeto de educação profissional que se começou a construir a partir de 1995 era singular, primeiro porque foi gestado em instituições distintas dentro do mesmo governo - a Semtec/MEC instituiu o Projeto de Lei (PL) nº 1.603, de 1996; e a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) desenvolveu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), também em 1996. Estes dois documentos possuíam o mesmo viés neoliberal, porém com concepções distintas, com relação ao seu conteúdo e processo de elaboração. A segunda característica de singularidade era o fato de que o PL elaborado pelo MEC serviu como instrumento na negociação com o Banco Mundial, em busca de financiamento para a Educação Profissional (Kuenzer, 2023).

Os pressupostos que orientaram a proposta do Planfor, construída pela Sefor/MTE, pautavam-se na rejeição das interpretações equivocadas da Teoria do Capital Humano que levaram à profissionalização compulsória no 2º grau em 1971; e a negação do entendimento da educação profissional e tecnológica como estratégia para formação da população mais pobre para atuar no mercado de trabalho com base no modo de produção fordista. A proposta do Planfor era então refletir sobre as exigências do novo modelo produtivo flexibilizado, de forma que a ação educativa atendesse as necessidades do mercado internacional e nacional ao mesmo tempo, contribuindo para a consolidação do processo democrático, promovendo um desenvolvimento nacional sustentável (Kuenzer, 2023).

A proposta do MEC, por sua vez, nasceu no contexto de discussões para reformulação

das Escolas Técnicas e Agrotécnicas, em resposta à demanda do Banco Mundial, que argumentava pela redução dos custos de funcionamento destas, considerados muito altos em relação aos benefícios que proporcionava, já que a formação ofertada nestas instituições não estava de acordo com os objetivos definidos para as escolas de nível médio[37]. Neste período, ocorriam ainda no MEC discussões no sentido de se ressignificar o ensino médio enquanto etapa final da educação básica. Para Kuenzer (2023),

> Contrariamente à proposta da SEFOR [MTE], a questão central que justificou o PL 1603/1996 foi a pressão do Banco Mundial para a redução dos custos das escolas técnicas e agrotécnicas. A solução encontrada pela SEMTEC [MEC] foi a criação de uma rede de Educação Profissional desvinculada do ensino médio, e de mais baixo custo, que melhor respondesse às necessidades do mercado de trabalho e que racionalizasse o uso dos recursos conforme a opção do aluno: o ingresso no mundo do trabalho ou o acesso à universidade (Kuenzer, 2023. P. 7).

Assim, o PL propôs a criação de um sistema de EP separado da educação básica com distintas modalidades, de acordo com o público a que se destinava e o objetivo formativo que se pretendia ofertar a cada um: a formação para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, e a formação propedêutica para os filhos das elites, com vistas ao ingresso no ensino superior.

Além disso, a instituição do PL resolvia outras questões, por um lado atendia aos interesses dos organismos internacionais, principalmente BID e Banco Mundial, que pretendiam "fazer mais com menos", ou seja, racionalizar os recursos destinados aos projetos educacionais brasileiros de forma a obter um melhor custo-benefício. Por outro lado, o PL também atendia a interesses do poder político no interior dos estados, representados pelo CONSED, para os quais o PL era muito vantajoso, visto que possibilitava acordos diretos com o BID e Banco Mundial, e permitia aos estados receber maior aporte de recursos financeiros por parte dessas mesmas instituições para financiar não uma rede única, mas as duas redes: de educação profissional e de educação básica.

Para Ortigara (2013), o PL evidenciava ainda a intenção dos legisladores de não reconhecer o ensino regular como sendo de fundamental importância para a formação do

---

[37] Com relação às Escolas Técnicas e Agrotécnicas, sua organização e funcionamento, Ortigara (2013) faz a seguinte análise: "Na década de 70, foi instituída a Lei Federal nº. 5.692 que substituiu a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico, pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2° grau. Ao estabelecer um currículo único para todos os estudantes deste nível de ensino, independente de etnia ou classe social, a Lei 5.692/1971 sugeria a eliminação da dualidade observada até então entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico. [...] No âmbito federal, as Escolas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, que juntamente com as Escolas Agrotécnicas Federais formavam o segmento com mais disponibilidade de recursos, tanto para contratação de professores como para instalação de laboratórios. Os currículos foram reestruturados dispondo de tempo integral. Neles foram acomodadas a formação geral e a formação Profissional" (Ortigara, 2013. p. 3).

trabalhador, colocando a educação profissional como alternativa à educação básica. Neste sentido, a disputa entre concepções distintas de como se deveria desenvolver a relação entre educação básica e profissional se apresentava também no texto original da LDB nº 9394 de 1996, o qual estabelecia que a educação profissional deveria ser ofertada em articulação com a educação básica, gerando uma multiplicidade de dúvidas e interpretações acerca de como se daria esta articulação na prática, o que pode ter ocorrido de forma proposital, com o objetivo de deixar espaço aberto para a Lei do ensino profissional, que ainda transitava no Congresso Nacional (Ortigara, 2013).

Cabe ressaltar que, mesmo com a adesão dos Secretários Estaduais de Educação, o PL sofreu ampla rejeição nos debates realizados nos seminários e audiências públicas promovidos pelo MEC, resultando na retirada do Projeto de Lei. Esta retirada, no entanto, não representou o abandono da proposta de separação entre educação básica e profissional, nem a ideia de racionalização de recursos com vistas ao financiamento do Banco Mundial, mas sim a busca por um novo dispositivo que a regulamentasse, apesar da rejeição ao PL.

Neste sentido, o MEC resolve a situação por meio da instituição do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabelecia uma dissociação formal entre ensino médio e educação profissional. Tal separação evidencia o traço desigual da escola de nível médio brasileira, melhor dizendo, significa que a formação profissional de nível médio é vista como simples formação de mão de obra, destinada àqueles que devem ser inseridos prontamente no mercado, enquanto o ensino médio regular, de caráter propedêutico, é destinado aos que tem possibilidade de continuação de estudos em nível superior.

Esta dualidade se fundamenta na concepção educacional do empresariado, que disputa com os educadores a finalidade e o tipo de formação que deve ser adotada no ensino médio. Cunha (2017) analisa que a separação entre educação básica e profissional causou uma situação conflituosa entre o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, atenuada pela exigência de que o curso técnico somente conferisse certificados para os alunos que também concluíssem o Ensino Médio, mesmo que os cursos fossem realizados separadamente. A orientação do MEC, porém, era de que os cursos técnicos fossem ofertados apenas aos estudantes que não conseguissem acesso aos cursos de nível superior, ainda que a Lei determinasse que eles pudessem se candidatar a qualquer destes cursos (Cunha, 2017).

É neste contexto que se inicia um movimento de mudança de orientação teórica também nos documentos normativos e orientadores das ações definidas para as políticas de ensino médio e profissional, cujo reflexo inicial se dá justamente na revogação do Decreto nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004. Este processo se deu de modo conflituoso, devido

a presença de concepções distintas que disputavam espaço na definição das políticas educacionais, visto que, em sentido oposto ao ideário educativo neoliberal, encontrava-se desde a década de 1970 no Brasil a discussão acerca de uma educação com base na politecnia, fundamentada na escola unitária proposta por Gramsci. As discussões sobre uma educação politécnica, unitária e universal estavam presentes também durante a elaboração da LDB de 1996, mas foram obscurecidas pelo substitutivo de Darcy Ribeiro, cujo texto com fundamento neoliberal constituiu a base deste dispositivo legal.

A partir do novo cenário político que se estabeleceu no início dos anos 2000 e a subsunção dos debates democráticos a respeito da finalidade do ensino médio, a discussão sobre a educação unitária e politécnica é avivada, servindo de pano de fundo para a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Sobre o este processo, Moura (2013) avalia que, apesar das dificuldades causadas pela prevalência do ideário neoliberal na educação, a eleição para primeiro mandato do presidente Lula estabeleceu uma conjuntura política que permitiu a continuidade das discussões sobre a relação entre educação profissional e educação básica, principalmente no ensino médio.

Em análise à educação do Brasil neste período, Frigotto (2011) defende a tese de que, de forma conjuntural, a primeira década do século XXI começa efetivamente em 2003 com a posse do presidente Lula, pois, "não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem" (Frigotto, 2011. p. 237). Neste sentido, a mudança de governo ocorrida em 2003 traz consigo uma nova conjuntura para a definição das políticas educacionais brasileiras, visto que entra na correlação de forças a partir de dentro do governo, uma nova lógica educacional, pautada em um projeto societário diferente do estabelecido durante os anos de 1990, e que ganha força no processo de definição da política educacional e na implementação das ações planejadas.

A revogação do Decreto nº 2.208 de 1997 foi um compromisso assumido pelo presidente Lula com as forças progressistas ainda durante sua campanha presidencial em 2002, em função dos debates e propostas realizados por estes grupos sobre a concepção da escola unitária e a educação politécnica e omnilateral, ainda durante os debates para a construção da nova LDB promulgada em 1996. Desta forma, após a mudança de governo, o grupo que assumiu a então denominada Semtec, no MEC, manteve firme o propósito de revogar o Decreto de 1997 e redimensionar a política de ensino médio e educação profissional do país, no sentido da politecnia. O que se deve ressaltar é que o Decreto nº 5.154 de 2004 representou a síntese da correlação das forças em disputa naquele período, tornando-se um instrumento mais conciliador do que propriamente de atendimento aos interesses defendidos pelas forças progressistas

(Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2020, págs. 58-59)[38].

Assim, a publicação do Decreto nº 5.154 de 2004 possibilitou novamente a integração entre educação básica e profissional por meio da instituição dos cursos técnicos de nível médio, ofertados de forma integrada ao ensino médio, ainda que se mantivessem também as formas de oferta concomitante e subsequente que destoam da proposta de ensino integrado. Os cursos integrados, a que se convencionou chamar de Ensino Médio Integrado (EMI), voltaram a ser ofertados nas antigas Escolas Técnicas Federais, naquele momento transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cuja expansão, segundo Cunha (2017), passou a ser prioritária após este período.

Apesar de muitos educadores (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, 2020; Moura, 2013, 2017; Moura e Lima Filho, 2017; 2020) partirem em defesa da instituição e ampliação do EMI como possibilidade de uma formação mais completa para a juventude brasileira, e a defesa por uma formação humana integral ter sido o discurso assumido no início do primeiro mandato do governo Lula, a implementação do projeto de formação profissional articulada ao ensino médio ocorreu de forma difusa e contraditória, diluída em diversos programas e ações[39] de autoria do próprio governo federal. Sobre este aspecto, Moll e Garcia (2020) avaliam que havia a expectativa de que o MEC assumisse a perspectiva da formação humana integral, omnilateral e politécnica, que havia sido perdida nas discussões para a construção da LDB de 1996.

No entanto, mesmo com a efetivação das ações e programas implementados pelo governo federal, estes não chegaram a constituir "uma política orgânica, continuada e estruturadora para as mudanças necessárias para o ensino médio. Ao invés disso, apresentaram incoerências, desarticulações e contradições estruturais" (Moll e Garcia, 2020. P. 28). Isto ocorreu pela já citada disputa de concepções de formação, nas quais se evidenciava a presença das forças em contraponto à formação integrada e integral, pautadas na defesa de uma formação profissionalizante, aligeirada e eminentemente técnica para os jovens de ensino médio.

Um dos exemplos da contradição citada é a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, logo no início da década (ano 2000), que tinham por objetivo fornecer indicadores para a concepção dos currículos nas diversas áreas profissionais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

---

[38] Para maior aprofundamento sobre o que representou a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154 de 2004, bem como as lutas envolvidas neste processo ver: Nascimento e Silva (2017); Drago (2018); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012; 2020); Moura (2013); Moura e Lima Filho (2017); Moll e Garcia (2020); Ortigara (2021); entre outros.

[39] Uma descrição mais detalhada destas ações e programas são apresentados nos quadros 11 e 12, localizados mais a frente nesta seção.

Profissional de Nível Técnico vigentes no período (DCNEPNT, Resolução CNE/CEB nº 4, de1999). Fundamentados ambos os documentos pela noção de competências, estes destoavam do conteúdo emancipatório anunciado na LDB de 1996, encontrando legalidade para sua efetivação por meio do Decreto nº 2.208 de 1997.

Desta forma, ao analisar as políticas de ensino médio e educação profissional durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), Ferretti & Silva (2017) afirmam que a concepção adotada pelo governo federal neste período era de que a educação básica, especialmente o ensino médio, deveria ser pautado pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em decorrência da acumulação flexível. Neste sentido, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT) da década de 1990 foi influenciada por entidades internacionais como o Banco Mundial, e por documentos como o Relatório Delors (1998) e pelo relatório da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal, 1992), que enfatizavam a difusão do progresso técnico e a coesão social (Ferretti e Silva, 2017).

Diante deste contexto, a política educacional adotada pelo governo federal no final do século XX e início do século XXI se caracteriza principalmente pela separação entre ensino médio e profissional. Durante o primeiro mandato do governo Lula, apesar da defesa pela expansão da oferta dos cursos de EMI nos IF a partir do Decreto nº 5.154 de 2004, e nas redes estaduais de ensino, por meio do programa Brasil Profissionalizado, de 2007, permanece a contradição entre a defesa pela expansão do EMI e a efetivação de ações que algum modo perpetuam sua separação. Tal contradição se deve à já citada correlação de forças entre concepções divergentes de formação humana.

Um indicativo da contradição entre ensino médio e educação profissional pode ser observado na separação operada dentro do próprio MEC no ano de 2007, com a instituição de duas secretarias distintas: a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pelo ensino médio, e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), responsável pelas políticas de educação profissional e tecnológica, cada uma discutindo e desenvolvendo projetos e programas com objetivos distintos, cuja execução muitas vezes se justapunham. Tal separação entre setores distintos de EM e EPT acabou por se operar também nas secretarias estaduais de educação, replicando nos estados a realização dos mesmos programas editados pelas diferentes secretarias no âmbito do MEC.

Por outro lado, entende-se que as ações implementadas no período em questão, ainda que gestadas em instituições e com concepções distintas, formaram um conjunto de iniciativas que acabaram por dar corpo à política de educação profissional de nível médio do país

promovendo sua expansão, mesmo que nem sempre integrada à educação básica. Muitas destas ações perduraram pela década seguinte e no período atual, outras foram descontinuadas ou agregadas a outras iniciativas.

O Quadro 11 a seguir traz uma relação das principais ações implementadas e que compõem o conjunto das políticas de EM e EPT no país entre os anos de 2003 a 2012. A exposição das ações desenvolvidas neste período de forma sistematizada permite observar o movimento de mudança que se estabelecia na política a partir do início do mandato do presidente Lula em 2003, e seu afastamento, ainda que parcial, com a lógica pragmatista que orientava as políticas de EM e EPT no país; indo até 2012, quando foram publicadas novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.

Quadro 11 – Ações da Política de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil entre 2003 e 2012

Ano	Ação	Objetivo
2003	Criação do Programa Nacional de Qualificação (PNQ)	Promover a articulação entre trabalho, educação e desenvolvimento, considerando a qualificação social e profissional como um direito do trabalhador e instrumento indispensável à sua inclusão e permanência no mundo do trabalho (Instituído pelo Ministério do Trabalho com vigência até 2007).
2004	Publicação do documento Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Proposta em discussão, em abril de 2004, pela Setec/MEC.	Estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil.
	Publicação do Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	Revogar o Decreto nº 2.208/1997 e estabelecer uma nova institucionalidade para a Educação Profissional por meio de sua articulação com a educação básica.
2005	Criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e atualizado pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.	Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.[40]

[40] Apesar de se tratar de um programa voltado para o ensino fundamental, o Projovem é direcionado ao público de 18 a 29 anos, que deveria, portanto, já ter concluído o ensino médio. Trata-se de uma iniciativa, ainda que controversa em sua execução, de elevação da escolaridade dos jovens nesta faixa etária. Por este motivo ele foi incluído como uma das ações da política de formação profissional, visto que se destina ao público-alvo desta etapa.

	Criação do Projeto Escola de Fábrica por meio da Lei n° 11.180, de 23 de setembro de 2005.	Possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas.
2006	Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, por meio do Decreto nº 5.840/2006[41].	Promover a integração entre educação básica e profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2007	Criação do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007.	Estimular o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Art. 1º).
	Criação do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, por meio da Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007. Reformulado e integrado em 2010 à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.	Promover, preferencialmente por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse.
	Publicação do Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja - Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio	Estabelecer os referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos norteadores para a atuação no Proeja nos cursos Técnicos de nível médio.
	Publicação do Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental	Estabelecer os referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos norteadores para a atuação no Proeja nos cursos FIC de ensino fundamental.
	Publicação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio.	Apresentar os pressupostos para a concretização do ensino médio integrado, suas concepções, princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.
2008	Inserção de seção sobre Educação Profissional e Tecnológica na LDB por meio da Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008.	Alterar dispositivos da LDB a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EP técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
	Publicação da Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências[42].	Promover a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

[41] O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, foi inicialmente criado em 2005 e direcionado apenas para o nível médio, sendo transformado em 2006 por meio do Decreto nº 5.840/2006, que ampliava seu campo de atuação para toda a educação básica. Para maior aprofundamento sobre essa questão ver Moura & Henrique (2012). Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536. Acesso em julho de 2022.

[42] Antes da publicação da referida Lei, o MEC publicou o Decreto nº 6.095/2007, que estabelecia as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais, preparando assim sua futura institucionalização, regulamentada pela Lei nº 11.892/2008.

	Publicação da primeira versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos[43], por meio da Portaria MEC nº 870/2008.	Estabelecer uma denominação comum aos cursos técnicos de nível médio, bem como a carga horária mínima exigida para cada curso.
2009	Criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/2009[44].	Extinguir o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT e substituí-lo pelo SISTEC, por um sistema único que integra os registros de todas as instituições que ofertam a EP de nível médio. O cadastro no SISTEC passa a ser condição para a emissão de diplomas.
	Criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação inicial e Continuada - Rede Certific, por meio da Portaria Interministerial (MEC/MTE) nº 1.087, de 20 de novembro de 2009 e reorganizada pela Portaria Interministerial (MEC/MTE) nº 05, de 25 de abril de 2014.	Consolidar uma política pública de reconhecimento de saberes e formação inicial e continuada para fins de certificação profissional e elevação de escolaridade de trabalhadores.
2011	Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.
	Criação da Rede e-Tec Brasil por meio do Decreto nº 7.589/2011, de 26 de outubro de 2011.	Desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância como forma de ampliar a oferta e democratizar o acesso à EP pública e gratuita.
2012	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Fonte: Drago (2018), adaptado e atualizado pela autora (2023).

Como se observa no Quadro 11, os anos 2000, estendendo-se até 2012, foram profícuos na implementação de ações que acabaram por colocar a EPT em lugar de destaque na agenda da política educacional, enquanto elemento de formação dos jovens da classe trabalhadora, significando inclusive para muitos deles o primeiro acesso a esse tipo de formação. Estas ações e programas se constituíram também com um direcionamento para uma educação profissional orientada por uma lógica mais crítica e emancipatória, ainda que a concepção pragmatista fundamentada no desenvolvimento de competências permanecesse presente, disputando esses espaços.

Observa-se que o conjunto de ações que compunha a política de EM e EPT ora opera uma aproximação entre eles, como no caso da publicação do Decreto nº 5.154 de 2004, da criação do Proeja e do Brasil Profissionalizado, e da própria expansão dos Institutos Federais. Em compensação, ora operam um distanciamento, fazendo com que a EPT se constitua como

[43] Desde sua primeira versão publicada em 2008, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos tem sido revisto e atualizado periodicamente a fim de incluir, excluir ou modificar os cursos técnicos de nível médio. Atualmente encontra-se em vigor sua 4ª versão, publicada em 01 de julho de 2022. Disponível em: http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf. Acesso em 08 de jul. de 2022.

[44] A partir de 02 de março de 2020 o Sistec foi integrado ao Portal Gov.br, que passou a reunir o conjunto de Sistemas do Governo Federal, cujo acesso a todos os serviços públicos se dá por um login único.

uma modalidade dissociada da educação básica, como é o caso da oferta de programas como o Projeto Escola de Fábrica e o Pronatec. Estas aproximações e distanciamentos estão relacionadas ao movimento de disputa de concepções de formação humana, emancipatória ou utilitarista, que se apresentam no jogo de poder estabelecido no processo de implementação das políticas educacionais.

Dos programas citados no quadro, destacam-se três que não estabelecem uma relação direta entre ensino médio e educação profissional, no entanto, representaram movimentos importantes no processo de consolidação da política de formação dos jovens para o trabalho que se estabelecia no período em questão, e são importantes também para se compreender os rumos tomados pela política de formação profissional que vinha sendo adotada pelo governo federal. São eles: o Plano Nacional de Qualificação – PNQ; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (nas versões Adolescente, Urbano, Campo e Trabalhador); e o Projeto Escola de Fábrica.

O PNQ foi criado em 2003 e traz em seu bojo a concepção de acesso ao trabalho formal como instrumento de inclusão social das camadas mais pobres da população e como instrumento de desenvolvimento sustentável do país. Sendo uma política pública de qualificação que envolve trabalho, renda e educação – e para isso articula ações envolvendo o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação – o PNQ é voltado especialmente àqueles com maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, ou seja, os jovens de 18 a 24 anos e buscava, promover a qualificação profissional como direito, inclusão social e redução da pobreza, elevação da escolaridade e permanência no mercado de trabalho, além da formação integral dos trabalhadores.

O Projovem, nas modalidades Adolescente (15 a 17 anos), Urbano, Campo e Trabalhador (18 a 29 anos); tinha como objetivo elevar a escolaridade dos jovens que não haviam concluído o ensino fundamental ou médio (modalidade Trabalhador). A iniciativa se constituía na oferta de cursos de formação profissional com duração de 18 a 24 meses, com a concessão de bolsas de R$ 100,00 aos estudantes (dependendo da modalidade). O programa deveria ser desenvolvido por estados, municípios ou Distrito Federal, mediante adesão do ente federado à proposta do MEC e, uma vez firmada a adesão o estado ou município passam a receber os recursos do governo federal. O programa, iniciado em 2005 continua ativo até hoje (2022) em muitos estados do país.

O Projeto Escola de Fábrica, por sua vez, tinha por objetivo ofertar uma formação profissional básica aos jovens de baixa renda com faixa etária de 16 a 24 anos e facilitar sua inserção no mercado de trabalho. A estratégia utilizada para se atingir este objetivo foi a

instalação de 558 escolas de formação profissional em cerca de 700 empresas. Estes espaços de formação, como o próprio nome do programa sugere, eram localizados nas fábricas para a oferta de cursos de 600h que abarcavam reforço escolar do ensino básico (120h); temas transversais para a formação do cidadão (120h), como direito do trabalho; e formação profissional (360h, das quais 60h de atividades práticas) (Brasil/MEC, 2005). Não há, no entanto, comprovação prática de que essas iniciativas de fato contribuíram, ou até que ponto o fizeram, para a inserção dos jovens no mercado.

No bojo da mudança presidencial de 2003 promove-se um processo de abertura de discussões democráticas a respeito das relações que se pretendia estabelecer entre educação básica e profissional. Destaca-se como síntese destas discussões o documento "Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Proposta em discussão", publicado em abril de 2004 e que busca estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.

Sobre este documento, Nóbile (2022) avalia que ele se constitui como a síntese de dois importantes instrumentos: o Documento-Base do "Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas", promovido pela Semtec/MEC em junho de 2003 e o Relatório Final deste mesmo Seminário, intitulado "O grande coletivo: seus consensos e dissonâncias". Assim, como síntese destes dois documentos, modificados pelas discussões realizadas no Seminário e em outros eventos do período, a proposta elaborada pela Semtec/MEC apresentava as linhas estratégicas que deveriam ser definidas como indicativos para o desenvolvimento de algumas ações concretas na área da EPT (Nóbile, 2022).

O fundamento principal dessas ações perpassava pela necessidade de se rediscutir a separação entre educação básica e profissional regulamentada pelo Decreto nº 2.208 de 1997, de forma a anular os efeitos negativos deste para a formação de ensino médio e da Educação profissional. Como consequência dos debates realizados e das críticas ao Decreto de 1997, discutiu-se por sua modificação ou substituição por outro instrumento legal. O caminho encontrado foi sua revogação e substituição por outro Decreto.

Ao analisar de forma profunda o processo de instituição do decreto de 2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), evidenciaram os intensos debates travados acerca das finalidades do ensino médio e suas relações com a educação profissional, destacando os diferentes entendimentos e interesses em jogo na instituição das políticas educacional para o ensino médio. Neste contexto, os autores assumem uma postura ativa naquele momento histórico, participando do processo controverso de construção da minuta do que viria a ser o Decreto nº 5154 de 2004, considerado um documento híbrido, fruto de um conjunto de disputas.

Para estes autores, a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154 de 2004 se constitui como um ganho político conquistado a duras penas no movimento de correlação das forças contrárias que disputavam para si o significado e as finalidades do ensino médio integrado à educação profissional. A revogação também se apresenta como sinalização de mudanças significativas na área da EPT de nível médio pois, "tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino integrado à educação profissional" (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012. p. 26).

Cabe destacar que somente com a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154 de 2004 é que se começa a consolidar no país o caminho para a construção de uma formação integral de nível médio por meio de sua integração à educação profissional. Conforme mencionado anteriormente neste texto, a publicação deste decreto nos primeiros anos do governo Lula se insere no contexto em que se reacendiam as discussões sobre a finalidade do ensino médio e a possibilidade de sua integração à educação profissional, no que se convencionou chamar de Ensino Médio Integrado (EMI).

Esta forma de oferta do ensino médio foi instituída no bojo das discussões acerca da formação integral do ser humano, a partir da omnilateralidade e da escola unitária proposta por Gramsci. Assim, originalmente, o EMI tem como fundamento a ideia do trabalho como princípio educativo; o conceito de formação politécnica; e uma organização curricular estruturada nos eixos de ciência, cultura e trabalho. Trata-se de uma concepção de educação que se propõe a formar o indivíduo em suas múltiplas e complexas dimensões (Silva e Scheibe, 2017).

Desta maneira, a instituição do Decreto nº 5.154 de 2004 representa avanços e retrocessos para a consolidação do EMI pois, ao mesmo tempo em que o Decreto abre espaço para a expansão do EMI, permanecem as formas de oferta concomitante e subsequente, evidenciando a permanência também do ideário de formação de mão de obra para o mercado a partir de cursos técnicos de nível médio separados da formação propedêutica. Portanto, encontram-se ainda no interior das políticas de educação profissional as disputas pelo ideário formativo a ser adotado, com forte presença da formação para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Além da formação pragmatista, as iniciativas de formação por meio do ensino médio técnico continuam a apresentar um caráter assistencialista e compensatório, em que esta formação é utilizada como instrumento de inclusão social e combate à pobreza. Sobre este aspecto, tendo como referência a análise da produção crítica da área de Trabalho e Educação,

Rummert (2005, p. 305) argumenta que se torna evidente o fato de que não há vínculo direto entre a elevação da escolaridade e/ou formação profissional e a obtenção de emprego e renda, principalmente entre as classes mais pobres e geralmente mais exploradas pelo capitalismo. Para a autora, isto ocorre porque "a educação, por si, não pode propiciar aquilo que tal sistema não gera em sua atual fase de acumulação".

Em concordância com a afirmação de Rummert (2005), considera-se que a formação realizada por meio de cursos de nível médio, profissionalizantes ou não, não é capaz de garantir a inserção e um bom posicionamento dos jovens no mercado de trabalho simplesmente porque o próprio mercado está cada vez mais exíguo, seja pela escassez de postos formais, ocasionada pela perda de direitos trabalhistas, seja pelo enxugamento da produção, ocasionada por sua vez pela adoção do modelo de acumulação flexível e pelo crescimento do mercado financeirizado.

Uma outra preocupação que esteve presente nas discussões sobre as relações entre educação básica e profissional foi sua articulação à formação do público de jovens e adultos, historicamente localizado à margem do sistema educacional. O compromisso assumido pela Semtec/MEC no documento que orientava as propostas para a política pública para a EPT, previa a implementação de medidas que valorizassem a educação de jovens e adultos, colocando-a no mesmo patamar da EPT, propondo matrículas conjuntas entre elas como forma de promover a inclusão social do público jovem e adulto, não só na escolarização formal, mas também na formação para o trabalho (Nóbile, 2022).

Neste sentido, na análise de Nóbile (2022), a promulgação do Decreto nº 5154/2004 abriu caminho para a criação do Proeja, e as proposições do MEC resultantes das discussões que eram realizadas na reestruturação da política de EPT representam o embrião da formulação do programa, fortalecendo a pauta política de inclusão da educação de jovens e adultos como modalidade integrante da educação básica.

Assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, foi criado por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, a fim de ser ofertado nas instituições federais de educação profissional, à época instituídas como Cefet. A versão inicial do programa tinha como objetivo promover a integração entre educação básica e profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

A obrigatoriedade de oferta do Proeja nos Cefet, via Portaria Ministerial gerou descontentamento dos gestores e comunidade acadêmica destas instituições, gerando muitas discussões e tensionamentos. No entanto,

> Ainda em 2005, o CNE aprovou, em caráter excepcional, por meio do Parecer CNE/CEB nº 29, de 24 de novembro de 2005, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado "Sistema S", para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA [...] Se por um lado, a Rede Federal não assumiu, de início a oferta, questionando a sua normativa legal via decreto presidencial, o Sistema S já poderia ofertar – a partir do Parecer CNE/CEB nº 29/2005, mesmo antes do novo Decreto que o colocaria entre o os potenciais ofertantes do Programa [...] (Nóbile, 2022, p. 111).

Como consequência destes impasses e correlações de força, o Proeja foi reformulado em 2006 por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, com a inserção da possibilidade de oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, podendo ser articulado tanto ao nível médio quanto ao nível fundamental. Tal reformulação ocorreu como forma de diminuir o descontentamento das instituições federais e, ao mesmo tempo, possibilitar sua oferta por outras instituições que estavam interessadas em participar de sua execução, visto que, obviamente, tais ofertas proporcionariam ganhos a elas.

Com relação ao seu fundamento teórico-prático, o Proeja prevê "a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania" (Brasil, 2007. P. 7). Esta finalidade deveria se materializar na elevação da escolaridade e qualificação profissional de jovens e adultos em nível fundamental e médio.

Segundo Moura e Henrique (2012), o Proeja foi criado com uma dupla finalidade: enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil; e integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos. Além destas finalidades, os autores apontam ainda alguns grandes desafios para o programa: 1) integrar os campos do ensino médio, a formação profissional técnica e a educação de jovens e adultos; 2) fazer com que a oferta de cursos se traduza em melhorias concretas das condições de vida de seu público-alvo; e 3) a transformação deste Programa em política educacional pública do estado brasileiro (Moura e Henrique, 2012).

É importante destacar que, mesmo sendo criado em 2005 e reformulado em 2006, o Proeja não possuía um fundamento teórico claramente estabelecido. Tal fundamento viria a ser construído somente após a instituição do programa, sendo materializado na forma de dois documentos, frutos de discussões no âmbito de um grupo de trabalho criado pela Setec/MEC. Estes documentos, intitulados Documento Base do Proeja - Educação Profissional Técnica de

Nível Médio/ Ensino Médio, e Documento Base do Proeja - Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental, ambos publicados em 2007, continham, respectivamente, os referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos norteadores para a atuação no Proeja nos cursos Técnicos de nível médio e cursos FIC de nível fundamental.

Passados quase 18 anos de implementação do programa, período no qual muitos estudos e análises foram realizados[45], o que se pode observar é a permanência de um traço marcante nas políticas públicas educacionais do Brasil: justamente a sua descontinuidade. Após um período de extensa expansão, com o número de matrículas cada vez maior na década de 2010, o programa começa a entrar em declínio com a oferta menor de vagas na Rede Federal, principal responsável por sua implementação, evidenciada pela redução do número de matrículas de 12.611 em 2017 para 11.843 em 2021 (Inep, 2021). O Proeja, assim, passa de possibilidade de política consolidada a um programa com pouco destaque nas instituições da Rede.

Com relação às demais ações e programas elencados no Quadro 11 destaca- se o Programa Brasil Profissionalizado, também criado em 2007 e instituído por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, e que tinha como finalidade incentivar a expansão de matrículas no ensino médio integrado nas redes públicas estaduais, cumprindo o estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação (PNE, decênio 2001 – 2011). O programa tinha como princípio fortalecer as redes estaduais de ensino na oferta de Educação Profissional, repassando recursos do governo federal para que os estados investissem em escolas com base técnica (Silva, F. 2016).

Segundo o Ministério da Educação, o principal objetivo do programa era prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos estados para a estruturação de ações e o desenvolvimento da educação profissional integrada ao ensino médio. Para participar do programa os entes federativos interessados deveriam ter assinado o termo compromisso conforme o previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; e cumprir todos os requisitos estabelecidos pelo FNDE na Resolução nº 62/2007, de 12 de dezembro de 2007, que estabeleceu as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado.

Os recursos a serem empenhados eram oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e deveriam ser alocados na construção, reforma e

[45] Neste período, entre os estudos sobre o PROEJA destacam-se os de Moura (2006); Lima Filho (2010); Machado (2011); Moura e Henrique (2012); Oliveira e Scopel (2016); Silva e Jorge (2028); Sá, Moura e Henrique (2020); e Nóbile (2022).

modernização de escolas técnicas; estruturação de laboratórios; além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação (BRASIL, 2017). A princípio o programa priorizava a oferta dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, no entanto, esta não ocorreu da forma como foi inicialmente prevista em seu planejamento. Reformulado em 2008, o programa inclui também a oferta de cursos subsequentes e concomitantes, passando a funcionar com o seguinte objetivo:

> Art. 1º O Programa Brasil Profissionalizado tem como objetivo, prioritariamente, prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado (cursos de ensino médio integrados a cursos técnicos), com ênfase na educação científica e humanística, e também às escolas que oferecem cursos subseqüentes e concomitantes, que estejam integrados aos arranjos produtivos locais e regionais (Brasil, 2008)

Assim, a partir de 2008, apenas pouco mais de um ano de sua criação, o programa abandonou o objetivo principal de expandir a oferta de vagas no ensino médio integrado, visto que passou a admitir também a oferta de cursos nas formas subsequente e concomitante. Segundo Pelissari (2020), o Brasil Profissionalizado não foi suficiente para que o EMI representasse a maior parte das matrículas de EPTNM no Brasil, visto que em todos os anos desde sua criação, os cursos subsequentes sempre possuíram um número maior de matrículas do que os cursos concomitantes e de EMI, chegando a representar mais de 62% das matrículas em 2011.

Os estados enfrentaram muitas dificuldades de execução dos cursos do Brasil Profissionalizado em suas redes de ensino. Isto ocorreu em parte porque os estados, mesmo tendo assumido compromissos com o MEC, não cumpriram os requisitos necessários ao funcionamento do programa. Silva, F. (2016) avalia que as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino se referiam principalmente à constituição do quadro de professores das disciplinas técnicas; à conclusão das obras de infraestrutura física das escolas; à adequação do material didático; entre outros problemas, muitas vezes ocasionados pelo próprio processo deficitário de gestão do programa nos estados, em decorrência de falhas no processo de planejamento da política.

Outra ação que merece destaque entre o rol de ações da política neste período é a inserção da seção IV-A na LDBEN nº 9.394 de 1996, voltada para a regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, de acordo com o estabelecido no Decreto nº 5.154 de 2004, refazendo assim o percurso da oferta do EMI. Esta inserção representou um grande avanço para a regulamentação da

relação entre educação básica e profissional.

Neste sentido, não tendo conseguido consolidar a política de ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais por meio do programa Brasil Profissionalizado, o governo federal, por meio do MEC, reúne as várias ações e programas desenvolvidos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Segundo Saviani (2007), o PDE foi lançado ao mesmo tempo que o decreto que firma o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e se configura como uma espécie de programa guarda-chuva que agrega praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC, cujo foco principal está na elevação da qualidade da educação básica. São 30 ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura (Saviani, 2007).

Trata-se de um programa de ações, visto que se constitui de um conjunto de ações estratégicas que contribuiriam para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE 2001-2011. No entanto, na prática o PDE não se estrutura a partir do diagnóstico, objetivos, diretrizes e metas estabelecidos no PNE, compondo-se de ações que não se articulam diretamente com este documento. De fato, para Saviani (2007), o PDE assume a agenda fixada pelo compromisso Todos pela Educação[46] buscando estabelecer estratégias para avaliar e auferir os indicadores de qualidade da educação básica, bem como as ações necessárias para a sua elevação. Porém,

> A lógica que embasa a proposta do "Compromisso Todos pela Educação" pode ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados": o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. [...] É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (Saviani, 2007, p. 1252-1253. Grifos do autor).

Cabe, pois, ressaltar que a iniciativa pela melhoria da qualidade da educação básica defendida pela classe empresarial não se configura como um ato desinteressado, mas está ligada à defesa do projeto formativo que melhor atende as suas necessidades. Projeto este que foi assumido no contexto de conciliação que o governo daquele período buscava implementar.

Ao analisar as políticas de EPT durante o governo do presidente Lula, Ortigara (2021)

---

[46] As metas definidas pelo Compromisso Todos pela Educação são: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007).

avalia a publicação do Decreto nº 5.154 de 2004 e da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, como dois dos principais instrumentos de regulação da educação profissional do governo federal neste período, ao lado de um terceiro: a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da transformação das antigas escolas federais.

Sobre as ações voltadas para a EPT com a instituição do PDE, Ortigara (2021) esclarece que:

> No que se refere à educação profissional, o plano contemplou três iniciativas: a) a ação "educação profissional", que propôs a reorganização das instituições da rede federal para a educação profissional. O modelo proposto foi o dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). As diretrizes para o processo de integração das Escolas foram instituídas pelo Decreto nº. 9.095, de abril de 2007, e pela Chamada Pública 002/2007, de dezembro de 2007. b) a ação "novos concursos públicos", que foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. c) a ação "cidades polos", que propunha a criação de uma unidade da rede federal em cada cidade considerada polo do País (Ortigara, 2021. p. 93. Grifos do autor).

Tais ações culminaram na criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892 de 2008. A Lei também transformava a institucionalidade dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet); Colégios de Aplicação e Escolas Agrícolas nos chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A Rede agregou ainda as instituições que não desejaram modificar suas características originais, como o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ); o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet - MG); o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A resistência destas instituições em aderir à mudança de institucionalidade se deu, segundo Ortigara (2021), porque o modelo de Instituto não estava nos horizontes do desenvolvimento dos Cefet e das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. No caso dos Cefet, a expectativa era sua transformação em Universidade Tecnológica, como ocorreu com o Cefet do Paraná em 2005, transformada em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). As Escolas Técnicas e Agrotécnicas, por sua vez, se estruturavam para sua transformação em Cefet, condição que lhes assegurava o status de centro universitário (Ortigara, 2021).

No entanto, este não foi o caminho apontado pelo MEC, que promoveu ciclos de discussão com o objetivo de convencer os gestores e a comunidade escolar a adotar o modelo de Instituto Federal proposto: autarquias, com autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Sobre a caracterização dos IF cabe reproduzir aqui a definição dada

pela Lei nº 11.892 de 2008:

> Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Neste sentido, ao adotarem este novo modelo organizacional as antigas instituições passaram a ofertar a educação básica de nível fundamental (cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC); cursos de nível médio (integrado à educação profissional, subsequentes e concomitantes); cursos superiores e pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*).

Em análise sobre a criação do modelo dos IF, Schwede e Lima Filho (2018, p. 244) atentam para a necessidade de se compreender quais os interesses envolvidos e quais os grupos de influência que atuavam sobre este espaço não só como "formação de uma leitura compartilhada sobre a realidade, como também, a compreensão de qual a finalidade estrutural destas instituições". Para estes autores, umas das justificativas para a criação dos IF se refere à pressão realizada pelos Cefet se tornarem universidades tecnológicas, como aconteceu com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A mudança serviria então para diminuir a cobrança pela transformação dos demais Cefet em Universidade Tecnológica. No entanto, os autores avaliam que este não seria o principal motivo, mas sim a adoção por parte do governo de um Capitalismo Neoliberal de Terceira Via que, sob o discurso de promover a igualdade social, institui políticas assistencialistas enquanto segue atendendo aos interesses do mercado, mantendo a continuidade da acumulação capitalista (Schwede e Lima Filho, 2018).

Ao analisar as políticas para a educação profissional de nível médio durante o governo do presidente Lula, Ortigara (2021) avalia que o processo de criação dos IF se mostrou contraditório, pois foi uma decisão que não levou em conta o caminho traçado pelas escolas técnicas para a formação de universidades tecnológicas. No entanto, ao incluir os IF como uma das ações do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) o governo acenava com a possibilidade de mais recursos financeiros e maior número de vagas para provimento de cargos de servidores docentes e administrativos. Além disso, os Institutos seriam instituições equiparadas às Universidades, com autonomia para criar e extinguir cursos, e registrar os diplomas dos cursos oferecidos por eles.

Apesar da transformação da institucionalidade dos Cefet, Escolas Agrotécnicas e demais unidades educativas ter sido realizada de forma controversa, a expansão da Rede Federal

representou a construção e consolidação de escolas diferenciadas de formação profissional nos locais mais distantes do país, em regiões periféricas das capitais e em cidades menores no interior dos estados. Este processo trouxe, para além dos benefícios educacionais, uma grande contribuição para o desenvolvimento da infraestrutura em torno das novas escolas.

Ainda no contexto da expansão dos IF é lançado, em 2011, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, tem por objetivo ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica e marca o início de uma nova fase nas ações que foram instituídas na segunda década do século XXI, com a oferta de mais de 8 milhões de vagas em cursos de formação técnica e profissional e a previsão de mais de 24 bilhões de reais em investimentos destinados principalmente para o estabelecimento de parcerias público-privadas que tiveram por consequência a expansão da esfera privada de educação profissional (Silva e Moura, 2022).

Sobre este aspecto, Pelissari (2020) afirma que, ainda que o programa represente uma inédita expansão na política de educação profissional no país, no que se refere aos cursos técnicos propriamente ditos, essa expansão não se referiu à oferta de educação profissional em cursos integrados ao ensino médio. A maior parte das ofertas de cursos se deu na forma subsequente, concomitante e, principalmente, dos chamados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de qualificação rápida e com carga horária de até160h, realizados em sua maioria nas instituições que compõem o Sistema.

Em suas análises, Silva e Moura (2022) classificam o Pronatec em três períodos com características distintas: o primeiro, de 2011 a 2014, que vai de sua criação à eleição da presidenta Dilma Rousseff se caracteriza pela expansão do programa e sua função de agente legitimador do Estado capitalista; o segundo, entre 2015 e 2016, marcado pela reeleição da presidenta e seu processo de afastamento é caracterizado pelo declínio na oferta de cursos do programa; e o terceiro, a partir de 2017, caracteriza-se pela ênfase na oferta de cursos técnicos como base para a implementação da Reforma do Ensino médio.

Para os autores, a implementação do Pronatec contribuiu para as funções de legitimação e acumulação do Estado capitalista. A função de legitimação está relacionada à oferta de cursos rápidos de formação profissional como resposta do Estado brasileiro frente às demandas de formação da classe trabalhadora, sobretudo a mais empobrecida. A oferta destes cursos se justifica pela necessidade de uma ação do Estado frente às demandas dos trabalhadores por acesso à qualificação profissional. Porém, a formação ofertada "não tem incidência significativa no que se refere ao (re)ingresso no chamado mercado de trabalho, mas contribui para a coesão social" (Silva e Moura, 2022, p. 8).

Assim, mesmo que os cursos no Pronatec não contribuam diretamente para a (re) inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho, sua oferta é legitimada pela população por entender que o acesso à qualificação proporcionado por eles sequer lhe era possível antes de sua oferta. Desta forma, a possibilidade de acesso à qualificação, mesmo que superficial e ineficiente contribui para a legitimação do poder do Estado e sua popularização diante da população trabalhadora, possibilitando sua conformação e a coesão social.

A função de acumulação, por sua vez, é cumprida quando o Estado capitalista é utilizado para criar e executar estratégias de superação da crise do capital, socorrendo o capital produtivo e financeiro (Silva e Moura, 2022). Neste sentido, a oferta de cursos no âmbito do Pronatec tem por objetivo atender às demandas da classe empresarial, ou seja, a formação de mão de obra para a ocupação de postos de trabalho, notadamente os mais simples, e a adequação destes trabalhadores às novas exigências do capital flexibilizado. O trabalhador, assim, precisa ser formado para a polivalência e a flexibilização, além da conformação à ocupação de postos subalternos com cada vez menos direitos trabalhistas ou à simples desocupação, substituída pela ideia de empreendedorismo.

Ainda no início do primeiro período de vigência do Pronatec (2011-2014) são publicadas as Resoluções CNE/CEB nº 2, de janeiro de 2012 e nº 6, de setembro de 2012, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Estes dois documentos trazem consigo concepções distintas daquelas que orientam a implementação do Pronatec, visto que se fundamentam na oferta de uma educação profissional orientada pela concepção de educação integrada, mesmo que em seu interior se encontrem referências à noção de competências.

A presença da concepção de educação integrada, com base na politecnia e sua prevalência nas diretrizes não se deram por acaso, mas como resultado de um esforço coletivo dos educadores, na correlação de forças que se estabeleceu durante seu processo de elaboração. Sobre este aspecto, Ramos (2019) informa que as lutas dos educadores progressistas possibilitaram que alguns dos princípios da integração fossem incorporados às Diretrizes de EM e de EPT de 2012, no momento histórico de sua constituição. Para a autora, os princípios do que se entende por um ensino integrado fundamentaram a construção do conceito de EMI.

Considera-se importante citar textualmente a explicação feita por ela sobre a construção deste conceito:

> Para além da possibilidade formal de integração da educação profissional ao ensino médio, construímos a concepção de Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; MOURA, RAMOS e GARCIA, 2007), extrapolando-a para a Educação de Jovens e Adultos, mediante o PROEJA. Recuperamos, assim, o conceito de educação politécnica. Compreendendo não se tratarem da mesma coisa pela contradição da sociedade de classes e pelos limites que a profissionalização no ensino médio engendrava – o que caía em contradição com a concepção de educação de cultura geral desinteressada compatível com essa etapa educacional (GRAMSCI, 1991) – construímos o princípio da "travessia" (Ramos, 2019, p. 50-5. Grifos da autora).

Desta forma, situando o processo histórico dos princípios do EMI, Ramos (2019) o apresenta em quatro sentidos básicos: 1) Sentido ético-político, que se refere à inseparabilidade entre educação básica e profissional nos aspectos conceituais (educação politécnica) e formais (habilitação técnica de nível médio); 2) Sentido filosófico, perspectiva de formação omnilateral que integra trabalho, ciência e cultura; 3) Sentido epistemológico, refere-se a integração de conhecimentos na perspectiva da totalidade, cujo maior desafio é materializar uma proposta de formação integrada dos trabalhadores que promova a relação entre particularidade e totalidade; e 4) Sentido pedagógico, que pressupõe a construção de relações entre os diferentes campos do saber por meio da interdisciplinaridade, promovendo a superação da fragmentação e possibilitando a reconstrução da totalidade do conhecimento (Ramos, 2019).

A defesa por esta educação inteira no ensino médio, por meio de sua integração à educação profissional, nos termos da educação politécnica, omnilateral e integrada é o contraponto contra hegemônico do que se pretende implantar no ensino médio brasileiro a partir da contrarreforma em curso. Neste sentido, considera-se neste trabalho que as raízes do processo que deu origem à contrarreforma do ensino médio só podem ser compreendidas quando inseridas no cenário mais amplo que se estabeleceu na realidade brasileira após a interrupção dos governos democráticos mantidos pelo Partido dos Trabalhadores.

Dessa forma, a discussão das ações e programas implementados por toda a primeira década do século XXI, permite a compreensão de que este período é encerrado em 2012 com as políticas de educação profissional integrada ao ensino médio em pleno processo de expansão, processo este que começa a se estabilizar e entrar em declínio a partir de 2012 e 2013, ao mesmo tempo em que começam a ganhar terreno as concepções que defendem a formação profissional de cunho pragmatista. Neste trabalho, defende-se a concepção de que as políticas de formação profissional com base no viés da politecnia e da formação integral vão perdendo espaço a partir de 2013 e seu declínio culmina com o Golpe de 2016, que traz consigo o desmonte dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, como saúde e educação.

Considera-se, pois, que o avanço da concepção de formação pragmatista e estreita e seu

fortalecimento na correlação de forças em disputa na definição das políticas educacionais para a formação dos jovens se constitui como um dos principais alicerces da atual reforma do ensino médio. Estes alicerces começam a ser construídos a partir do Golpe de 2016 com a destituição da então presidenta Dilma Rousseff, momento em que os grupos conservadores ganham força e dão continuidade à agenda neoliberal, ditando novamente a lógica pragmatista na definição das políticas educacionais de nível médio no país. É o que se analisa a seguir.

4.2 A CONTRARRREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2016 E A REEDIÇÃO DOS VELHOS MODELOS FORMATIVOS

A expansão da EPT ocorrida no Brasil entre 2003 e 2014 promoveu o crescimento da oferta de EMI, principalmente a partir de 2008, com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O crescimento do número de unidades escolares pertencentes à Rede nas primeiras duas décadas do século XXI – de 144 escolas em 2002 para 659 em 2018[47] - ampliou a oferta de cursos técnicos de nível médio, primeiramente nos Institutos Federais e, posteriormente, nas redes estaduais de ensino.

No entanto, a correlação de forças em disputa pela definição da concepção a ser adotada na formação dos jovens faz com que outros modelos de cursos, de menor duração e com certificação mais rápida, disputem espaço com o EMI, além de outras ações e programas do próprio MEC, como os cursos FIC e o Pronatec. O direcionando das políticas de EPT para a oferta deste tipo de cursos, que promove uma formação mais aligeirada e superficial acaba por retirar o foco de atenção sobre a oferta do EMI e do projeto de formação humana integral.

O pano de fundo para este novo direcionamento da política está justamente na disputa pelo controle sobre o tipo de formação que se pretende ofertar no ensino médio, na qual a proposta predominante favorece a oferta de cursos rápidos e mais direcionados à formação específica para o trabalho. Neste sentido, nos anos de 2012 e 2013 são iniciadas novas ações no âmbito da política de educação profissional de nível médio, no sentido de acirrar ainda mais o direcionamento do processo formativo dos jovens ao atendimento das demandas do mercado, de acordo com a lógica do capital.

Assim, o ano de 2012 é utilizado neste texto como marco temporal simbólico de um movimento de avanço das forças do mercado sobre a educação na segunda década deste século, pois neste ano, ao mesmo tempo em se publicavam as DCN e DCNEPTNM, que sinalizavam

[47] Segundo dados do Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal. Acesso em 08 de nov de 2022.

para o princípio da formação humana integral, era composta na Câmara dos Deputados uma comissão para proposição de uma reforma do ensino médio, claramente dominada pela concepção educacional defendida pelo empresariado. Esta proposta, materializada inicialmente pelo PL nº 6.840, de 2013, deu origem aos instrumentos normativos que viriam a regulamentar posteriormente a contrarreforma de 2016.

Para melhor compreensão do movimento estabelecido pelas políticas de EM e EPT de nível médio, são descritas no Quadro 12 as ações relacionadas a estas políticas entre os anos de 2012 e 2021. Busca-se apresentar as ações e programas implementados no Brasil, de forma a compreender a trajetória da política educacional de nível médio e profissional deste período até o início da implementação da contrarreforma em 2016.

Quadro 12 – Ações da Política de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil de 2012 a 2021

Ano	Ação	Objetivo
2012	Composição da Comissão Especial para a reformulação do ensino médio – Ceensi, na Câmara dos Deputados em março de 2012.	Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio.
2013	Proposição do Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, pela Ceensi.	Alterar a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.
2014	Reestruturação da Rede Certific, por meio da Portaria Interministerial nº 05, de 25 de abril de 2014.	Promover o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais de trabalhadores, desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional. O certificado fornecido pela Rede pode ser utilizado para fins de exercício profissional ou de prosseguimento de estudos.
	Publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2016	Publicação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências
2017	Publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis n º 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
	Criação do Programa MedioTec, ligado ao Pronatec, em maio de 2017.	Ofertar cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no ensino médio regular nas redes públicas estaduais e distritais de educação, de forma a fortalecer uma formação profissional com produção pedagógica específica para o público atendido e em parceria com os setores produtivos, econômicos e sociais. Garantir que o estudante do ensino médio, após concluir essa etapa de ensino, esteja apto a se inserir no mundo do trabalho e renda.
2018	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
	Publicação da nova BNCC para o ensino médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
2020	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020	Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
2021	Publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Autoria própria (2023).

A origem do processo institucional que institui hoje a contrarreforma do ensino médio se encontra na composição da Comissão Especial para a reformulação do ensino médio – Ceensi, na Câmara dos Deputados. A Comissão, cuja Presidência foi assumida pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), autor da proposição, iniciou o debate institucionalizado para a criação de uma reformulação desta etapa de ensino, como forma de se buscar uma solução para sua declarada falta de identidade.

Desde o momento da criação da Comissão, a concepção de formação humana típica do ideário neoliberal já se fazia presente, pois, já era "possível notar a argumentação de caráter pragmático com base no desempenho nos exames em larga escala e na propalada necessidade de aproximação entre ensino médio e mercado de trabalho" (Silva e Scheibe, 2017, p. 24). Buscava-se, portanto, ratificar a concepção de que cabe ao ensino médio promover a preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

As atividades realizadas pela Comissão tiveram uma duração de cerca de 1 ano e 7 meses, e envolveram a realização de 22 audiências públicas, quatro seminários estaduais e um seminário nacional. A base para as discussões nos referidos seminários foi o "Documento Orientador para os Seminários Estaduais" (2013), elaborado pela Comissão, cujo conteúdo é resultante das discussões realizadas durante as reuniões regionais e plenárias do Consed, com ampla participação dos Secretários Estaduais de Educação.

Neste documento, afirmam-se entre os pressupostos orientadores a necessidade de uma unidade nacional, por meio da constituição de um Sistema Nacional de Educação que reafirmasse o pacto federativo, de forma a se estabelecer novos padrões de relacionamento entre a União e os estados, principalmente no que se referia ao financiamento do ensino médio. Além disso, o Sistema Nacional de Educação também deveria afirmar as DCNEM, enquanto orientadoras das discussões e decisões referentes ao currículo e avaliação; formação e valorização dos professores; e à gestão escolar (Ceensi, 2013). No documento são ainda apontados os problemas e as fragilidades enfrentadas pelo ensino médio brasileiro, o tipo de ensino médio que se desejava construir, bem como as proposições para sua reformulação.

Segundo o Documento Orientador, o ensino médio desejado deveria se tornar mais atrativo para os jovens, tendo como pressupostos: a necessidade de garantia de oferta de uma formação integral, humana e cidadã; a integração do ensino médio ao processo de desenvolvimento nacional, regional e local; o desenvolvimento do protagonismo juvenil e a formação de lideranças; uma organização curricular que superasse a abordagem da fragmentação por disciplinas e que promovesse o diálogo entre os componentes curriculares, por meio da inter e transdisciplinaridade; a implementação efetiva do ensino em tempo integral e que envolvesse também a oferta de cursos técnicos de nível médio; e, por fim, a articulação entre educação básica e superior nos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação (Ceensi, 2013).

Como se pode observar, desde o início da proposição de reformulação do ensino médio, ainda em 2013, já estavam postas as premissas que orientariam as mudanças promovidas cerca de quatro anos depois pelo PL nº 6.840 de 2013 e, posteriormente, pela Lei nº 13.415 de 2017, com algumas poucas modificações. Ao lado do discurso de uma formação integral, humana e cidadã defendia-se o discurso do protagonismo juvenil, da permanência em tempo integral na escola para os jovens – o que é problemático para a maioria dos filhos da classe trabalhadora - e a profissionalização por meio de cursos técnicos de nível médio, não necessariamente integrados à educação básica. Além disso, tem-se de modo implícito, a defesa de uma formação dos profissionais da educação voltada para os mesmos preceitos defendidos para o novo ensino médio que se pretendia efetivar, na medida em que também se pleiteava uma futura reformulação dos cursos de nível superior.

O resultado do trabalho da Comissão foi a publicação de um Relatório, ainda em 2013, no qual constava a síntese das propostas apresentadas e discutidas nos eventos realizados, assim como a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL nº 6.840 de 2013. O conteúdo da proposta de reforma fundamentava-se basicamente em uma organização curricular dividida por áreas de

conhecimento, cujo caminho formativo deveria ser escolhido pelo aluno de acordo com a área com a qual este mais se identificasse; além disso, a ampliação da jornada escolar para o mínimo de 7h diárias de atividades, de acordo com o pressuposto de que a permanência dos estudantes em tempo integral na escola seria a solução para os problemas do ensino médio brasileiro.

Neste sentido, as mudanças que se pretendiam realizar fundamentavam-se basicamente numa reorganização dos currículos no ensino médio, partindo-se do princípio de que todo o problema desta etapa de ensino está em sua organização curricular. No entanto, em análise ao conteúdo da reforma proposta pelo PL nº 6.840 de 2013, Silva e Scheibe (2017) avaliam que,

> O modelo [de organização curricular por área de conhecimento] reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País [...] A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de sete horas diárias para todos constitui uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Demonstra também o desconhecimento a respeito da rede de escolas, muitas delas sem a mínima estrutura física ou professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. (Silva e Scheibe, 2017, p. 25).

Neste sentido, mesmo reafirmando a importância da formação humana integral, a partir dos pressupostos orientadores propostos pelas Diretrizes Curriculares do ensino médio publicadas em 2012 e claramente fundamentada em uma concepção de formação integral, a proposta de reforma previa na prática o seu contrário. Ao invés de promover um conhecimento transdisciplinar, ela acaba por fragmentá-lo, na medida em que recorta o conhecimento e o divide por áreas específicas, impossibilitando o diálogo entre elas. Da mesma forma, em lugar de atrair e incentivar os jovens a permanecerem e concluírem o ensino médio, ela os exclui, na medida em que os filhos da classe trabalhadora em sua maioria necessitam conciliar estudo e trabalho, de forma a contribuir financeiramente com o sustento de suas famílias.

No polo oposto desta correlação de forças, os grupos progressistas e contra hegemônicos defendem a permanência da concepção politécnica e de formação humana integral como premissa para o ensino médio. O que se pretende é que todos tenham acesso a uma etapa final da educação básica que contemple os fundamentos do trabalho e da tecnologia, a ciência, a arte, a cultura, o desporto e a cidadania. Para Araujo (2019), faz-se necessária a defesa de uma formação comum a todos os jovens de ensino médio:

> Esta formação comum pressupõe **uma educação inteira** e um currículo do Ensino Médio rico, variado, garantindo o acesso à ciência, a cultura e aos desportos,

> fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e de viver dignamente na sociedade contemporânea (Araujo, 2019. p. Grifos do autor).

Trata-se, portanto, de uma educação que vai além da formação para o trabalho simples. Estes princípios implicam na construção de um tipo de educação a que todos os jovens da classe trabalhadora tenham acesso; que permita o desenvolvimento de uma consciência crítica que os torne capazes de analisar a si mesmos e ao mundo que os cerca, de compreender onde e como vivem e porque a realidade se apresenta desta e não de outra maneira. É, por fim, a educação inteira a que se refere Araujo (2019). No entanto, este tipo de formação para a criticidade não é interessante nem desejada pelas elites que comandam o país, visto que interessa apenas garantir e perpetuar seus privilégios de classe.

Assim, pensar o conhecimento a partir de uma perspectiva verdadeiramente integral não pode permitir sua fragmentação em nome da flexibilização do currículo e do discurso de tornar o ensino médio mais atrativo para os jovens. Entendido como etapa final da educação básica, o ensino médio deve proporcionar a este público uma sólida base de conhecimentos de formação geral, dos quais a arte, a ciência, a cultura e a matemática são partes constituintes, formando um todo integrado que compõe o arcabouço teórico construído pela humanidade. Neste sentido, entende-se que o recorte do conhecimento por áreas "de interesse dos estudantes" no ensino médio contribui para o seu esvaziamento, para a perda de sua unidade de sentido e de sua finalidade como finalização do ciclo da educação básica dos jovens brasileiros.

Da mesma forma, entende-se que a realização de cursos de formação profissional pode e deve fazer parte da totalidade formativa no ensino médio, porém, esta não deve ser compulsória, nem dissociada da formação geral mencionada. De modo contrário, defende-se que a formação profissional deve ser integrada a esta etapa de ensino, nos moldes dos cursos de nível médio desenvolvidos pela Rede Federal de Educação Profissional, científica e Tecnológica, chamados de Ensino Médio Integrado, por entender que estes cursos são o modelo que mais se aproxima da promoção da formação humana integral, da educação inteira que se busca ofertar aos jovens, diante da realidade concreta que se estabelece no país.

Considerando estes aspectos, compreende-se por que a divulgação do PL obteve uma repercussão extremamente negativa, sendo alvo de muitas críticas entre os profissionais e entidades ligadas ao campo educacional, dando origem a um movimento de contestação da proposta composto por vários pesquisadores e instituições. Entre estes movimentos destaca-se

o chamado Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[48], criado no início de 2014 com o objetivo de atuar junto à Câmara dos Deputados e ao MEC, de forma a estabelecer um possível diálogo crítico com relação ao PL nº 6.840 de 2013 (Silva e Scheibe, 2017).

As críticas realizadas ao PL levaram a uma série de modificações que deram origem a um texto substitutivo que minimizavam, em parte, seus efeitos, mas que estavam longe de resolver os problemas apontados. O percurso de aprovação do PL foi atropelado pelos acontecimentos políticos que se desenvolveram a partir de 2015, e sua tramitação acabou por ficar estacionada até 2016, visto que todo o aparato político encontrava-se focado no processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff, cujo afastamento foi consolidado em agosto daquele ano.

O impedimento da presidente evidencia o avanço das forças político-econômicas de extrema direita sobre o poder estatal e o processo democrático, e tornava evidente a insatisfação dos grupos conservadores com o governo, sobretudo devido às políticas sociais adotadas, consideradas como extremamente onerosas ao Estado. Ainda que consideradas insuficientes, as ações e programas de auxílio aos mais pobres adotadas no período contribuíram para a diminuição das desigualdades sociais e para a melhoria das condições de vida desta população.

De acordo com Ramos & Frigotto (2016), o Golpe de Estado de 2016 interrompeu o jogo democrático e implicou em consequências ainda não totalmente conhecidas contra os direitos da classe trabalhadora. Para estes autores, as ditaduras e golpes de estado sempre se deram para defender os interesses da classe dominante e, por meio de reformas, para retirar direitos e aumentar a exploração da classe trabalhadora. Neste sentido, a melhoria das condições da população trabalhadora por meio das políticas sociais estabelecidas nos governos Lula e Dilma, mesmo que estes buscassem conciliar os interesses da classe dominante e a aquisição de direitos mínimos para a maioria trabalhadora, não foram suportadas por esta elite de "DNA escravista e colonizador" que, não conseguiu tomar o poder por meios democráticos e o fizeram por meio de um Golpe de Estado (Ramos e Frigotto, 2016).

Não é por acaso que, a partir de 2016 são iniciadas e aprovadas com celeridade e ampla adesão da Câmara dos Deputados e do Senado, a reforma trabalhista, que retira direitos,

---

[48] Participaram do Movimento as instituições: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade); Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação); Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); Ação Educativa; Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação); Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação); e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), bem como os diversos profissionais ligados a elas (Silva e Scheibe, 2017).

flexibiliza relações de trabalho e destrói garantias arduamente conseguidas pela classe trabalhadora; e a reforma previdenciária, que eleva a idade mínima para aposentadoria, eleva a idade para aposentadoria compulsória, acaba com a contribuição por tempo de serviço, entre outros aspectos. Além disso, o estabelecimento do teto de gastos públicos que suspende por 20 anos os investimentos em saúde e educação.

Defende-se, pois, o pressuposto de que os reflexos do avanço da extrema direita foram sentidos não só no cenário político-econômico, mas também nos demais aspectos da vida social, como o trabalho, a cultura e a educação pública, especialmente de nível médio e superior. Neste contexto, o Golpe de 2016 trouxe como consequência para o campo educacional o crescimento da influência do ideário formativo utilitarista defendido pelo empresariado, na definição da agenda e na instituição das políticas educacionais brasileiras, segundo o qual o ensino médio tem a finalidade de prover os jovens brasileiros de uma formação direcionada unicamente ao trabalho, encaminhando-os desde o final da educação básica para uma profissionalização aligeirada e compulsória.

A correlação de forças em disputa na educação pública do país é evidente desde os primeiros anos do governo Lula, organizando-se por meio de ações como o Movimento Todos Pela Educação (2005), que reúne instituições privadas que têm atuado nos sistemas municipais e estaduais de educação de forma a introduzir os conteúdos, métodos e valores educacionais que interessam ao mercado no contexto da educação pública (Ramos e Frigotto, 2016).

Este movimento, composto e financiado pela iniciativa privada, começa a constituir desde 2005 o que viria a ser as bases do avanço da concepção utilitarista de educação nos sistemas públicos de ensino, cuja culminância se encontra atualmente no conteúdo da contrarreforma do ensino médio. Fundamentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, esta concepção representa a educação a partir do ponto de vista do mercado e é consubstanciada pelo estabelecimento de parcerias público privadas que deram origem à construção da contrarreforma do ensino médio. Por meio de fundações e institutos próprios, grandes grupos empresariais se uniram em torno da sistematização de uma proposta educacional de ensino médio que atendesse seus interesses formativos, recebendo apoio do Consed.

No contexto do avanço da concepção neoliberal na educação brasileira, portanto, que se estabelece o cenário para o avanço da proposta de contrarreforma do ensino médio. Consolidado o Golpe de 2016, volta-se novamente à discussão da proposta do PL nº 6.840 de 2013. Tendo seu conteúdo sido amplamente rejeitado entre os atores do campo educacional progressista, o Congresso, aliado ao ideário do governo do então presidente Michel Temer abandona a

tramitação do PL e dá continuidade ao processo de reforma por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016.

Da mesma forma, a publicação da MP passa a ser alvo de muitas críticas, entre elas a forma arbitrária pela qual se intentava promover a reforma, sem diálogo crítico com o setor educacional. Neste sentido, a MP foi transformada no Projeto de Lei de Conversão nº 34 de 2016 e, posteriormente, na Lei nº 13.415 de 2017, ratificando a clara intenção do governo de implantar, de qualquer maneira, o conteúdo das mudanças que pretendia realizar não só no ensino médio, mas na educação pública como um todo. Assim, a chamada lei da reforma[49] a um só tempo:

> **Altera** as Leis n º 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 [**que dispõe sobre o ensino da língua espanhola**]; **e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** (Brasil, 2017. Grifos nossos).

Desta forma, por meio de um único dispositivo legal, sequer discutido amplamente com a sociedade e com as categorias diretamente afetadas, se estabelece uma profunda modificação das diretrizes educacionais para o ensino médio, do financiamento educacional, da organização curricular, e ainda das relações de trabalho como um todo. Sobre este aspecto, Ferretti (2018) considera que a contrarreforma:

> É, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados (Ferretti, 2018. p. 26).

Observa-se, pela análise do autor, que a intencionalidade dos grupos que conduziam a reforma era a instituição de medidas que buscavam ajustar a política educacional ao conjunto

---

[49] Para um maior aprofundamento sobre processo legal que deu origem à implementação da contrarreforma, desde a constituição de comissão específica na Câmara de Educação Básica e a instituição do Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, até a aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, ver os textos publicados nos dossiês sobre a Reforma do Ensino Médio publicados pela Revista Educação & Sociedade (2017), disponível em: https://www.scielo.br/j/es/i/2017.v38n139. Acesso em 21 fev. 2022; e Revista Retratos da Escola (2022), disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30. Acesso em 21 fev. 2022.

de ações radicalizadoras da lógica capitalista flexibilizada, causadoras da perda de direitos sociais. Tais ações buscam estabelecer no âmbito educacional a flexibilização e o esvaziamento da formação da classe trabalhadora, de forma a adequá-la ao novo modelo de trabalhador polivalente e pouco qualificado exigido pelo mercado flexível.

Tais concepções são destoantes das que se pretendia implantar no país, e que já se encontravam dispostas na lei que rege a educação brasileira desde a década de 1990, conforme o estabelecido na LDB nº 9394, de 1996, no *caput* do Artigo 2º, segundo o qual a educação "[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996, s/p). Neste sentido, o ensino médio, entendido como etapa final da educação básica, tem como finalidades (Art. 35):

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

Estas finalidades, claramente definidas no texto da Lei, parecem não ter sido compreendidas pelos agentes definidores das políticas educacionais ou, melhor dizendo, não foram assumidas pelo grupo definidor destas políticas. Tal afirmação é evidenciada pelo fato de que a identidade do ensino médio ainda vem sendo amplamente discutida nas instâncias educacionais e no meio empresarial, numa correlação de forças que tensiona diferentes concepções de formação humana para esta etapa de ensino. Enquanto educadores pretendem que os jovens tenham acesso a uma educação básica – da qual faz parte o ensino médio - pautada numa formação humana integral e inteira, os setores empresariais buscam a formação de mão de obra para atuar no mercado flexível, preferencialmente formada no ensino médio por meio de cursos técnico-profissionalizantes.

Desta forma, apesar da LDB de 1996 representar um avanço para o ensino médio ao integrá-lo à educação básica, a letra da lei não foi suficiente para que esse avanço se materializasse nas redes de ensino brasileiras. Sobre este aspecto, Moll e Garcia (2020) analisam que:

> [...] Sua força não foi suficiente para uma mudança efetiva na realidade educacional brasileira, pois essa está intrinsecamente a organização e a "ordem" de nossa estrutura

> social. Em outras palavras, a dualidade dessa etapa, materializa os percursos educativos diferenciados a serem percorridos por jovens de diferentes origens sociais (Moll e Garcia, 2020, pg. 21. Grifos das autoras).

Assim, a política educacional brasileira traz em seu bojo um discurso contraditório a respeito do tipo de formação a ser assumido na última etapa da educação básica. Estas contradições são fruto dos tensionamentos entre as diferentes concepções de formação – hegemônica e contra hegemônica – defendidas por grupos antagônicos que se encontram no estabelecimento das políticas públicas do país e se tornam ainda mais acirradas quando se trata das relações entre educação básica e profissional.

No contexto político formado após o Golpe de 2016, observa-se a radicalização do discurso hegemônico, de caráter pragmatista, cujo fundamento prevê uma escolarização restrita, com vistas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. As alterações na LDB de 1996, instituídas pela Lei nº 13.415 de 2017, são representativas da materialização deste ideário e trazem profundas modificações tanto para o ensino médio regular quanto para a educação profissional, flexibilizando sua forma de oferta (que pode ser presencial ou à distância) e permitindo o estabelecimento de parcerias entre setor público e privado, sem deixar claro de que maneira estas serão efetivadas.

Com relação às mudanças realizadas pela Lei nº 13.415 de 2017, Ramos e Frigotto (2016) argumentam que o ensino médio brasileiro já possuía uma legislação completa e atual, formada: 1) pela LDB nº 9.394 de 2016, e suas atualizações, especialmente pela Lei nº 11.741 de 2008, que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio promovida pelo Decreto nº 5.154 de 2004; e 2) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2 de 2002. Para os autores, nestes dispositivos legais "estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo do ensino médio", princípios estes que a reforma quer desconstruir (Ramos e Frigotto, 2016).

Neste sentido, a melhoria da qualidade do ensino médio não pode servir como justificativa para a realização de uma reforma curricular nos moldes propostos pela Lei nº 13.415 de 2017, pois, para que se efetive a tão propagada melhoria da qualidade do ensino médio, basta apenas que se aplique o disposto na legislação já existente para esta etapa de ensino. Porém, a partir da legitimação, ainda que controversa, trazida pela Lei da reforma, a organização curricular do ensino médio é modificada sob o discurso de torná-lo mais flexível e atrativo para os jovens. Sobre este aspecto, Kuenzer (2017) avalia que:

> A controvérsia estabelece-se sobre a relação entre rigidez e flexibilidade; para o grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos. Para o Movimento em Defesa do Ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012 (Kuenzer, 2017, p. 333).

Assim, vende-se a ideia de que o chamado Novo Ensino Médio (NEM) proporcionará aos jovens um currículo mais enxuto, flexível e direcionado para a área do conhecimento com a qual cada estudante tem mais afinidade. Teoricamente, o jovem poderá escolher o caminho formativo que mais lhe agrade, de acordo com o estabelecido no projeto de vida que irá construir na nova escola de ensino médio.

Neste contexto, são levantadas as bandeiras do protagonismo juvenil, da flexibilização do currículo e da construção dos Projetos de Vida dos estudantes - voltados para o desenvolvimento de competências de habilidades – como os fundamentos para justificar as mudanças propostas. A reforma é então justificada pela necessidade de atender aos desejos dos jovens e tornar a escola um local mais atrativo para eles, evitando-se a evasão e a reprovação; e a flexibilização do currículo é o caminho apontado como a solução para este problema.

Em apoio a este discurso, a propaganda do NEM amplamente divulgada pela mídia nacional destaca a flexibilidade e o atendimento aos interesses do jovem, com a possibilidade de escolha do que se quer estudar. O site do MEC na internet, na página que trata do NEM, direciona ao estudante o argumento de que ele vai ter "mais tempo para aprender o essencial e para se aprofundar nos conhecimentos que lhe interessam"; e para o "desenvolvimento do seu projeto de vida"; com menos aulas expositivas e "mais projetos, oficinas, cursos, e atividades práticas e significativas"[50].

Desta forma, a reformulação do currículo segue como a tábua de salvação do ensino médio, e a organização curricular passa a ser orientada pela presença de disciplinas básicas obrigatórias - Língua Portuguesa e Matemática - e os denominados estudos e práticas, onde se inserem as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, também considerados obrigatórios, porém sem uma indicação clara de como devem ser ofertadas. É obrigatório ainda o ensino de Inglês, sendo facultativo o ensino de outra língua estrangeira moderna, preferencialmente o espanhol, sem tampouco se especificar como deve se dar esta oferta.

---

[50] Segundo informações publicadas no site do Ministério da Educação na página referente ao Novo Ensino Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio. Acesso em 16 fev. 2022.

A Lei nº 13.415 de 2017 traz ainda a obrigatoriedade de uma carga horária máxima de 3.000 horas para o ensino médio, constituídas por 1.800 horas de formação básica – composta pelos conteúdos definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 1.200 horas de conteúdos diversificados, de acordo com itinerário formativo que o estudante vai escolher para compor seu projeto de vida. Foram estabelecidos como opções para essa escolha cinco itinerários, divididos por área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional (FTP).

Ao contrário do que propaga o governo federal, a oferta dos itinerários formativos é regulada pelos sistemas de ensino, colocando por terra o argumento de escolha dos jovens. Na análise de Koepsel, Garcia & Czernisz (2020, p. 4), como a oferta dos itinerários está condicionada às possibilidades estruturais das redes estaduais, os estudantes das escolas públicas poderão, no máximo, acomodar suas escolhas ou seu projeto de vida àquilo que será oferecido nas escolas. Neste sentido, "o sonho e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros".

Ferretti (2018) informa sobre uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), realizada em 2017, que uma das principais conclusões do estudo foi de que "em vez de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, as escolas de ensino médio de tempo integral mantidas pelos estados de São Paulo, Goiás, Ceará e Pernambuco contribuem para aprofundá-las".

Ao se considerar que, mesmo em uma condição ideal em que cada escola ofertasse todos os itinerários, essas escolhas seriam realizadas por adolescentes de 13 a 14 anos. Volta-se, portanto, à questão da redução e fragmentação do conhecimento e a necessidade de se considerar se estes estudantes possuem maturidade para definir o que querem estudar, e que critérios vão estabelecer para selecionar apenas uma ou duas áreas de conhecimento em detrimento de outras que eles não gostam, ou que avaliam que não vão precisar delas, já que estão fora do projeto de vida que definido para si.

Ferretti (2018) argumenta que a Lei nº 13.415 de 2017 insiste na perspectiva de que o conjunto dos problemas do Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, quando as experiências de governos anteriores demonstram o fracasso das iniciativas que caminharam nesta direção. Além disso, para este autor, a Lei se apoia numa concepção restrita de currículo, que o reduz à matriz curricular, ignorando seu sentido mais amplo, como

o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola com vistas a formação dos alunos, bem como as relações estabelecidas dentro da escola e com a comunidade extraescolar (Ferretti, 2018).

Um outro aspecto apontado por Ferretti (2018, p. 31) é que a imensa diversidade e desigualdade existentes no país fazem com que se tenha, na verdade, "diferentes juventudes", e que estes jovens, "pela sua origem, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso a cultura e trabalho, têm necessidades, carências, acesso a conhecimentos, oportunidades de trabalho e expectativas em relação a eles de determinado tipo e não de outros". Estas diferenças trazem relações complexas que, apesar de reconhecidas pelos propositores da reforma, não são contempladas no modelo de ensino proposto por ela, visto que estes aspectos são ignorados e a reforma insiste na continuidade de fórmulas, já reconhecidamente fracassadas, para a solução dos mesmos problemas.

De acordo com Kuenzer (2017), o Novo Ensino Médio está integrado à pedagogia da aprendizagem flexível, que tem como objetivo formar trabalhadores com subjetividades flexíveis. Desta forma, a flexibilização do currículo, organizado a partir de itinerários diversificados, naturaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, de modo a atender o objetivo de formar os trabalhadores para a ocupação dos postos de trabalho também flexíveis e cada vez mais precarizados, destinados à periferia do capital.

Neste sentido, a formação profissional de nível médio se torna um dos instrumentos para se atender a este objetivo. Ao lado de uma formação geral empobrecida pela redução da carga horária (máximo de 1.800h, distribuídas em 600h anuais), a formação profissional passa a ocupar uma função formativa complementar, como itinerário formativo a ser cumprido também de formas diferenciadas, seja como cursos de curta duração, seja por estágios ou experiências profissionais diversas.

Esta formação, segundo Kuenzer (2017), também não é ofertada do mesmo modo para todos, pois, o que se tem na verdade é uma formação profissional disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe. Assim, para os grupos privilegiados – grupo não atingido pela contrarreforma pois geralmente cursa o ensino médio em escolas propedêuticas privadas - tem-se uma formação profissional a ser escolhida em cursos de nível superior e de pós-graduação, visando sua preparação para a ocupação de postos qualificados ou ultra qualificados no mercado e ainda para a ocupação da elite dirigente do país.

Por outro lado, para os filhos da classe trabalhadora, cujo ensino médio é cursado geralmente em escolas públicas, tem-se preferencialmente uma formação profissional técnica de nível intermediário, a ser definida já durante o ensino médio. Esta formação,

compartimentada e pouco sofisticada é considerada suficiente para que este público ocupe as funções subalternas que a eles são destinadas.

Ressalta-se ainda que a flexibilidade é utilizada como justificativa para a construção do Projeto de Vida do estudante, um componente curricular que deve orientar a escolha do itinerário formativo a ser cursado por ele para que desenvolva o protagonismo propagado pelo discurso neoliberal. O elemento contraditório está justamente na não garantia de oferta de todos os itinerários formativos nas escolas, já que esta oferta é determinada pelos sistemas de ensino e por cada escola, de acordo com suas condições de funcionamento. Neste sentido, o projeto de vida do estudante só poderá ser construído a partir das opções pré-determinadas pelo sistema de ensino e não verdadeiramente por suas aptidões e interesses.

Ao analisar a centralidade do projeto de vida no NEM, Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) avaliam que esta apresenta a atualização da tendência ao praticismo e presentismo no campo curricular, nas quais o conhecimento é direcionado a cada grupo social de acordo com o que é considerado socialmente útil para ele. Assim, a centralidade do processo de aprendizagem não está na garantia do acesso ao conhecimento por parte dos alunos, mas sim, do uso prático que estes alunos farão do conhecimento recebido. Como consequência tem-se, junto ao protagonismo juvenil, a responsabilização do jovem pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória, seja pela má escolha de seu projeto de vida ou por sua falta de esforço em concretizá-lo. Neste sentido, "passa-se, então, a acreditar que a aprendizagem resulta unicamente da vontade e da boa escolha do sujeito, constituindo-se independente de todas as condições de materialidade da vida" (Koepsel, Garcia e Czernisz, 2020, p.11).

Neste contexto, aliada à reforma que se pretendia realizar no ensino médio regular, busca-se a ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio com vistas à formação para o trabalho. Assim, cerca de três meses após a publicação da Lei nº 13.415 de 2017, em maio do mesmo ano, é lançado o MedioTec, um programa ligado ao Pronatec e cujo objetivo era ofertar cursos técnicos concomitantes ao ensino médio para os estudantes matriculados em escolas públicas, tanto de forma presencial com a distância.

A ampliação da oferta de cursos técnicos segue a lógica da profissionalização dos jovens no final da educação básica, de forma que estes possam estar minimamente capacitados para inserção precoce no mercado de trabalho, sem necessidade de buscarem a formação de nível superior. A oferta de cursos a distância evidencia ainda a preocupação com o alcance a um

público maior e à racionalização de recursos, buscando-se formar mais estudantes com um menor investimento, já que sua realização teria como suporte a Rede e-Tec[51].

No Guia MedioTec, documento orientador do programa, Setec/MEC deixam clara a intenção da profissionalização, apresentando a formação técnica de nível médio como solução, não só para a empregabilidade dos jovens, mas também para o desenvolvimento do país:

> Muitos países que já optaram por priorizar a política de educação técnica conseguem estar melhor preparados tanto para momentos de crise, como também para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico. [...] Estudos mostram que países que valorizam a carreira técnica têm os menores índices de desemprego entre os jovens quando comparados àqueles que não seguiram essa diretriz. Atualmente apenas cerca de 8% dos jovens brasileiros que concluem o ensino médio, também fazem a formação técnica. Além disso, apenas uma pequena parte dos jovens vai para as universidades. Com essa realidade, há um grande número de estudantes que termina a Educação Básica sem estar qualificado para o mundo do trabalho. O Mediotec é uma ação do Pronatec que visa estimular os jovens brasileiros a buscar a carreira técnica como opção profissional. Ele viabiliza a inserção de jovens que estão cursando o ensino médio na rede pública a também fazerem a formação técnica associando a formação a oportunidades mais reais de empregabilidade e renda (Brasil, 2017, p. 2).

Note-se que o programa não tem como foco a oferta de cursos de EMI, mas de cursos concomitantes, os quais são cursados ao mesmo tempo que a escola de ensino médio regular, no período de contraturno. A ideia, portanto, não estava no fortalecimento dos cursos de EMI ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tratava-se de atender à demanda de profissionalização dos jovens estudantes de ensino médio das redes estaduais e, de certa forma, de buscar a adesão das instituições que compõem a Rede Federal para a oferta de cursos concomitantes, ao mesmo tempo em se abria a possibilidade de oferta de cursos também por parte da iniciativa privada.

Um outro aspecto que deve ser ressaltado é com relação a seleção do público a ser atendido pelo programa. Não se tratava apenas de promover a formação dos jovens de ensino médio das escolas públicas, mas sim de atender prioritariamente os jovens em maior vulnerabilidade social, dependendo inclusive de seu local de moradia, com a oferta dos cursos aliada ao pagamento de um auxílio financeiro, por meio do programa Bolsa-formação, nos mesmos moldes do Pronatec. Os critérios de seleção estão dispostos no documento orientador do programa, conforme se observa no trecho abaixo:

---

[51] A Rede e-Tec Brasil foi criada em 2011 e integra o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Tem por objetivo contribuir para democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica (EPT) pública e gratuita, por meio da oferta de cursos técnicos de nível médio e de Formação Inicial e continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/rede-e-tec#:~:text=A%20Rede%20e%2DTec%20Brasil%20integra%20as%20a%C3%A7%C3%B5es,com%20os%20recursos%20do%20novo%20laborat%C3%B3rio%20m%C3%B3vel. Acesso em 04 set 2024.

> A seleção do público do MedioTec deve considerar características socioeconômicas (maior vulnerabilidade econômica e social) e psicológicas (atividade de interesse), e, como critério de desempate, características sociodemográficas (bairro, cidade e região) e meritocracia. [...] A característica sociodemográfica deverá ser avaliada pela Secretaria Estadual e Distrital de Educação de forma a beneficiar, prioritariamente, alunos com residência em regiões periféricas e/ou de maior vulnerabilidade social, por mapeamento da violência, entre outros fatores. As características socioeconômicas serão definidas pelo grau de vulnerabilidade social desse aluno, considerando-se fatores como renda familiar, região onde reside, entre outros. Esta seleção será realizada em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) para identificação desta população (Brasil, 2017, p. 4).

Assim, o lançamento do programa MedioTec traz em seu bojo a visão assistencialista compensatória que historicamente perpassa a trajetória da educação profissional de formação para o trabalho como forma de combate à pobreza e à marginalidade. Objetiva-se, portanto, promover a capacitação dos jovens desvalidos da sorte do século XXI para que estes, impossibilitados de prosseguirem os estudos em nível superior, possam adquirir uma formação mínima que lhes permita o ingresso no mercado de trabalho.

No bojo do processo de construção do embasamento legal da contrarreforma são publicados, no final de 2018, dois documentos fundamentais para consolidar a precarização do ensino médio no país: a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

As DCNEM de 2018 estabelecem em seu Art. 5º os princípios específicos para o ensino médio em todas as suas modalidades. Entre eles, prevê no inciso II o "projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante" (Brasil, 2018a, p. 2). O inciso VII, por sua vez, aborda a diversificação das ofertas e a possibilidade de o estudante cursar diferentes trajetórias formativas e a articulação dos saberes com os múltiplos contextos que perpassam sua existência, contraditoriamente por meio da escolha de uma área específica do conhecimento em detrimento das demais. A inclusão destes aspectos nas DCNEM ratifica seu alinhamento com o modelo de ensino médio estabelecido pela contrarreforma.

Outro elemento que merece destaque nestas DCNEM está no Art. 6º, cujo caput define o significado dos termos utilizados no documento. O inciso I esclarece que a formação integral é entendida como "o 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"

(Brasil, 2018a, p. 2). Neste sentido, apesar do documento utilizar o termo formação integral, seu significado difere do sentido dado pelos educadores contra hegemônicos, por se alinhar ao ideário neoliberal que aponta o projeto de vida como o caminho para a solução de todos os problemas do jovem.

Da mesma forma, o inciso II do mesmo artigo, apresenta a formação geral básica como o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC do ensino médio. Assim, os conteúdos ou conhecimentos relativos ao ensino médio são colocados em segundo plano, visto que a prioridade está no desenvolvimento de competências e habilidades, entendidas respectivamente como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para a solução de demandas da vida cotidiana; e conhecimentos em ação, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados (Brasil, 2018a). Esta análise dos princípios do ensino médio estabelecidos nas DCNEM permite perceber seu alinhamento ao discurso que embasa a contrarreforma.

A BNCC do ensino médio, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 4 de 2018, estabelece em seu Art. 1º §1º, que esta define o conjunto de aprendizagens essenciais que se constituem como direito dos adolescentes, jovens e adultos no ensino médio; além de orientar sua implementação pelos sistemas de ensino e escolas. Por sua vez, o Art. 2º define as aprendizagens essenciais "como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências" (Brasil, 2018b, p. 3). Com relação às competências e habilidades, estas são definidas como equivalentes aos direitos e objetivos de aprendizagem presentes no PNE.

Cabe destacar que o PNE estabelecia, na estratégia 3.2, que até 2016 o MEC deveria encaminhar ao CNE uma "proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum" (Brasil, 2014, p. 4), cuja implementação, segundo estabelece a estratégia 3.4, deveria ser pactuada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Isso significa que a BNCC aprovada em 2018 vem ao mesmo tempo preencher a lacuna existente com relação à proposta prevista no PNE e alinhar os direitos e objetivos de aprendizagens dos jovens ao ideário pragmatista da contrarreforma, que tem por fundamento principalmente o desenvolvimento de competências e habilidades.

O conjunto de normativas do período relativo a este estudo é finalizado com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Este instrumento normativo estabelece em seu Art.

3º inciso I, como primeiro princípio da EPT a "articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes" (Brasil, 2021, p. 1). Estabelece ainda no inciso XVIII que deve ocorrer o fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes da EPT, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos (Brasil, 2021).

Os trechos destacados acima já tornam evidentes a coerência deste instrumento normativo com as Resoluções nº 3 e 4 de 2018 do MEC. No entanto, no que se refere à organização e funcionamento da EPT de nível médio, são realizadas alterações significativas como a possibilidade de saídas intermediárias de qualificação profissional, bem como a oferta da EPT como itinerários formativos, permitindo diferentes tipos de arranjos para a certificação desta formação. Sobre este aspecto, destaca-se o entendimento sobre o itinerário formativo apresentado na Resolução, bem como seu modo de organização, previstos no Art. 5º § 5º e incisos, conforme se observa abaixo:

> § 5º Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser:
> I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional;
> II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e
> III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica (Brasil, 2021).

Neste sentido, a EPT de nível médio transformada em itinerário formativo deixa de ter como prioridade a formação por meio dos cursos de EMI. A educação profissional pode então ser cursada por meio de diferentes arranjos curriculares estabelecidos pelo próprio estudante que, teoricamente, escolhe a forma como quer concluir sua formação técnica de acordo com as experiências que julgar necessárias para cumprir o estabelecido em seu projeto de vida.

Desta forma, a formação profissional pode ser concluída no ensino médio por meio de um único curso, com possibilidade de conclusão em uma terminalidade específica; por meio de um conjunto de cursos de curta duração, de formação inicial e continuada dentro do mesmo eixo tecnológico, porém não necessariamente no mesmo curso; e também por experiências realizadas fora das instituições educacionais, como estágios supervisionados, atividades

realizadas no próprio ambiente de trabalho, em programas de aprendizagem (como Jovem Aprendiz), entre outras possibilidades. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1 de 2021, todos estes tipos de formação poderão ser certificados e validados normalmente pelo MEC, promovendo um profundo esvaziamento da EPT.

Na análise de Pelissari (2020), a contrarreforma e seu modelo de itinerários formativos, especificamente com relação à formação profissional, aprofundam a desigualdade educacional típica do contexto de dependência, tanto em seu conteúdo pedagógico quanto em sua forma de oferta. Assim, as determinações oriundas da contrarreforma abrem espaço para que a EPT, tanto de nível médio quanto de nível superior possam ser desenvolvidas nos mais diversos formatos, privilegiando-se o conhecimento prático e sem necessidade de estudos teóricos aprofundados.

Apesar de toda a controvérsia em torno da Lei nº 13.415 de 2017, e demais documentos normativos decorrentes de sua publicação, o MEC deu continuidade ao processo de implementação da contrarreforma, cuja agenda foi reorganizada diante do contexto da pandemia de Covid -19, que suspendeu as atividades escolares presenciais em quase todos os sistemas de ensino público e privado do país em março de 2020. A suspensão das aulas presenciais fez com que a implementação prevista para ocorrer no ano letivo de 2020 fosse adiada, visto que os sistemas de ensino necessitavam se reorganizar para que as escolas pudessem ofertar aulas em regime diferenciado, devido à determinação de isolamento social.

Neste sentido, durante o ano de 2020, os sistemas de ensino precisaram desenvolver estratégias para a realização de aulas remotas ou à distância. Diante desta demanda, que exigiu sobremaneira o esforço de sistemas de ensino e da comunidade escolar como um todo, o processo de implementação da contrarreforma foi praticamente paralisado, inclusive pelo MEC, sendo retomado apenas em 2021, com a publicação de um novo cronograma de implementação no Novo Ensino Médio, por meio da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021.

A nova agenda estabelecida pelo MEC determinava que todas as escolas do país deveriam iniciar em 2022 a oferta do novo modelo de ensino médio, com seus currículos alinhados ao disposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além de operacionalizarem o estabelecido na LDBEN nº 9.394 de 1996, de acordo com as alterações realizadas pela Lei nº 13.415 de 2017, no que se refere a ampliação progressiva da carga horária anual do ensino médio para 1.400h e sua articulação à formação profissional técnica de nível médio, inclusive por meio de itinerário formativo, de acordo com a legislação vigente.

Desta forma, em 2022 as escolas já deveriam ofertar o 1º ano do ensino médio nos moldes do novo modelo curricular, ampliando a oferta progressivamente para a oferta do 2º ano em 2023 e do 3º ano em 2024, finalizando o ciclo inicial de implementação da política. Assim,

diante das determinações do governo federal, os estados passaram a reorganizar a implementação do NEM em seus respectivos sistemas de ensino.

O que se quer destacar é que as mudanças realizadas pela lei nº 13.415 de 2017 e seus documentos normativos correlatos, não trouxeram inovações na forma de se pensar o conduzir o ensino médio brasileiro, mas sim, consistem na reedição dos velhos modelos formativos já conhecidos pelos educadores brasileiros. A fragmentação do conhecimento do ensino médio e sua redução aos interesses pragmatistas de formação para o mercado, bem como a profissionalização como porta de saída para os jovens da classe trabalhadora, sobretudo os mais pobres, constitui-se sob as mesmas bases das políticas educacionais praticadas para o ensino médio e educação profissional durante os anos de 1970 e 1990. Para M. Silva (2018), a contrarreforma e sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e fins do ensino médio nos últimos 20 anos.

A contrarreforma trata, portanto, do avanço do ideário neoliberal na etapa final da educação básica brasileira, com o intuito de promover uma formação de nível médio voltada para a profissionalização precoce dos jovens sob os moldes da pedagogia das competências. Sobre esse aspecto, concorda-se com a afirmativa de M. Silva (2018) de que a utilização da noção de competências como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio, a fim de superar a disciplinarização é limitada por seu caráter pragmático e a-histórico, visto que ela não propicia o aprendizado crítico e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação integral é capaz de proporcionar.

Diante deste contexto, analisa-se como ocorreu o processo de implementação da contrarreforma no estado do Amapá, desde seus movimentos iniciais ainda em 2016 até 2022, período final de análise deste estudo. Considera-se, nesta análise, as relações entre ensino médio e educação profissional, bem como a transformação da EPT em itinerário formativo.

5 CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO AMAPÁ

Nesta seção são analisados os primeiros movimentos da implementação da contrarreforma do ensino médio no Amapá, considerando-se o contexto que deu origem à instituição do NEM no país, sua materialização no estado e suas implicações para a formação técnica e profissional de nível médio, transformada em itinerário formativo. Busca-se assim analisar um panorama da implementação da formação profissional enquanto itinerário formativo nas escolas do estado, e as relações que ela estabelece com o ensino médio regular.

Compreende-se que a contrarreforma foi iniciada no estado pela implementação das chamadas Escolas do Novo Saber (ENS) em 2016, por se considerar que estas já estavam inseridas no contexto da reestruturação do ensino médio, a partir da instituição da política de fomento de escolas em tempo integral com a possibilidade de realização de parcerias público privadas para sua efetivação. Estas parcerias acabaram por inserir nas redes públicas estaduais o modelo de ensino médio defendido pelos grupos e organizações da iniciativa privada, cujos princípios educativos são defendidos e representados pelo ICE, parceiro do Amapá nas ENS.

Neste sentido, a presente seção aborda o movimento inicial de implementação da contrarreforma partindo-se do entendimento de que este é constituído por dois momentos interrelacionados: o primeiro se refere à adequação do estado à política de escolas em tempo integral, por meio das ENS, com base na Escola da Escolha (modelo ICE); e o segundo se refere à implementação do NEM, a partir das determinações da Lei nº 13.415, de 2017 e demais normativas, com destaque para a implantação dos itinerários formativos, dentre os quais o itinerário de formação técnica e profissional (FTP[52]).

A análise deste processo foi consubstanciada por meio de dados obtidos em pesquisa documental e empírica. A pesquisa documental envolveu a análise dos dispositivos normativos e orientadores do processo de implementação da política em âmbito nacional e estadual, e encontra-se distribuída ao longo de toda a seção, sendo realizada à medida em que os instrumentos normativos vão sendo citados no contexto da implementação da contrarreforma. O Quadro 13 apresenta os instrumentos utilizados na análise documental:

[52] A título da esclarecimento, informa-se que a partir deste momento no texto utiliza-se a expressão **formação técnica e profissional**, ou FTP, para se nomear a educação profissional e tecnológica quando se refere ao itinerário formativo de educação profissional, por ser esta a nomenclatura utilizada na Lei nº 13.415 de 2017 e demais documentos correlatos.

Quadro 13 – Instrumentos Normativos Utilizados na Análise Documental

Documentos emitidos pelo Governo Federal	Medida Provisória nº 746, de 2016;
	Lei nº 13.415, de 2017 e as alterações promovidas por ela na LDBEN nº 9.394, de 1996;
	Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
	Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM);
	Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica;
	Guia de Implementação do Novo Ensino Médio
	Guia de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio
	Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional
Documentos emitidos pelo Governo Estadual	Decreto nº 4.446, de 19 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Amapá;
	Lei Estadual nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017, que institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá;
	Parecer nº 10, de 19 de abril de 2021- CPLN/CEEAP, que trata sobre a homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM e aprova as Matrizes Curriculares;
	Resolução nº 20, de 20 de abril de 2021, homologa o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio, orienta a sua implementação no Sistema Estadual de Ensino do Amapá, aprova as Matrizes Curriculares;
	Resolução nº 103, de 20 de dezembro de 2021, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEEAP), que dispõe sobre normas complementares para a implementação do Novo Ensino Médio no sistema estadual de ensino do Amapá;
	Nota Técnica nº 002/2022 - NIOE/SEED-AP, de 11 de outubro de 2022, que apresenta orientações sobre a implementação do novo ensino médio no Amapá.
Documentos Complementares	Cadernos de Formação do Ensino Médio - Escola da Escolha (ICE).

Fonte: Autoria própria (2024).

Além destes dispositivos, foram analisadas as gravações das reuniões *online* realizadas com equipe pedagógica, docentes e gestores das escolas durante a implementação do NEM, assim como as gravações de encontros de formação ofertados pelo MEC aos gestores e docentes das redes estaduais. Os *links* de algumas gravações foram fornecidos pela própria Seed e outros disponibilizados na internet, no canal da Seed no YouTube. Deve-se ressaltar que nem todas as gravações foram disponibilizadas e, entre as disponíveis algumas se encontravam incompletas, devido a estes momentos formativos não terem sido gravados na íntegra.

A pesquisa empírica, por sua vez, se constituiu pela aplicação de entrevistas com seis servidores da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed), diretamente relacionados à condução da implementação das ENS e do NEM, e ainda da educação profissional no estado. As entrevistas foram realizadas em três períodos distintos da pesquisa: no final de 2021, início de 2022 e final de 2023, devido às diferentes etapas da investigação aqui relatada. Os servidores ocupavam cargos de gestão em diferentes níveis do organograma da Seed, sendo aqui todos considerados gestores e identificados com as siglas GE01, GE02, GE03, GE04, GE05, e GE06

a fim de preservar suas identidades, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles.

5.1 MOVIMENTOS INICIAIS DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL E A INSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS DO NOVO SABER

De forma a cumprir o estabelecido na agenda do governo federal, no final de 2016 o estado do Amapá começou a se preparar para a implementação da contrarreforma. Ainda que a Lei nº 13.415 de 2017 só tenha sido aprovada em fevereiro, compreende-se que as mudanças que se pretendiam realizar no ensino médio já vinham sendo delineadas de longa data e sua materialização começa a ser efetivada com a publicação da Medida Provisória nº 746, de 2016.

A primeira mudança estabelecida pela MP é a criação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, regulamentada pela Portaria MEC nº 1.145 de 11 de outubro de 2016. Desta forma, pode-se afirmar que a publicação da MP marca o início do processo de materialização da contrarreforma nas redes públicas de ensino, pois, mesmo que os trâmites para sua efetiva aprovação ainda estivessem em curso, o MEC e as Secretarias de Educação dos estados começam a organizar sua efetivação nos sistemas de ensino já em 2016.

Neste sentido, constituído o fundamento legal para a criação da política de escolas em tempo integral pelo MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed) iniciou o planejamento para a adaptação de cinco escolas da capital, a fim de que estas funcionassem como projeto piloto na implementação deste modelo no estado. Tal realização viria a ocorrer apenas em 2018, em oito escolas da rede (cinco de Macapá e três do município de Santana), sendo amplamente noticiada pela imprensa local como algo inovador para o estado.

Em reportagem publicada no Portal de Notícias G1 Amapá, de 16 de outubro de 2016, o então Secretário Adjunto de Políticas de Educação do estado, Sebastião Magalhães, anunciava que a Seed havia iniciado o planejamento para a implementação do ensino médio em tempo integral no estado, atendendo ao disposto na MP nº 746, de 2016. O início em 2018 em oito escolas de ensino médio, previa um avanço gradual de acordo com a disponibilidade de recursos até que todas as escolas de ensino médio do estado funcionassem neste modelo. Entende-se que este processo de implantação a partir de uma pequena amostra, chamadas de escolas piloto, causou um descompasso histórico na trajetória entre as escolas escolhidas e as demais, visto que a partir do lançamento do modelo do Novo Ensino Médio, o então modelo nascente de escolas em tempo integral foi modificado, não sendo mais viável sua implantação nos mesmos moldes nas demais escolas de ensino médio do estado.

Segundo o Secretário, as primeiras escolas a funcionarem em tempo integral seriam escolhidas a partir de critérios sociais e estruturais; e pelos bons resultados obtidos por seus estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O secretário também apontou que essas potenciais escolas foram pré-selecionadas por possuírem uma estrutura física adequada, "uma gestão mais bem equilibrada, um grupo de professores mais bem qualificado" (Magalhães, 2016). O secretário, no entanto, não especifica quais os critérios sociais e estruturais adotados nesta seleção, nem o que de fato significariam o equilíbrio e a qualificação a que se refere.

A escolha das escolas por meio de critérios pautados principalmente pela questão do mérito (bons resultados nas avaliações), além de critérios subjetivos e pouco claros (professores melhor qualificados e gestão equilibrada) indica uma contradição, visto que as escolas com os piores resultados deveriam ser as que receberiam aporte de recursos e investimentos com vistas a melhoria dos serviços ofertados, e não as que já possuem os melhores índices, apontando resultados considerados satisfatórios. Tal atitude evidencia o conceito da meritocracia, comumente utilizado pelo discurso pragmático, no qual se desconsideram as condições reais e concretas do contexto em que se inserem as escolas e suas condições de funcionamento e se resolve premiar as melhores (as que possuem mérito) e punir as piores (as que não se esforçaram o suficiente).

Neste sentido, o passo inicial do governo do estado foi a criação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, por meio do Decreto nº 4.446, de 19 de dezembro de 2016. Note-se que a política de fomento a nível nacional só foi regulamentada em outubro do referido ano e, pouco mais de dois meses depois o estado já organizava a legislação interna para sua implementação. Tal fato evidencia que havia uma articulação anterior entre os estados para que o programa fosse realizado, visto que os secretários estaduais de educação, por meio do Consed, promoviam amplo apoio à reforma que se estruturava no MEC desde 2013.

Segundo Araujo (2018), o Consed tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente, visto que a reforma desobriga as secretarias estaduais de educação a formar e contratar professores licenciados para atender às disciplinas da formação geral, que com a reforma deixam de ser obrigatórias na educação básica. Com a reforma, tem-se a flexibilização dos currículos e a não obrigatoriedade de disciplinas do núcleo comum, a contratação de professores destas disciplinas deixa de ser uma necessidade.

Houve, portanto, muita agilidade por parte da Seed para que esta política fosse implementada no Amapá, evidenciando o interesse do estado em aderir ao novo programa que

se delineava, antes mesmo de sua completa regulamentação. Um dos primeiros movimentos de preparação para a implementação da política de escolas em tempo integral foi a realização do I Seminário Estadual intitulado: "O Ensino Médio no Amapá sob a perspectiva da MP 746/2016", para debater as políticas de educação do estado com relação às mudanças que seriam realizadas pela implementação da reforma do ensino médio e das escolas em tempo integral.

Em notícia publicada no Portal do Governo do Amapá em 15 de dezembro de 2016 (Amapá, 2016b), o governo estadual informava a realização do seminário em 19 de dezembro daquele ano. Merece destaque o fato de o seminário ser marcado para a mesma data da publicação do Decreto que instituía o Programa das Escolas em Tempo Integral no estado. O objetivo do evento era apresentar a política à comunidade amapaense e os supostos benefícios trazidos por ela (Drago e Moura, 2022). No entanto, o seminário não chegou a ocorrer na data prevista, sendo realizado em julho de 2017, ocasião em que foram apresentadas as características do novo ensino médio e a instituição das escolas em tempo integral no estado.

Como forma a justificar a adesão do estado às mudanças previstas na MP nº 746, de 2016, a Secretária de Educação Goreth Sousa assinalava, em notícia veiculada na página da Secretaria de Educação em fevereiro de 2017, a política de expansão das escolas de tempo integral como uma alternativa para melhoria dos índices do Ideb das escolas. Na notícia, a secretária ressaltou que alguns estados apresentaram resultados positivos no Ideb com a ampliação da jornada escolar, citando o exemplo de Pernambuco, que subiu 20 posições no *ranking* em oito anos, assumindo a 1ª posição em 2015 (Trugillo, 2017).

O Decreto Estadual nº 4.446, de 2016 foi o documento legal que instituiu o programa de escolas em tempo integral no Amapá, estabelecendo:

> Art. 2º O Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual tem por objetivo principal o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Amapá, 2016a).

A publicação do referido Decreto marca a construção do fundamento legal que permitia ao estado iniciar efetivamente a implementação da política, seguindo-se então para o passo seguinte: a busca por instituições que auxiliassem a Seed neste processo. Este auxílio se deu junto à referência citada pela Secretária de Educação: o estado de Pernambuco. No entanto, o modelo educacional a ser adotado foi criado por uma organização privada que desenvolveu um

projeto de ensino médio fundamentado no protagonismo juvenil e na flexibilização do currículo.

Desta forma, o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) foi a instituição escolhida pelo governo do Amapá para o estabelecimento de parceria durante a preparação para a implementação das escolas em tempo integral. A razão da escolha foi o fato de o ICE ter desenvolvido nos anos 2000 um modelo de escola com jornada ampliada, denominado Escola da Escolha, considerado pelo próprio ICE como um modelo sucesso por ter sido implantado em vários estados e municípios do país. Ainda segundo a secretária Goreth Sousa, sua implementação no Amapá se daria porque "essas experiências de sucesso mostram um caminho que vale a pena seguir. O projeto é inovador e amplia as perspectivas de autorrealização e exercício e uma cidadania autônoma, solidária e competente" (Trugillo, 2017, s/p).

Criado por um grupo de empresários pernambucanos em 2004 e implantado no ensino médio de Pernambuco em parceria com a secretaria de educação, o modelo da Escola da Escolha foi transformado em política estadual de ensino médio em 2007. Citado como um "modelo de educação integral" e "uma nova escola para a juventude brasileira" (ICE, 2021, n.p.), a Escola da Escolha define a formação integral como consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, associado às competências cognitivas. Segundo essa concepção de formação, a combinação entre conhecimento e atitude é decisiva para que o estudante possa desenvolver as múltiplas dimensões de sua vida. Para que o currículo escolar possa atingir este objetivo, a ampliação da jornada escolar é considerada essencial (ICE, 2021).

Com a instituição da política de fomento às escolas em tempo integral, e com o ICE possuindo um modelo de escola de ensino médio já delineado de acordo com ela, mesmo antes de sua efetivação enquanto política pública nacional, o Instituto se torna conhecido em todo país e consegue consolidar parcerias em diversos estados para a oferta do ensino médio de acordo com este modelo de ensino[53]. Assim, intensificaram-se as parcerias entre o Instituto e as secretarias estaduais e municipais de educação, evidenciando o avanço da iniciativa privada e seu ideário sobre a formação dos/as jovens da classe trabalhadora.

[53] Os estados que firmaram parceria com o ICE entre os anos de 2007 e 2019 foram: Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Disponível em: Portal ICE (2021).

Neste contexto, o processo de escolha do ICE para o estabelecimento de parceria na implementação da política de tempo integral no Amapá é assim descrito pelo entrevistado GE04:

> Nós não tínhamos no estado esse trabalho com escolas de tempo integral, e aí a Secretaria de Educação após a publicação da primeira portaria lá em 2016, a portaria [estadual] 1.145, a Secretaria buscou estados que já tinham os seus próprios programas, como Pernambuco, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, que já tinham uma política de implementação de tempo integral muito antes do governo federal transformar isso numa política nacional pras [para as] escolas de ensino médio, tanto que nós temos em Pernambuco ensino médio, ensino fundamental, educação infantil... no Ceará também, em São Paulo, enfim... então esses estados todos já tinham uma política consolidada. Então a nossa secretaria através da Secretaria Adjunta de Políticas de Educação foi buscar o contato com esses outros estados pra [para] ver como eles estavam fazendo, e aí nós chegamos até o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), apoiado pelo Instituto Natura e pelo Instituto Sonho Grande desenvolvendo essas parcerias com vários estados. O ICE tinha consolidado uma metodologia pensada pra [para a] escola pública, para o estudante em situação de vulnerabilidade, que foi muito empregada nas escolas de Pernambuco (GE04, 2022).

Observa-se no relato do entrevistado que o tipo de escola que se delineava por meio da política de tempo integral já era aplicado em muitos estados e que o modelo desenvolvido pelo ICE era direcionado para a escola pública, visto que seu público-alvo era o jovem oriundo de famílias de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social. Conforme analisa Oliveira (2022, p. 7) "as proposições mais recentes acerca da ampliação da educação de tempo integral também estão relacionadas aos contextos de influência de organizações internacionais e do setor privado na educação". Neste caso, a referida política está alinhada aos objetivos estabelecidos pelo capital de se elevar a escolaridade dos jovens em vulnerabilidade social dos países periféricos e promover sua integração ao mundo do trabalho e à sociedade em geral. Contudo, essa integração se daria pela via da profissionalização e do empreendedorismo, alijada da formação humana integral.

Portanto, a integração do jovem ao mundo do trabalho, de acordo com a concepção que orienta a formulação da política, deve se dar por meio da reformulação dos currículos de ensino médio, de forma que estes se tornem mais flexíveis e incluam as noções de competências e de empreendedorismo, consideradas chave para a formação do trabalhador desejado pelo mercado. A reformulação dos currículos, por sua vez, se daria por meio da articulação entre o mundo do trabalho e as práticas sociais, ou por meio da integração entre o ensino médio e a educação profissional (Oliveira, 2022).

Não por acaso, mas de forma a atender às demandas do capital, o modelo educacional utilizado na Escola da Escolha foi quase que integralmente adotado pela MP nº 746/2016 e pela

atual Lei nº 13.415/2017. A adoção deste tipo de escola de ensino médio pelo governo federal e sua transformação em política educacional revela que o modelo idealizado pelo ICE atendia aos interesses das instituições privadas e dos organismos internacionais responsáveis pela concepção educacional que avançou por todas as redes estaduais de ensino médio do país. Contraditoriamente, conforme já ressaltamos, as primeiras escolas escolhidas para a implantação deste modelo no Amapá foram justamente as que apresentaram os melhores resultados, postergando as escolas mais periféricas e seus estudantes para o final da implementação. No entanto, com a aprovação do Novo Ensino Médio, as demais escolas passam a se adequar já a este novo modelo, com carga horária mais enxuta do que as ENS.

Assim, a influência do ICE avança significativamente a partir de 2017, quando se começa a implantar a contrarreforma do ensino médio. Cabe ressaltar que as parcerias firmadas entre o Instituto e o poder público vão além do ensino médio regular, abarcando em muitos estados a educação profissional de nível médio, com cursos integrados, e as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Tal receptividade se deve à divulgação maciça da Escola da Escolha como uma experiência de sucesso, um modelo inovador que deve ser reproduzido por todo país de forma a resolver o propagado problema da falta de finalidade do ensino médio.

Para Macedo e Silva (2022), a experiência da Escola da Escolha criou uma marca a ser comercializada, ganhando ainda mais força após o Golpe de 2016, com a indicação de Mendonça Filho para o cargo de Ministro da Educação. Alves e Oliveira (2020) apontam que organismos internacionais em diversas publicações mencionam, elogiam e recomendam a experiência desenvolvida pelo ICE na oferta do ensino médio de tempo integral. Entre as instituições citadas destacam-se a Unesco e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), que ressalta a experiência de organizações como o ICE e o Unibanco e as recomenda como um caminho exitoso para ensino médio brasileiro.

No entanto, mesmo sendo muito elogiado pelos organismos internacionais e muito bem recebido pelo grupo de gestores da administração pública, o modelo da Escola da Escolha recebe duras críticas pelos pesquisadores do campo educacional ligados aos setores progressistas. Sobre estas críticas, Silveira et. al. (2022) apontam que vários pesquisadores desaprovam as parcerias com o ICE, entre outros aspectos, com relação: a) ao seu modelo de gestão, por transferir os princípios da gestão empresarial para a gestão escolar; b) a sua pretensa responsabilidade social, por vir acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados; e c) por seus traços neoliberais e neoconservadores, ao adotarem um modelo de padronização das escolas e de homogeneização dos jovens sob um discurso de ofertar uma educação de qualidade.

Estabelecida a parceria entre a Seed do Amapá e o ICE, a rede estadual começou a implantar o modelo de Escolas do Novo Saber. Assim, as primeiras ENS[54] começaram a funcionar no início de 2017, conforme havia anunciado no final de 2016 o Secretário Adjunto de Políticas de Educação do estado, Sebastião Magalhães. Note-se que a aprovação oficial do programa só ocorreu no final daquele ano, por meio da Lei Estadual nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017.

Vale ressaltar que o objetivo exposto no decreto que instituiu as escolas em tempo integral - Decreto Estadual nº 4.446/2016 - era o mesmo que se apresentava para as ENS, corroborando o fato de que os dois programas estão ligados aos ditames da reforma. Os trechos dos dois dispositivos legais demonstram a adequação do objetivo idêntico para os dois programas:

> Art. 2º O Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual tem por objetivo principal **o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá**, **assegurando a criação e a implementação de uma rede de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** (Amapá, 2016. Grifos nossos).

> Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Estado do Amapá, o Programa de Escolas do Novo Saber, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEED, tendo por objetivo principal **o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas do Novo Saber** (Amapá, 2017. Grifos nossos).

Como forma de mobilizar a adesão da comunidade amapaense ao projeto, desde o início de 2017, governo do estado e secretaria de educação iniciam uma ampla campanha de divulgação das ENS. Destacam-se a seguir, a título de exemplo, algumas chamadas das notícias veiculadas no início do processo: "Escola em Tempo Integral: Amapá na rota da educação inovadora" (Amapá, 2017a); '"A Escola em Tempo Integral é uma oportunidade para um futuro melhor", diz estudante' (Amapá, 2017b); "Escolas do Novo Saber proporcionam aulas diversificadas e atrativas aos alunos do AP" (Amapá, 2017).

Tal mobilização se tratava de uma estratégia de convencimento da população de que o novo modelo traria grandes benefícios aos jovens de ensino médio do estado, promovendo uma educação inovadora e capaz de prepará-los para um futuro melhor. No entanto, para Alves e

[54] Foram 8 as escolas selecionadas como piloto do programa. São elas: Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino, Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, Colégio Amapaense e Escola Estadual Professor José Firmo do Nascimento – em Macapá; Escola Estadual Augusto Antunes, Escola Estadual Alberto Santos Dummont e Escola Estadual Professora Elizabeth Picanço Esteves – em Santana (GEA, 2016).

Oliveira (2020), presumir que a escolha de um determinado itinerário de formação e a construção de um projeto de vida no ensino médio são chaves para se ter êxito na vida são apenas uma falácia. Não se pode, portanto, creditar à escola de ensino médio, seja qual for o modelo educacional que utilize, a responsabilidade pela garantia de inserção no mundo do trabalho, de sucesso na vida ou de um futuro melhor ao estudante.

Independente destas reflexões, o modelo das ENS passa a funcionar no estado sendo regulamentado pela Lei Estadual nº 2.283/2017, que estabelece os seguintes objetivos específicos para o programa: a) execução da Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com o Plano Estadual de Educação do Amapá, de 2015, e a Lei nº 13.415/2017; b) a ampliação do tempo de permanência na escola de 9h30min diários; c) a redução dos índices de abandono, evasão e reprovação escolar; d) a ampliação do índice do Ideb das escolas; e) a promoção da formação continuada em rede e em serviço de gestores, professores e demais profissionais vinculados ao programa; f) a consideração da formação integral do aluno e a construção de seu projeto de vida; g) a promoção de infraestrutura física, recursos materiais e financeiros necessários à eficiência da gestão, proficiência pedagógica e inclusão dos estudantes nas escolas; h) além dos recursos necessários ao desenvolvimento da parte diversificada do currículo (Amapá, 2017).

A Lei Estadual nº 2.283 de 2017 se reporta à Lei nº 13.415 de 2017, como norteadora da política de ensino médio do estado, sendo ratificada pelo Plano Estadual de Educação (2015). Segundo a Meta 6 do referido Plano, o estado do Amapá deve oferecer até 2025, educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas a fim de atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

Merece destaque na lei estadual citada, o fato de que a instituição das ENS é apontada como estratégia para a redução da evasão, reprovação e abandono, bem como para a elevação dos índices do Ideb. Para se alcançar estes objetivos defende-se que basta instituir a jornada em tempo integral na escola, uma organização curricular com base no interesse do aluno e a construção de seu projeto de vida. Tais modificações estão em consonância com os argumentos utilizados para se justificar a necessidade de uma reforma do ensino médio que motive os jovens a acessarem e permanecerem na escola, sem considerar os aspectos reais da vida do público a que se destina.

Sobre este aspecto Oliveira (2022, p. 6) considera que o discurso governamental que instituiu a reforma se utiliza de “argumentos que buscam ir ao encontro do desencanto da população em relação à qualidade da escola pública, mas são emitidos por aqueles que historicamente mostram-se descomprometidos com a construção de uma escola pública voltada

aos interesses da maioria da população." Neste sentido, a justificativa de que os jovens abandonam a escola por desencanto e desinteresse visa, na verdade, ocultar o impacto que as condições reais de vida dos jovens e suas famílias, sobretudo os mais pobres, possui sobre seu acesso e permanência na escola.

Com relação a implementação da escola em tempo integral no estado do Amapá e a forma como esta foi recebida pela comunidade escolar local, o gestor GE04 avalia que a proposta foi alvo de resistências por inúmeros aspectos, entre eles, pelo desconhecimento por parte da comunidade escolar do direcionamento que já vinha sendo dado para o ensino médio pelo governo federal, conforme revela o relato a seguir:

> O processo de implantação não foi tão tranquilo como ele poderia ter sido né?, por N fatores, sobretudo porque tudo aquilo que é novo causa um certo estranhamento, nem todo mundo gosta de sair da sua zona de conforto pra algo novo e nesse sentido nós tivemos boa resistência principalmente em 2017, que foi o primeiro ano né, quando nós tivemos as primeiras escolas sendo implantadas no modelo, mas algo que eu acredito que se nós fôssemos um pouquinho melhores na nossa comunicação e na nossa mobilização que talvez não acontecesse porque [...] em 2011 quando nós iniciamos no Brasil como programa Ensino Médio Inovador, ele já era um protótipo daquilo que viria logo em seguida com a ampliação da carga horária, trazendo as atividades integradoras e tudo mais, um esqueleto de tudo aquilo que tava sendo organizado. Em 2014 nós tivemos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e todos os professores que fizeram o curso do PNFEM com certeza lembram das reflexões que nós tivemos acerca de como tornar uma escola atrativa pro jovem, que o ensino médio não tava atendendo às expectativas, tudo aquilo que hoje tá na BNCC e é tudo aquilo que ancora as mudanças que vieram previstas pela medida provisória 746 que virou a Lei 13.415 de 2017, que é da reforma do ensino médio. Sem contar que no próprio ano de 2014 nós tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação, que na sua Meta 6 determina que nós vamos ter que colocar no Brasil 50% das escolas ou 25% das matrículas no tempo integral e aí não fala se é fundamental ou médio. A política de implantação do tempo integral no ensino médio do governo federal, ela vem dar ali uma força pra que os estados tirem do papel a meta 6 e aí coloca no ensino médio, mas não existe nenhuma... nada que impeça né, que seja expandido também para o fundamental. E aí em 2014 o Plano Nacional e em 2015 nós tivemos pelo Fórum Estadual de Educação movimentos com o Sinsepeap [sindicato dos profissionais da educação do estado], a SEED, enfim... todos os municípios aí, universidades... na elaboração do Plano Estadual de Educação, e nós repetimos a mesma meta do plano nacional de 50% das escolas. Foi vontade coletiva nossa. E aí em 2016 quando vem do governo federal a política de fomento à implantação do tempo integral, todo mundo deu um pulo e disse "epa, ninguém quer!", não é?, então eu digo que é um estranhamento, é algo que se nós tivéssemos... se nós prestássemos um pouquinho mais de atenção no nosso envolvimento com essas ações nacionais, vamos dizer assim, com aquilo que tá sendo construído, pensado, esse estranhamento não era pra ter acontecido, porque de fato nós já vínhamos desde 2011 na escola fazendo esses testes para a implementação do tempo integral e ampliação de carga horária daquilo que hoje nós estamos conhecendo como Novo Ensino Médio. E por não termos tudo isso tivemos resistência (GE04, 2022).

De acordo com a análise do gestor entrevistado, uma reforma do ensino médio já vinha sendo planejada pelo menos desde 2011. No entanto, para ele as ações citadas (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM e Ensino Médio Inovador - Proemi) fazem

parte de um mesmo contexto e seguem na mesma linha de proposição para o ensino médio, pautada basicamente na ampliação da carga horária de aula e na mudança curricular. Segundo o gestor, o desconhecimento destes fatores causou a resistência da comunidade escolar à concretização do modelo.

Atentando-se apenas a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, o gestor entrevistado desconsidera a divergência de propostas presentes no conteúdo do PNFEM e do Proemi, com o que é proposto pela contrarreforma: a chamada flexibilização do currículo. Esta flexibilização se fundamenta na criação de itinerários formativos que impõem uma significativa redução da carga horária das disciplinas da formação geral básica (para no máximo 1.88 horas) e a restrição das disciplinas obrigatórias para apenas três componentes: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Neste sentido, ao identificar as ações da contrarreforma aos outros programas citados, unicamente por adotarem a permanência em tempo integral na escola, observa-se o desconhecimento do gestor acerca do conteúdo das ações da política de ensino médio que se apresentam no período.

Além disso, segundo o gestor, um outro aspecto que teria contribuído para a resistência à implementação da contrarreforma de 2016 seria o posicionamento dos docentes. Segundo o gestor isso ocorreu:

> Porque quando nós falamos do tempo integral na escola, tem a exigência de que o professor cumpra sua carga horária de planejamento na escola, porque, pra que esse modelo pedagógico de gestão funcione a contento precisa que o planejamento seja realizado em coletivo e na escola, com o apoio do coordenador pedagógico [...] Então esse foi assim o motivo da resistência... não foi pelo modelo, não foi porque ninguém queria ter tempo integral, foi porque ninguém queria cumprir a hora de planejamento na escola. Basicamente foi isso, e muitos professores que no início do programa eram extremamente resistentes, hoje são pessoas que defendem muito o modelo (GE04, 2022).

De acordo com a análise do gestor, os fatores que contribuíram para a resistência inicial dos docentes se referiam ao desconhecimento da proposta de reestruturação que se pretendia implantar e o fato de que precisariam passar mais tempo na escola, não necessariamente pelo modelo de escola em tempo integral. Diante da determinação estabelecida pela Lei Estadual nº 2.283 de 2017, a implementação das ENS foi ocorrendo progressivamente a partir de 2017, chegando a 30 escolas em 2023, nos 16 municípios do estado.

No que se refere aos pressupostos educacionais adotados pela Escola da Escolha e, consequentemente, pelas Escolas do Novo Saber, destaca-se que o foco de todo o modelo está na relação entre o jovem e seu projeto de vida, sob o argumento de que é necessário promover o protagonismo juvenil e preparar o jovem para as demandas do mercado de trabalho no século

XXI. Segundo a concepção do ICE, para alcançar este objetivo formativo a escola deve criar as condições necessárias para a construção do projeto de vida do estudante, sendo para isso indispensável uma organização curricular que permita a flexibilização do ensino médio, de forma que o jovem possa escolher o que estudar, de acordo com a vida que deseja e que estabelece no projeto a ser construído no início do ensino médio.

Neste sentido, são analisadas as concepções de formação humana no ensino médio, a organização curricular, a flexibilização, o empreendedorismo, o projeto de vida e os itinerários formativos, enquanto categorias analíticas empíricas que emergiram do contato com o fenômeno pesquisado. Por estas categorias estarem intrinsecamente relacionadas ao objeto estudado, sua análise se produz ao longo desta seção e se realiza tendo como fio condutor as categorias teóricas totalidade, historicidade e contradição, norteadores deste trabalho.

Desta forma, para entender a inserção do termo projeto de vida e seu significado prático no ensino médio brasileiro, faz-se necessário compreender as relações estabelecidas entre o Estado e a economia ou, melhor dizendo, entre a acumulação flexível e a definição das políticas educacionais brasileiras. De acordo com Alves e Oliveira (2020), ao se relacionar com o setor econômico e estabelecer parcerias com ele, o Estado acaba por estabelecer uma espécie de chancela para sua atuação no meio social. Assim, as ações praticadas pelo Estado, motivadas ou não pelo setor econômico, repercutem direta ou indiretamente no setor educacional.

Assim sendo, o modelo de acumulação flexível, representado pelo empresariado, demanda do Estado brasileiro políticas de ensino médio que contemplem uma concepção utilitarista de formação, voltada unicamente para o trabalho e fundamentada, conforme já abordada na seção 2 deste trabalho, em conhecimentos gerais e mínimos de produção, competências e habilidades adaptáveis e flexíveis. Trata-se, pois, conforme esclarece Kuenzer (2017), de formar profissionais flexíveis, capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes da dinâmica da produção contemporânea.

Assim, os ideais educativos das políticas educacionais delineados pelo Estado tendem a ser direcionados para esta finalidade formativa, modificando inclusive o significado de termos comumente utilizados no campo educacional para atribuir os significados relativos a esta demanda. Neste contexto, o termo projeto de vida passa a assumir o sentido e o significado atribuídos pelo setor econômico, neste caso, ligados a um ideário de formação para o trabalho com vistas à obtenção de lucro e sua expansão (Alves e Oliveira, 2020). O que se pretende, pois, é inserir no ideário social a concepção de que a finalidade do ensino médio é promover a formação dos jovens para o trabalho, deslocando-o da finalidade desejada pelos educadores progressistas de formação para o pensamento crítico, a emancipação e a cidadania.

O termo projeto de vida não é novo na legislação educacional brasileira. Segundo Alves e Oliveira (2020), seu primeiro registro encontra-se no texto do Parecer CNE CEB nº 15, de 1998, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e permanece sendo citado até o período atual, no texto da BNCC para esta etapa de ensino. No entanto, as autoras destacam que a correlação entre projeto de vida e ensino médio já se encontrava presente nas publicações da Unesco desde a Conferência de Jomtien em 1990, bem como nas publicações do Bid e do Banco Mundial.

No contexto da contrarreforma, o projeto de vida é apresentado como o elemento central do processo formativo dos jovens na etapa final da educação básica, constituindo-se como uma disciplina obrigatória do currículo. É por meio dela que, segundo o ICE, o estudante refletirá "sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo" (ICE, 2021, n.p.). Ainda de acordo com esta concepção, toda a equipe escolar deve reunir "esforços para essa realização porque esse é o Projeto de Vida da Escola" (ICE, 2019, p. 40).

No entanto, o desenvolvimento do projeto de vida do estudante não pode ser o elemento determinante e a principal função da escola. Inserida no contexto social mais amplo e imersa na totalidade em que se movimenta, a escola não pode assumir como sua principal responsabilidade a definição do planejamento de toda a vida do estudante, nem garantir a sua execução. Da mesma forma, a escola não pode tomar para si o encargo de promover a inserção do estudante no mundo do trabalho. Projetar a vida em uma disciplina escolar do ensino médio não garante ao jovem seu acesso a uma formação humana integral e nem uma trajetória de sucesso, seja na vida escolar ou acadêmica, seja na vida profissional ou pessoal como um todo.

Sobre este aspecto, Alves e Oliveira (2020) avaliam que o projeto de vida possui um duplo aspecto, sendo ao mesmo tempo individual e coletivo, pois envolve questões sociais, individuais, objetivas e subjetivas, compreendendo um processo no qual os indivíduos fazem escolhas. No entanto, essas escolhas de vida são influenciadas por aspectos individuais e coletivos, sociais, econômicos, culturais e valorativos, ou seja, pela realidade concreta onde se insere o sujeito, as alternativas que se apresentam, seus valores e ideais. Assim,

> As escolhas e as definições de um projeto de vida advêm dos elementos que constituem o tecido social, dos pontos e contrapontos desse emaranhado societal. Assim, a supervalorização da dimensão educacional denota que o êxito escolar dos jovens de ensino médio, inclusive com desdobramentos para a vida profissional, se vincula à coerência entre o currículo proposto e seu grau de aproximação aos anseios da juventude. No entanto, a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia (Alves e Oliveira, 2020, p. 24-25).

No entanto, em conformidade com o objetivo de se construir o projeto de vida do jovem no ensino médio, a Nota Técnica nº 002/2022 NIOE/SEED estabelece, no item 1.9.3 que o projeto de vida deve ser voltado para o desenvolvimento de competências que contribuam para a formação pessoal, acadêmica e profissional do estudante, abrangendo tanto as habilidades técnicas quanto as socioemocionais. A Lei Estadual nº 2.283/2017, por sua vez, ratifica esta afirmativa e estabelece em seu Art. 2º, inciso II, como um dos objetivos específicos das ENS que os currículos do ensino médio devem consideram a formação integral do aluno por meio da construção de seu projeto de vida e para sua formação física, cognitiva e socioemocional.

A proposta da Escola da Escolha é que desde o final do ensino fundamental o adolescente comece a definir que trajetória profissional e de vida ele pretende seguir, envolvendo as dimensões pessoal, social e produtiva. Este projeto deve direcionar toda a formação do jovem no ensino médio para a consecução dos objetivos que este estabeleceu para si, com a ajuda do professor e da escola. A partir das escolhas realizadas o jovem deverá trilhar um determinado itinerário formativo, teoricamente capaz de lhe preparar para atingir seus objetivos em todas as dimensões da vida.

Apresentado como uma metodologia de sucesso pelo ICE, o projeto de vida compõe a parte diversificada do currículo e considerado como "a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências" (ICE, 2021. n.p.). Desta forma, segundo a concepção defendida pelo ICE, o jovem que ingressa no 1º ano do ensino médio, aos 14 ou 15 anos de idade, está apto a planificar toda sua trajetória de vida pessoal e profissional.

A escola seria então o agente responsável por encaminhar este jovem na definição de sua carreira profissional, descobrir seus talentos e desenvolver as competências necessárias para que esta trajetória aconteça de forma satisfatória. Vale ressaltar que se algo não ocorre como o esperado, a culpa é do jovem, que não se esforçou o suficiente, ou da escola que não o preparou adequadamente. A responsabilização do estudante e da escola pelo seu sucesso ou fracasso está de acordo com o ideário da meritocracia propagado pelo discurso capitalista, segundo o qual basta se esforçar para conseguir todos os seus objetivos.

Ao analisar o projeto de vida enquanto disciplina imbrincada nas relações entre a BNCC e o NEM, Macedo e Silva (2022, p. 3) avaliam que sua relação com o eixo empreendedorismo no ensino médio trazem o significado desta disciplina como propulsora do "empreendedorismo de si". O que se observa é que a lógica neoliberal busca difundir os princípios de mercado ao meio social, incutindo na sociedade a criação de uma cultura empreendedora. Aplicada ao

campo educacional, esta lógica propaga o discurso do empreendedorismo de si mesmo, ou seja, da construção do sujeito autônomo, independente dos benefícios sociais, e o único responsável por seus sucessos e fracassos (Macedo e Silva, 2022).

A concepção de que todos possuem as mesmas oportunidades e condições para alcançarem seus sonhos e objetivos desconsidera as trajetórias e as condições materiais de vida dos filhos da classe trabalhadora, atribuindo a eles próprios - por indolência, indisciplina e preguiça – o fato de não alcançarem o sucesso almejado. Neste sentido, a desigualdade estrutural que sempre marcou a sociedade brasileira como um todo, e a educação de forma especial, é completamente desconsiderada.

Neste sentido, a individualização promovida pela lógica mercadológica promove a culpabilização dos perdedores por seus fracassos, mesmo que a sociedade não ofereça as condições materiais concretas para o empreendedorismo que propaga. Neste contexto, a liberdade se resume ao direito de empreender, e o princípio da igualdade é substituído pelo de competitividade (Macedo e Silva, 2022). Para Araujo (2019), as principais causas da desigualdade estão na estrutura social e sua análise deve considerar as estruturas econômicas e políticas de uma sociedade, visto que é a desigualdade social que comanda a desigualdade escolar. Assim, o discurso ideológico neoliberal do empreendedorismo, da meritocracia e do protagonismo juvenil, na verdade nega as extremas desigualdades sociais e educacionais a que são submetidos os jovens brasileiros.

Alinhado a este ideário, a formação defendida pela Escola da Escolha se fundamenta, entre outros aspectos, no desenvolvimento do protagonismo juvenil – a partir da construção do projeto de vida; e nos quatro pilares da educação para o século XXI, desenvolvidos por Jacques Delors em pesquisa para a Unesco e cujo principal fundamento é o desenvolvimento de competências (e habilidades) para o século XXI (ICE, 2019). Propaga-se, pois, que estes princípios formativos são o caminho para que o projeto de vida definido pelo estudante possa ser concretizado.

O ideário formativo da Escola da Escolha pautado no incentivo à construção de um projeto individualizado de vida e desvinculado ao contexto sócio-histórico e cultural vivenciado pelo estudante evidencia sua forte ligação com o incentivo ao individualismo e ao descolamento das pautas coletivas, bem como à noção de competências, que prioriza o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades em detrimento dos conteúdos curriculares. O principal caminho metodológico encontrado para este desenvolvimento é, então, a construção do Projeto de Vida do estudante, como forma de promover seus valores e ideais. A fim de alcançar este objetivo, a Escola da Escolha se utiliza de uma organização curricular que combina uma parte

de conhecimentos básicos – fundamentados na BNCC – e uma parte diversificada, definida de acordo com os interesses dos estudantes - organizada como itinerário formativo - e cursada por meio de carga horária diária em período integral (mínimo de 7h diárias de atividade escolar).

Merece destaque ainda o fato de que o modelo das ENS já funcionava com a ideia de uma base comum curricular, ainda que a aprovação oficial da BNCC só tenha ocorrido no final de 2018. Com relação à organização curricular das ENS, a Lei Estadual nº 2.283 de 2017 estabelece, em seu Art. 22, que a matriz curricular deve prever a oferta de no mínimo 10 horas semanais de disciplinas consideradas básicas – Língua Portuguesa e Matemática – acrescidas de 8,33 horas semanais de disciplinas da parte diversificada, assim distribuídas:

> Art. 22. A carga horária estabelecida na Matriz Curricular das escolas participantes do Programa será de, **no mínimo, 2.250 min** (dois mil, duzentos e cinquenta minutos) **semanais, com um mínimo de 300min** (trezentos minutos) **semanais de Língua Portuguesa, 300min** (trezentos minutos) **semanais de Matemática e 500min** (quinhentos minutos) **semanais dedicados para atividades da parte Diversificada**, que deverão ser distribuídas em conformidade com a legislação vigente, considerando as diretrizes nacionais e locais (Amapá, 2017. Grifos nossos).

Considerando-se que a carga horária semanal prevista de 37,50 horas, e que um ano letivo possui 40 semanas, a somatória da carga horária anual de cada série é de 1.800 h/a[55], o que equivale a 1.500 horas, sendo o total dos 3 anos de curso de 5.400 h/a, equivalentes a 4.500 horas. Vale ressaltar que, excluindo-se a parte diversificada, a formação geral possui um total de 4.080 h/a, equivalentes a 3.400 horas, que ficam ainda muito acima das 1.800 horas mínimas destinadas à formação geral preconizadas pela BNCC do ensino médio.

Para se ter uma visão mais clara da organização curricular das ENS e suas semelhanças com o estabelecido pela contrarreforma do ensino médio, analisa-se a disposição dos componentes curriculares ao longo dos três anos do ensino médio, bem como a carga horária que cada uma possui. Para a realização desta análise, utiliza-se a matriz curricular adotada pelas ENS e construída com base na proposta da Escolha da Escolha. A Figura 1, apresentada a seguir, retrata a matriz curricular das ENS aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá, assim como os dispositivos legais que a regulamentam.

[55] A hora aula corresponde a 50 minutos.

Figura 1 - Matriz Curricular da Escola do Novo Saber – 2017

APROVADA PELA
RES. 87/2018-CEE/AP

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
PARECER 48/2018 CEE/AP – DOE 6741/18
Início da vigência: 2017

MATRIZ CURRICULAR - ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EEMTI AMAPÁ									
DIAS LETIVOS/ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO: 4.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO: 5.400 Módulos	1ª, 2ª e 3ª série	Carga Horária	50'	1.800 m/a		
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05								
SEMANAS LETIVAS	40				Carga Horária	60'	1.500 horas		
MODULO AULA EM MINUTOS	50								

AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012		ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS			AULAS ANUAIS TOTAIS
				1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	
	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	**18**	240	240	240	**720**
			Arte	2	2	2	**6**	80	80	80	**240**
			Língua Inglesa	2	2	2	**6**	80	80	80	**240**
			Língua estrangeira II	1	1	1	**3**	40	40	40	**120**
			Educação Física	2	2	2	**6**	80	80	80	**240**
		ÁREA DE MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	**18**	240	240	240	**720**
		ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	3	3	3	**9**	120	120	120	**360**
			Química	3	3	3	**9**	120	120	120	**360**
			Biologia	3	3	3	**9**	120	120	120	**360**
		ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	**6**	80	80	80	**240**
			Geografia	2	2	2	**6**	80	80	80	**240**
			Sociologia	1	1	1	**3**	40	40	40	**120**
			Filosofia	1	1	1	**3**	40	40	40	**120**
			Subtotal BNC	34	34	34	102	1360	1360	1360	**4080**
	PARTE DIVERSIFICADA		Projeto de Vida	2	2	0	**4**	80	80	0	**160**
			Estudo Orientado	5	5	5	**15**	200	200	200	**600**
			Pós-médio	0	0	2	**2**	0	0	80	**80**
			Práticas Experimentais	2	2	2	**6**	80	80	80	**240**
			Eletivas	2	2	2	**6**	80	80	80	**240**
			Subtotal PD	11	11	11	33	440	440	440	**1320**
			TOTAL GERAL EM AULAS	**45**	**45**	**45**	**135**	**1800**	**1800**	**1800**	**5400**
			TOTAL GERAL EM MINUTOS					**2250**	**2250**	**2250**	**6750**
			TOTAL EM HORAS	**37,5**	**37,5**	**37,5**	**112,5**	**1500**	**1500**	**1500**	**4500**

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Ensino Médio (2022).

A matriz apresentada na Figura 1corrobora os cálculos de carga horária realizados anteriormente e está de acordo com o estabelecido na Lei de criação das ENS, a não ser pelo tempo de permanência dos estudantes na escola, visto que a lei estadual estabelece 9h30min e, na prática, tem-se apenas 7h (45 aulas semanais, sendo 9 aulas por dia, equivalentes a 7h). Outro ponto que chama a atenção é que a parte comum já se encontra dividida nas quatro áreas do conhecimento estabelecidas pela Lei nº 13.415 de 2017. Levando-se em consideração a região fronteiriça em que se localiza o Amapá, cujas relações de fronteira mais próxima se dão com a Guiana Francesa, na disciplina de Língua Estrangeira II costuma ser ofertada a língua francesa em lugar do espanhol.

Com relação à Parte Diversificada do currículo, são inseridos os componentes Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pós-médio, Práticas Experimentais e Eletivas. Entre estes componentes, apenas o Projeto de Vida é citado pela Lei nº 13.415 de 2017, evidenciando que o novo ensino médio delineado pela contrarreforma, ao reduzir o currículo da formação geral de 3.400h para 1.800h, enxugou ainda mais a já problemática proposta formativa da Escola da Escolha. Sendo o Projeto de Vida o elemento central deste modelo, cada um dos demais componentes curriculares da Parte Diversificada é relacionado a ele, assim como à noção de empreendedorismo e protagonismo juvenil.

De acordo com Costa e Caetano (2021), com a reestruturação produtiva e a escassez de acesso ao emprego, o capital dissemina seus meios ideológicos de combater essa situação apostando no discurso do empreendedorismo como uma das alternativas para o desemprego. O empreendedorismo ganha cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, notadamente no ensino médio, tornando-se um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos do NEM ao lado da defesa do protagonismo juvenil. No ensino médio, o protagonismo juvenil se constitui no fato de o estudante pode escolher o itinerário formativo que melhor o encaminha para a execução de seu projeto de vida. Sobre este aspecto, Costa e Caetano (2021) concluem que

> O novo ethos educacional para o século 21 tem como protagonismo a educação para o empreendedorismo, a inovação e a tecnologia que cumpre o papel destinado à formação da juventude de influenciar seus modos de pensar, agir e sentir, para que o jovem atue como protagonista na produção e reprodução de valores do mercado para a construção dessa nova sociedade (Costa e Caetano, 2021, p. 21).

Desta forma, tanto o empreendedorismo quanto o protagonismo juvenil se constituem como instrumentos ideológicos utilizados pelo mercado para mascarar a falta de acesso ao pleno emprego, em decorrência da reestruturação produtiva de base flexibilizada.

A Parte Diversificada apresentada pela Escola da Escolha foi integralmente adotada pelas ENS no Amapá. Faz-se aqui um panorama sobre cada um destes componentes, com destaque para o projeto de vida e as disciplinas eletivas presentes também na matriz curricular do NEM.

Sobre a disciplina Projeto de Vida, uma das categorias empíricas analisadas neste estudo, sua organização é sintetizada pela Figura 2:

Figura 2 – Estrutura proposta para as aulas da Disciplina Projeto de Vida

Fonte: Caderno de Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito – Ensino Médio (ICE, 2019b, p. 22).

Observou-se na análise do conteúdo do caderno do ICE que trata das disciplinas consideradas como metodologias de êxito, que a disciplina Projeto de Vida não possui um conjunto de conteúdos específicos a serem trabalhados com os estudantes. Como se pode observar pela Figura 2, o objetivo da disciplina, sobretudo no primeiro ano do ensino médio, está centrado no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. No segundo ano, observa-se que o foco está centrado na construção em si do projeto de vida, que começa a ser colocado em prática, teoricamente, a partir do terceiro ano, quando o estudante consolida o itinerário formativo que escolheu.

Destaca-se que a ausência de conteúdos específicos na disciplina e seu condicionamento à escolha do que o estudante deseja realizar em sua vida está de acordo com o princípio de flexibilização que fundamenta toda a reforma do ensino médio. No entanto, o foco na construção de um planejamento para o futuro, elemento central do projeto de vida, se trata de uma contradição diante deste mesmo princípio. A aprendizagem flexível, conforme afirma Kuenzer (2017), é uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica é a distribuição desigual do conhecimento e a substituição da rigidez pela flexibilidade, por meio do desenvolvimento de competências que, segundo esta concepção, devem permitir ao trabalhador aprender ao longo de toda sua vida.

Ao precisar se reinventar continuamente para se manter empregável ou aprender a empreender diante da escassez do trabalho formal, o jovem não necessita dominar conteúdos científicos consolidados, mas aprender a ser flexível e desenvolver competências que o tornem capaz se adaptar. Se não há segurança quanto a um futuro estável, visto que o futuro é incerto e o trabalho no século XXI exige uma formação cada vez mais flexível, questiona-se qual a utilidade de se construir um projeto de vida que pode nunca se realizar. A fluidez e a incerteza quanto ao futuro, altamente propagadas pelo pensamento pós-moderno, um dos fundamentos do próprio regime de acumulação flexível, evidenciam a falácia presente no discurso de que o jovem necessita construir no ensino médio um projeto de vida que norteará toda a sua formação para o futuro.

As disciplinas Eletivas, por sua vez, são apresentadas como componentes curriculares temáticos que também não possuem um conteúdo específico, pois, tanto o tema quanto o conteúdo a ser trabalhado em cada Eletiva dependem das discussões realizadas em cada escola. Teoricamente, essas disciplinas devem contemplar temas de interesse dos alunos e estar relacionadas a seus projeto de vida. A partir dos temas de interesse elencados, será construído um conjunto propostas, organizadas pelos professores, e que podem combinar duas ou mais áreas do conhecimento. Ao final da disciplina deverá ocorrer uma culminância, com um projeto prático construído pelos estudantes.

Merece destaque a forma como devem ser definidas as disciplinas a serem ofertadas em cada semestre letivo, pois cabe aos próprios professores organizarem suas propostas de Eletivas e "venderem" suas ideias aos alunos. Em alguns estados, como o Pará por exemplo, onde o salário do professor está condicionado ao número de aulas que ministra, o professor acaba por ter que buscar continuamente os meios de aumentar sua carga horária, "vendendo" o maior número possível de disciplinas. Tal fato ratifica a tentativa de se implementar na escola a cultura do empreendedorismo de si, significativamente ilustrada pelo trecho abaixo:

> Após o planejamento, as Eletivas devem ser divulgadas para que se inicie o processo de escolha e inscrição. Os estudantes devem ser informados sobre o que é uma Eletiva e de como acontecerá na escola. Devem ser pensadas estratégias para sua divulgação considerando as distintas condições entre as séries. [...] Uma estratégia reconhecidamente bem sucedida é aquela em que os professores realizam a "propaganda" individual de sua Eletiva por intermédio de recursos como o "feirão das Eletivas" ou "mídia humana" [...] (ICE, 2019b, p. 36. Grifos do autor).

Como se pode observar, a escolha das disciplinas Eletivas a serem ofertadas em cada escola depende mais da capacidade de negociação dos professores junto aos alunos, do que necessariamente pelo conteúdo que cada uma tem a oferecer. De fato, o foco destas disciplinas

não está em seu conteúdo em si, mas na análise e solução de problemas, que também deve ser buscada de forma empreendedora e inovadora pelos estudantes.

Outro componente curricular da Parte Diversificada é o Estudo Orientado, disciplina voltada para a criação de uma cultura de estudo, prevendo formas de organização de rotinas, técnicas e práticas de estudo individual ou em grupo. Esta disciplina também se relaciona ao desenvolvimento de competências e habilidades e ao princípio de "aprender a aprender", ligado por sua vez à noção de aprendizagem ao longo da vida e ao conceito de aprendizagem flexível (Kuenzer, 2016; 2017).

As Práticas Experimentais estão relacionadas às áreas de ciências da natureza e matemática, sendo uma disciplina complementar a elas, porém com foco na experimentação, a serem desenvolvidas por meio de atividades práticas, de preferência em laboratórios. O que se anuncia pela Escola da Escolha é que os estudantes devem compreender que a ciência "é mais do que a aprendizagem dos fatos" (ICE, 2019b, p. 68), buscando na realização de atividades práticas a solução para problemas do cotidiano.

Destaca-se neste conjunto de componentes curriculares da Parte Diversificada a presença de uma concepção de formação humana utilitarista, com foco na resolução de problemas de ordem prática que, segundo esta concepção, contribuiriam para a execução do projeto de vida traçado pelo estudante e um requisito essencial para sua permanência no mercado de trabalho. Esta concepção pragmatista de educação está situada no arcabouço teórico da noção de competências, fundamento da concepção educacional defendida pelo mercado.

Sobre este aspecto, M. Silva (2018) analisa que a centralidade da noção de competências no currículo produz uma "formação administrada", ou seja, um processo formativo com caráter instrumental e sujeito ao controle, voltado para a adaptação dos indivíduos à lógica do mercado, em lugar de promover a diferenciação e a autonomia. Para a autora,

> A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologista e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficienticista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação (Silva, M., 2018, p. 11).

Observa-se que toda a organização curricular das ENS traz consigo a contradição citada por M. Silva. Ao mesmo tempo que propaga a autonomia e o protagonismo do jovem, a ENS busca direcioná-lo para a definição de um projeto de futuro, a ser consolidado após o término do ensino médio. De forma a ratificar esta análise, a Parte Diversificada da matriz curricular

traz ainda o componente Pós-médio, a ser cursado no último ano do ensino médio. Tal componente tem como principal objetivo a preparação para que o estudante defina o que vai fazer após a conclusão do ensino médio.

Na construção desta prospecção do futuro, descrito no Projeto de Vida de cada jovem, a inserção no mundo do trabalho se coloca como aspecto central das preocupações do estudante e da escola como um todo, apesar de continuamente ser afirmado pelo ICE que o projeto de vida não prevê a definição da carreira profissional do estudante de ensino médio. Além disso, o ICE esclarece que é papel do professor orientar o jovem com relação ao caminho a seguir, conciliando paixão, talento e necessidade, como se observa no trecho abaixo:

> Você, professor, tem, nesse momento, a importante missão de acompanhá-los nessa reflexão e decisão, apoiando-os na construção de seu próprio marco lógico e levando-os a pensar sobre o fato de que talvez adorem alguma área da atividade humana (paixão) e até sejam bons nessa área (talento), mas também precisam considerar formas de prover seu autossustento (necessidade). Por outro lado, não é recomendável limitá-los a uma reflexão que os leve a vislumbrar uma profissão que remunere bem (necessidade), mas que não lhes traga felicidade (paixão) ou não explore seus dotes (talento) (ICE, 2021b, p. 5).

Tem-se, portanto, a ideia de que o estudante deve encontrar o equilíbrio entre o que gosta e sabe fazer e aquilo que efetivamente garantirá seu sustento e de sua família. Neste sentido, o componente Pós-médio apresenta o término do ensino médio como um "mundo de possibilidades" (ICE, 2021b) para o estudante, possibilidades estas elencadas aos professores para que eles possam orientar as escolhas dos jovens. Contraditoriamente, com a formação recebida no modelo da Escola da Escolha e das ENS, o jovem amapaense sai do ensino médio com seu futuro prospectado em seu Projeto de Vida, sendo ele mesmo o responsável por materializá-lo.

Assim, as orientações apresentadas aos estudantes como conteúdo da disciplina Pós-médio devem abordar os seguintes temas: a expectativa de inserção no mundo do trabalho; o ingresso na Universidade; informações sobre cursos técnicos e tecnológicos como possibilidade de acesso mais rápido ao mercado de trabalho; a carreira militar nas forças armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica); a educação empreendedora; as exigências do mercado de trabalho (empregabilidade e trabalhabilidade) (ICE, 2021b). Além destas orientações o componente ainda prevê a realização de "aulões" com a resolução de questões do ENEM, a fim de preparar aqueles que decidirem continuar seus estudos em nível superior.

Pelos temas apresentados no componente Pós-médio e pelo conteúdo dos demais cadernos orientadores analisados, observa-se que o foco central do modelo de ensino médio

desenvolvido pelo ICE é justamente preparar o jovem para sua inserção no mercado de trabalho. Apesar de continuamente apontar a existência de outros caminhos, há um certo desencorajamento do jovem a seguir os estudos na Universidade, visto que se afirma que o diploma de nível superior não garante mais o pleno emprego. Por outro lado, este componente da parte diversificada do currículo dá muita ênfase para o caminho da empregabilidade após a conclusão do ensino médio, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais; ou para o empreendedorismo, como alternativa para a (grande) possibilidade de não emprego.

Destaca-se o papel pragmatista do ensino médio, enquanto forma de instrumentalizar o estudante para a inserção rápida no mercado de trabalho, sem necessidade de continuidade de estudos em nível superior. Não há, pois, a preocupação com a formação integral, com o desenvolvimento do pensamento crítico ou com a formação emancipatória do sujeito, e sim com a utilização, da forma mais rápida possível, de sua força de trabalho. Vale lembrar que a utilização da força de trabalho do jovem com baixa escolarização por parte do mercado, se dá na ocupação de postos subalternos e precarizados, ou seja, é necessário que os jovens sejam formados para estarem aptos a se submeterem ao privilégio da servidão (Antunes, 2020).

O desencorajamento com relação à continuidade de estudos é justificado, entre outros aspectos, pela grande quantidade de pessoas com diploma de cursos superiores e que também não conseguem emprego, como se observa no trecho abaixo:

> O diploma universitário continua a ser valorizado e pode ser obtido por meio de diversas modalidades de cursos de graduação de curta ou longa duração, bem como dos cursos tecnológicos de nível superior ou de nível médio. Mas a globalização, o rápido e constante avanço tecnológico e a geração, diversificação e acumulação de conhecimentos veem provocando uma nova e surpreendente dinâmica no mundo do trabalho. [...] O que acontece hoje, quando se anunciam 100 vagas de gari ou dez vagas em um supermercado? Surgem dezenas de milhares de candidatos, a maioria com boa formação acadêmica e experiência anterior em áreas em que eram muito mais exigidos (ICE, 2021b, p. 9).

Fica implícito no texto desta publicação que o diploma universitário deve ser buscado por aqueles que tem disponibilidade para a continuidade de estudos, como algo a mais na sua formação. No entanto, para os que necessitam se inserir no mercado de trabalho para prover seu próprio sustento e de sua família, são apresentadas alternativas mais rápidas e mais condizentes com a situação de vulnerabilidade social dos jovens da classe trabalhadora. Estas alternativas seriam os cursos de formação profissional de nível médio; os cursos tecnológicos de nível superior, com duração mais curta que da graduação; o empreendedorismo e a carreira militar.

A descredibilização dos estudos em nível superior e do diploma universitário, bem como o direcionamento do jovem para a inserção no mercado de trabalho, seja ele formal ou por via do empreendedorismo de si, evidencia a tentativa de perpetuação da dualidade estrutural da educação brasileira, notadamente no ensino médio, conforme explicita Kuenzer (2007). Para a autora, a dualidade estrutural - ou a dualidade assumida – se apresentava no Brasil de modo explícito durante todo o século XX, na vigência das formas tayloristas/fordistas de organização do trabalho, por meio da oferta de escolas de ensino médio diferentes para atender populações com origens de classe distintas: as escolas propedêuticas, voltadas àqueles que possuíam condições materiais para cursar estudos em nível superior; e as escolas de formação profissional, para atender à demanda de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Durante a vigência da forma de organização flexível do trabalho, desenvolvida no final do século XX e início do século XXI, estabelecem-se novas formas de produção, padrões de consumo e de disciplinamento da classe trabalhadora. Com ela, estabelece-se uma nova forma de dualidade estrutural, a dualidade negada, na qual a educação se diferencia em níveis ainda mais distintos para atender as diferentes frações de classe, ou micro classes, que se formam dentro da classe trabalhadora.

Neste sentido, no topo da pirâmide laboral tem-se trabalhadores ultra qualificados, relativamente estáveis e bem remunerados. Enquanto isso, no corpo da pirâmide tem-se trabalhadores periféricos em diferentes graus de escala, permanecendo na base trabalhadores com competências facilmente encontradas, de baixa qualificação, baixa remuneração e ocupações precarizadas. Para estes trabalhadores, ser flexível significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação (Kuenzer, 2007).

A análise dos componentes curriculares da Parte Diversificada da Escola da Escolha, integralmente adotada pelas ENS, revelou que os princípios da aprendizagem por competências, da aprendizagem flexibilizada e da formação utilitarista formam as bases do modelo educacional direcionado aos jovens de ensino médio, materializado na educação brasileira por meio da contrarreforma de 2016. Estes princípios, ligados à ideia de desenvolvimento do empreendedorismo de si, direcionam educação dos filhos da classe trabalhadora aos rumos definidos pelo capital internacional para o papel periférico ocupado pelo Brasil nas relações de poder estabelecidas na geopolítica mundial.

No estado do Amapá, por sua vez, as ENS colaboram para que a formação dos jovens seja direcionada para o mesmo objetivo, porém em condições ainda mais precárias, visto que o modelo do NEM sequer consegue ser materializado no estado conforme o estabelecido pela Lei

nº 13.415, de 2017, como se destaca no item a seguir. Ao mesmo tempo em que ocorria a implementação das ENS, no contexto da política de escolas em tempo integral, o estado do Amapá necessitava também se adequar ao processo de implementação do NEM nas demais escolas de ensino médio regular da rede.

Este processo deveria se dar nas escolas de ensino médio em tempo parcial e se configura como um movimento distinto, porém parte do mesmo contexto, e que envolve a definição de uma nova organização curricular com a escolha dos itinerários formativos a serem ofertados pelas escolas. Neste contexto, analisa-se no item 5.2 a implementação do NEM no estado, a partir do disposto na Lei nº 13.415, de 2017, com destaque para o processo de escolha dos itinerários formativos e sua execução nas escolas, especialmente do chamado quinto itinerário, de formação técnica e profissional.

5.2 NOVO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAPÁ NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA

Entre os anos de 2017 e 2018, enquanto ocorria a expansão das ENS, eram realizadas discussões para a implementação de 19 escolas no modelo do NEM, como um projeto-piloto do que viria a ser instituído posteriormente nas 57 escolas de ensino médio em tempo parcial da rede, pois as demais escolas deveriam se adequar às determinações estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 2017.

Estas escolas em tempo parcial são as chamadas escolas regulares de ensino médio da rede estadual, nas quais deveria ser implantado o modelo do novo ensino médio. São excluídas deste processo, a princípio, as Escolas do Novo Saber, que já funcionavam em tempo integral com uma matriz curricular específica; as escolas indígenas; escolas quilombolas; de Educação de Jovens e Adultos; as escolas de ensino médio localizadas em pontos distantes do estado e que funcionam no sistema modular de ensino; e os Centros de Educação Profissional do estado, que não possuíam previsão de adoção do novo modelo de ensino médio.

Neste contexto, os primeiros movimentos do estado se davam no processo de adequação curricular das chamadas escolas regulares de ensino médio, visto que o modelo instituído pela contrarreforma apresenta uma configuração diferente do que foi utilizado pelas ENS, que já funcionavam em tempo integral. Neste sentido, para se adequar ao regulamentado pela Lei nº 13.415, de 2017, as escolas de ensino médio regular também teriam que estender sua carga horária de forma progressiva, por meio da adoção de diferentes itinerários formativos.

Desta forma, as 19 escolas do projeto-piloto iniciaram seu funcionamento em 2019, adaptando a estrutura curricular das ENS para o que foi regulamentado pela Lei da reforma. Sobre a caracterização das escolas de ensino médio que compõem a rede pública do Amapá, o gestor GE01 explica que:

> Ao todo no estado nós temos 125 escolas de ensino médio, dessas 125, 8 são escolas indígenas, [...] existe o Núcleo de Educação Indígena dentro da Secretaria que trata dessas escolas aí. Aí nós temos 25 escolas de tempo integral que são as Escolas do Novo Saber, todas de ensino médio. Nós temos também 35 escolas do sistema de ensino modular, que são escolas de tempo parcial, mas que tem esse atendimento via sistema modular. São escolas de difícil acesso. E nós temos 57 escolas de tempo parcial que fazem o atendimento na matriz de 2011 de 2.400 horas, mas que estão ou em área urbana ou em área de campo, mas de fácil acesso, considerando assim... falando assim muito bruscamente. Dentro dessas especificidades nós temos as escolas quilombolas, que elas estão dentro dessas escolas que eu te falei, e as escolas do campo também. A maioria das escolas quilombolas são do médio modular, tem bem pouquinhas assim no parcial e no integral. A EJA médio é um outro núcleo que trata, não é a gente, existem outras escolas que eu não te elenquei aqui, eu te elenquei só as 125 de ensino médio que é dentro da etapa (GE01, 2022).

O relato do gestor revela a grande diversidade de escolas e tipos de oferta de ensino médio no local, bem como a dificuldade em equacionar essa diversidade na implementação do NEM. Esta implementação, no entanto, não avançou como o planejado pois, logo no ano seguinte, em 2020, a agenda do governo federal permaneceu praticamente paralisada devido a pandemia de Covid-19, momento em que as redes de ensino precisaram se reorganizar em função da realidade imposta pela necessidade de isolamento social. Desta forma, durante a pandemia a implementação efetiva do NEM foi suspensa no estado, assim como na maioria dos estados do país, porém as propostas pedagógicas e matrizes curriculares continuaram em fase de elaboração. De fato, o programa não chegou a ser colocado em prática naquele ano.

Destaca-se que, apesar da implementação da contrarreforma não ter avançado de acordo com a agenda inicial estabelecida pelo governo federal, durante o período de pandemia (2020–2021) as ações relativas à sua execução continuaram ocorrendo no estado, com a realização de ciclos de encontros virtuais para planejamento dos itinerários formativos, para a discussão da BNCC e da proposta curricular a ser adotada nas escolas do estado. Há, portanto, uma lacuna entre a publicação da Lei nº 13.415, de 2017 e o início propriamente dito do processo de implementação, efetivado apenas em 2022. Esta lacuna se deve não só à pandemia, mas antes disso, por certa paralisia do MEC, que não efetivou ações concretas que possibilitassem aos estados a compreensão clara acerca da implementação do NEM.

O que se percebe é que não havia um planejamento efetivo do MEC sobre como colocar em prática o que estava previsto na contrarreforma, nem como orientar as redes de ensino a

efetivá-la, o que permitiu a iniciativa de outras instituições atuando nesta formação, conforme é destacado pelo gestor GE01, ao relatar que:

> Nesse período de 2018 e 2019 a gente se debruçou muito na legislação e nas leituras complementares, tivemos algumas formações organizadas pelo CONSED, que é o Conselho Nacional de Secretários da Educação, então o CONSED foi que nos deu muito apoio nesse sentido e já o MEC nos deu... nós tivemos na realidade com o MEC pouquíssimos encontros pra discutir essa pauta. Em março de 2020, antes de ser decretada a pandemia, nós estávamos em Brasília, em um momento realizado pelo MEC em que ele foi fazer a abordagem de todas essas frentes necessárias pra implementação, então assim, você percebe que as lacunas temporais elas são muito grandes e graças a Deus a nossa secretaria não ficou arraigada tão somente naquilo que o MEC poderia nos orientar, e nós fomos, de forma muito autodidata mesmo, nós fomos estudando, fomos fazendo as discussões, os registros e avançando (GE01).

A fala do gestor revela que a equipe da própria secretaria de educação do estado foi quem se mobilizou para compreender o processo e discuti-lo junto à comunidade educacional. Questiona-se se esta paralisia dos atores presentes no MEC naquele momento não foi proposital, a fim de que outras instituições assumissem o direcionamento formativo das secretarias de educação dos estados, como no caso do Amapá, cujo processo formativo foi assumido pelo Consed, declarado defensor da proposta da contrarreforma.

No Amapá, o início propriamente dito das discussões com a comunidade escolar ocorreu ainda de forma presencial em outubro de 2019, contando com a presença de cerca de 600 educadores/as, aproximadamente 25% dos 2.391 docentes atuantes nessa etapa no estado (Inep, 2022), além de gestores e equipe pedagógica das escolas. Como as atividades escolares presenciais foram suspensas em março de 2020, os encontros de planejamento continuaram de forma virtual.

O resultado dos debates realizados nos encontros virtuais foi a elaboração do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM, um documento de 510 páginas que reuniu as contribuições de gestores/as, docentes e equipes pedagógicas das escolas participantes dos ciclos de formação. O documento foi sistematizado por uma equipe técnica constituída pela própria Seed, com representação de docentes atuantes em algumas escolas da rede. Uma vez finalizada a sistematização, o documento foi enviado para a apreciação do Conselho Estadual de Educação em outubro de 2020, sendo aprovado por meio do Parecer nº 010/2021 – CEE/EP e publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá em 18 de maio de 2021 (Drago e Moura, 2022).

Sobre o documento, sua construção e posterior aplicação nas escolas, assim se expressa o entrevistado GE01:

> O Referencial vem com sugestões de Eletivas, vem com sugestões de abordagens dentro do Projeto de Vida e vem com sugestões de Trilhas de Aprofundamento, porque os redatores que fizeram o Referencial Curricular são todos professores da Rede, então ficou mais fácil compreender assim o formato da coisa, e aí como nós tivemos essa escuta presencial com esses 600 professores, também nós trouxemos muitas ideias dos professores já pra dentro das escritas, tanto de eletivas como de Trilhas... agora, claro, para cada escola serão construídas Eletivas e Trilhas, primeiro conforme a escuta dos estudantes, da comunidade, essa necessidade dessa comunidade, o que essa comunidade sinaliza; segundo considerando a questão mesmo espacial da escola, porque nós precisamos considerar em quais espaços nós vamos desenvolver isso e trazendo a equipe docente pra cá pra essa construção, já levando em consideração esses pontos (GE01, 2022).

Desta forma, pelo relato do gestor entrevistado, o RCAEM é o documento de referência para que as escolas elaborassem suas propostas pedagógicas, de acordo com o NEM e o previsto na BNCC, estruturando suas matrizes curriculares e escolhendo os itinerários formativos, bem como as disciplinas Eletivas a serem ofertadas e os componentes curriculares de cada Trilha de Aprofundamento. Note-se que este referencial foi aprovado em 2021 e as escolas já vinham realizando este processo desde 2017, o que revela que a orientação à comunidade escolar foi tardia e desencontrada.

Com relação ao conteúdo do RCAEM, a primeira parte do documento é composta por uma contextualização do ensino médio no país, da realidade no estado do Amapá, dos fundamentos do modelo proposto e sua organização curricular. Na segunda parte trata-se da inclusão de estudantes com necessidades específicas nas diferentes modalidades de ensino. Na parte final, são abordadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas cinco áreas de conhecimento e nas disciplinas de cada área. São igualmente abordados os elementos que compõem os itinerários formativos: Trilhas de Aprofundamento, Projeto de Vida e Disciplinas Eletivas.

A aprovação do RCAEM coincide com o processo de implementação da reforma pelo governo federal em 2021, momento em que a Seed retomou o processo formativo com a realização de uma série de encontros online com gestores/as, equipe pedagógica e coordenadores/as de área de conhecimento (docentes representantes), no intuito de preparar as 57 escolas em tempo parcial da rede para a adoção do novo currículo em 2022. Os encontros, chamados de "*Lives* para Educação", foram realizados mensalmente de março a junho de 2021.

A primeira *live* contou com a presença do então coordenador geral do ensino médio do MEC, da secretária de educação do estado e da equipe técnica da Seed. Voltada para todas as escolas, a *live* objetivou mobilizar a rede para a efetivação do NEM. Segundo o gestor entrevistado, a dinâmica de planejamento adotada pela secretaria de educação estabelecia que cada escola deveria indicar quais itinerários formativos ofertaria aos seus estudantes. As demais

lives, realizadas de abril a junho, visaram auxiliar as equipes das escolas na compreensão do funcionamento do novo modelo, mobilizando-as para a construção de seu Plano de Ação e suas propostas pedagógicas, com organização da matriz curricular e escolha dos itinerários formativos (Drago e Moura, 2022).

Neste sentido, um novo ciclo de encontros virtuais foi realizado em setembro e outubro de 2021, nos quais os representantes das escolas já deveriam apresentar suas propostas pedagógicas, indicando os itinerários formativos escolhidos de acordo com as suas especificidades e as escolhas dos estudantes, garantindo-se que cada escola ofertasse pelo menos dois itinerários, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 03/2018.

Outro aspecto que chama a atenção nas *lives* é o fato de que as escolas ainda não haviam definido os itinerários que pretendiam ofertar. Um elemento que pode ter contribuído para esta indefinição por parte das escolas foi o pouco esclarecimento tanto por parte do MEC quanto da SEED sobre o funcionamento dos itinerários na prática, principalmente no que se refere à formação profissional, pois, não havia naquele momento definição acerca de quais cursos as escolas teriam condições de ofertar este itinerário.

Em uma análise mais geral do conjunto das propostas de organização curricular apresentadas nessas *lives*, chamou a atenção a presença do princípio da flexibilização, materializada na infinidade de possibilidades curriculares que o ensino médio pode assumir nas diferentes escolas de um mesmo município dentro da mesma rede educacional, além da superficialidade com que são tratadas as diferentes áreas do conhecimento, cujos conteúdos são diluídos em disciplinas que pretendem abordar um pouco de tudo, ou melhor, recortes esparsos de cada área.

Para além do aspecto curricular, a flexibilização também se coloca no cotidiano das práticas escolares de modo geral, sendo evidenciada inclusive nos ciclos de formação e discussão coletiva com a comunidade escolar propostos pela Seed, na tentativa de suprir a lacuna na orientação das equipes escolares. Sobre estes momentos de formação e planejamento junto à comunidade escolar e sua importância para a efetiva implementação do NEM nas escolas do estado, o gestor GE01 emite a seguinte opinião:

> Se todos nós não tivermos formação, no sentido de compreensão de que juventude é essa, de quem são esses jovens que a gente atende, porque que a gente tá atendendo de uma forma diferente... se a gente não tiver isso a gente vai fazer mais do mesmo, aí a escola ela não... ela vai ter uma mudança curricular na parte escrita, mas na prática em si ela não vai ter... porque é complicado assim dentro de uma escola por exemplo, claro que nós temos uma organização de rotina dentro da escola, isso é um ponto, é necessário isso, mas **se nós não tivermos a flexibilização que é o ponto maior dentro dessa reforma, flexibilização de pensamento, flexibilização de horário,**

> **flexibilização de tudo, a gente não vai conseguir fazer**" (GE01, 2022, grifos nossos).

A fala do entrevistado evidencia a aceitação da ideia de flexibilização como algo posto e inevitável e revela a compreensão do gestor de que a flexibilização proposta pela reforma vai muito além da organização curricular, abrangendo vários aspectos da rotina escolar. É o que ele muito acertadamente denomina de a "flexibilização de tudo" (GE01, 2022). Ainda que entenda o novo modelo e sua concepção de flexibilização como algo positivo, o gestor percebe que a escola precisa assumi-la como prática, do contrário, as mudanças propostas não serão concretizadas.

Neste sentido, tem-se a partir da fala do gestor uma indicação de que, no chão da escola as políticas assumem características próprias, o que leva a crer que ainda é possível disputar estes espaços e construir algum tipo de resistência ao esvaziamento provocado pela contrarreforma. No entanto, a flexibilização é apresentada no contexto da contrarreforma como algo positivo, sendo absorvido pela comunidade escolar como um aspecto realmente inovador para o ensino médio. O próprio RCAEM reitera o modelo adotado pelas ENS como algo a ser seguido por "ofertar uma arquitetura curricular com o princípio da flexibilidade" (Amapá, 2021b. p. 24).

Com relação à necessidade de reconhecimento das características da juventude brasileira, Ferretti (2018) afirma que a contrarreforma apenas aparentemente reconhece esta diversidade, ao estabelecer a criação de itinerários formativos diversos para atender os diferentes interesses dos jovens. No entanto, esse reconhecimento se dá unicamente na perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, sem considerar a realidade social dos diferentes jovens, bem como as condições materiais concretas em que funcionam as escolas públicas brasileiras.

No que se refere a organização curricular do NEM no Amapá, com a continuidade do calendário de execução da reforma a nível nacional em 2021, a Seed do estado estabeleceu o prazo final para a conclusão dos trabalhos de escolha dos itinerários e a entrega do Plano de Ação e da proposta pedagógica das escolas para sua apreciação em dezembro daquele ano, a fim de que a aplicação efetiva do novo modelo ocorresse em 2022. De acordo com o estabelecido no RCAEM, nos demais documentos orientadores e nas orientações realizadas pela Seed, as escolas de ensino médio do estado deveriam ofertar no mínimo dois itinerários formativos, únicos ou integrados, além de um catálogo de disciplinas Eletivas para que se garantisse aos estudantes a possibilidade de escolha.

Dependendo da organização da escola e dos itinerários definidos pela comunidade escolar, a matriz curricular a ser adotada poderia apresentar diferentes desenhos, tendo como base a dinâmica Formação Geral – BNCC (1.800 horas) + Itinerários Formativos (1.200 horas). Definidas as diretrizes gerais da organização curricular, o Conselho Estadual de Educação do Amapá (Ceeap) aprovou, ainda em 2021, três modelos diferentes de Matrizes Curriculares: uma para as escolas de tempo parcial com 3.000 horas (Figura 3), outra para as escolas de tempo integral com 3.500 horas (Figura 4) e outra para as ENS, também funcionando em tempo integral, porém com sua carga horária original de 4.500 horas (Figura 5).

Cabe ressaltar que a Nota Técnica nº 002/2022 NIOE/SEED, estabelece no item 1.4 que as escolas parciais devem adotar a Matriz curricular de 3.00 horas, ou seja, com funcionamento em apenas um turno de atividades. Assim, cada uma das escolas de ensino médio do estado deveria se encaixar em um dos três desenhos curriculares propostos, sejam as escolas regulares, indígenas, quilombolas, modulares (todas de tempo parcial), ou as escolas em tempo integral (ENS). As únicas escolas que não se enquadram em nenhum dos modelos das matrizes aprovadas são os Centros de Educação Profissional, por ofertarem apenas cursos técnicos, na forma integrada, subsequente ou concomitante.

A Figura 3 apresenta a Matriz Curricular de referência para o ensino médio em tempo parcial, com carga horária de 3.000 horas:

Figura 3 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – Escolas em Tempo Parcial - 3.000h

Matriz I - 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

Parecer nº. 010/2021
CPLN/CEEAP
Aprovado: 19/04/2021

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						
SEMANAS LETIVAS	40				Carga Horária total	60'	3.000 horas
MODULO AULA EM MINUTOS	50'						

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 SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS				
			1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
BASE NACIONAL COMUM	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	3	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	6	80	80	80	240	200
		Eletivas	4	4	2	10	160	160	80	400	333,33
		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: Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Ensino Médio (2023).

Trata-se da matriz mais enxuta do NEM, a ser adotada pelas escolas regulares com funcionamento em tempo parcial. Quer dizer, são as escolar de ensino médio que funcionam em um único turno, sem acréscimo de tempo maior para o desenvolvimento das atividades, porém já atuando no modelo BNCC + Itinerários Formativos. Nestas escolas, como o tempo de permanência dos alunos é reduzido, oferta-se apenas um itinerário.

A Figura 4, por sua vez, apresenta a Matriz Curricular de referência para o ensino médio em tempo integral com carga horária de 3.500 horas:

Figura 4 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – Escolas em Tempo Integral - 3.500h

Matriz II - O Ensino Médio em Tempo Integral - 3.500 horas

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

Parecer nº. 010/2021
CPLN/CEEAP
Aprovado: 19/04/2021

DIAS LETIVOS/ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO 4.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO 5.400 Módulos	1ª, 2ª e 3ª série	Carga Horária Anual	50'	4.500 horas
DIAS LETIVOS SEMANAIS	5						
SEMANAS LETIVAS	40				Carga Horária total	60'	5.400 horas
MODULO AULA EM MINUTOS	50'						

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 SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS				
			1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	2	3	7	80	80	120	280	233,333
		Língua Inglesa	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		Arte	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Educação Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	2	3	7	80	80	120	280	233,333
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Química	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		Biologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Geografia	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Filosofia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		Sociologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		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	4	4	10	80	160	160	400	333,333
		Trilha de Aprofundamento 1	3	8	7	18	120	320	280	720	600
		Trilha de Aprofundamento 2	4	7	6	17	160	280	240	600	500
		Subtotal do Itinerário	11	21	21	51	360	840	760	1960	1633,33
TOTAL GERAL EM AULAS (50')			35	35	35	105	1320	1400	1400	4120	3433,33
TOTAL GERAL EM MINUTOS							70.000	70.000	70.000	210.000	
TOTAL EM HORAS (60')			29,2	29,2	29,2	87,5	1167	1166,7	1166,7		3.500

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Ensino Médio (2023).

A matriz curricular com 3.500h é adotada pelas escolas regulares de ensino médio que passaram a funcionar em tempo integral, também seguindo o modelo BNCC + Itinerários Formativos, porém com a oferta de duas Trilhas de Aprofundamento (mais de um itinerário formativo), e um desenho curricular diferente das ENS.

Com relação aos componentes da formação geral das escolas de tempo parcial, na matriz de 3.000 horas (Figura 3), por um lado, tem-se a prevalência das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cuja carga horária (280 h/a) é maior que as demais disciplinas, com carga horária igual (160 h/a), o que guarda semelhança com o que já era praticado na matriz

curricular das ENS. Por outro lado, há a padronização da carga horária do restante das disciplinas, impedindo-se uma prevalência ainda maior entre as áreas do conhecimento.

No entanto, observa-se uma grande concentração de carga horária nas disciplinas que se considera o núcleo central dos itinerários formativos e a base do fundamento ideológico da flexibilização do currículo do ensino médio: as disciplinas de Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento, que passam a contar com 240h/a, 400h/a e 800 h/a, respectivamente, totalizando as 1.440 h/a (1.200 horas relógio), previstas para cada itinerário.

Observa-se que não há alteração na organização da formação geral entre as matrizes das figuras 3 e 4. A principal diferença entre elas está no fato de que as 500 horas a mais da carga horária estão concentradas justamente no itinerário formativo, com o acréscimo de mais uma Trilha de Aprofundamento. Enquanto na Matriz Curricular das escolas em tempo parcial existe apenas uma trilha com 800 h/a, nas escolas em tempo integral são ofertadas duas trilhas, uma com 720 h/a e outra com 600 h/a.

Outro aspecto que merece destaque é que um dos pilares da proposta do NEM se encontra na ampliação da permanência do estudante na escola, o que praticamente não ocorre com a matriz de 3.000, com 6 módulos aula diários e 30 horas semanais, cumpridas em apenas um turno. Não se sabe se há previsão do estado em extinguir a oferta desse modelo de matriz e adotar, progressivamente os demais modelos, a fim de se cumprir o disposto na lei da contrarreforma.

Existe ainda um terceiro modelo de organização curricular, que se refere às escolas em tempo integral com carga horária de 4.500 horas. São as antigas ENS que tiveram que se adaptar ao modelo determinado pela contrarreforma, transformando alguns elementos de sua parte diversificada em Trilha de Aprofundamento. Assim, a Figura 5 apresenta a nova Matriz Curricular adotada pelas ENS, agora reformuladas de acordo com o modelo do NEM:

Figura 5 - Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – Escolas em Tempo Integral - 4.500 h

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

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

Parecer nº. 010/2021
CPLN/CEEAP
Aprovado: 19/04/2021

DIAS LETIVOS/ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO 3.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO 4.200 Módulos	1ª, 2ª e 3ª série	Carga Horária Anual	50'	4.200 horas
DIAS LETIVOS SEMANAIS	5						
SEMANAS LETIVAS	40				Carga Horária total	60'	3.500 horas
MODULO AULA EM MINUTOS	50'						

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 SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS				
			1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	2	3	7	80	80	120	280	233,333
		Língua Inglesa	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		Arte	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Educação Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	2	3	7	80	80	120	280	233,333
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Química	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		Biologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Geografia	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
		Filosofia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		Sociologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
		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	4	6	6	16	160	240	240	640	333,333
		Trilha de Aprofundamento 1	4	10	10	24	160	400	400	960	800
		Trilha de Aprofundamento 2	4	8	4	16	160	320	160	640	533,3
		Trilha de Aprofundamento 3	7	5	7	19	280	200	280	760	633,3
		Subtotal do Itinerário	21	31	29	81	840	1240	1160	3240	2700
TOTAL GERAL EM AULAS (50')			45	45	45	135	1800	1800	1800	5400	4500
TOTAL GERAL EM MINUTOS						6750	90.000	90.000	90.000	270.000	
TOTAL EM HORAS (60')			37,5	37,5	37,5	112,5	1500	1500	1500		4.500

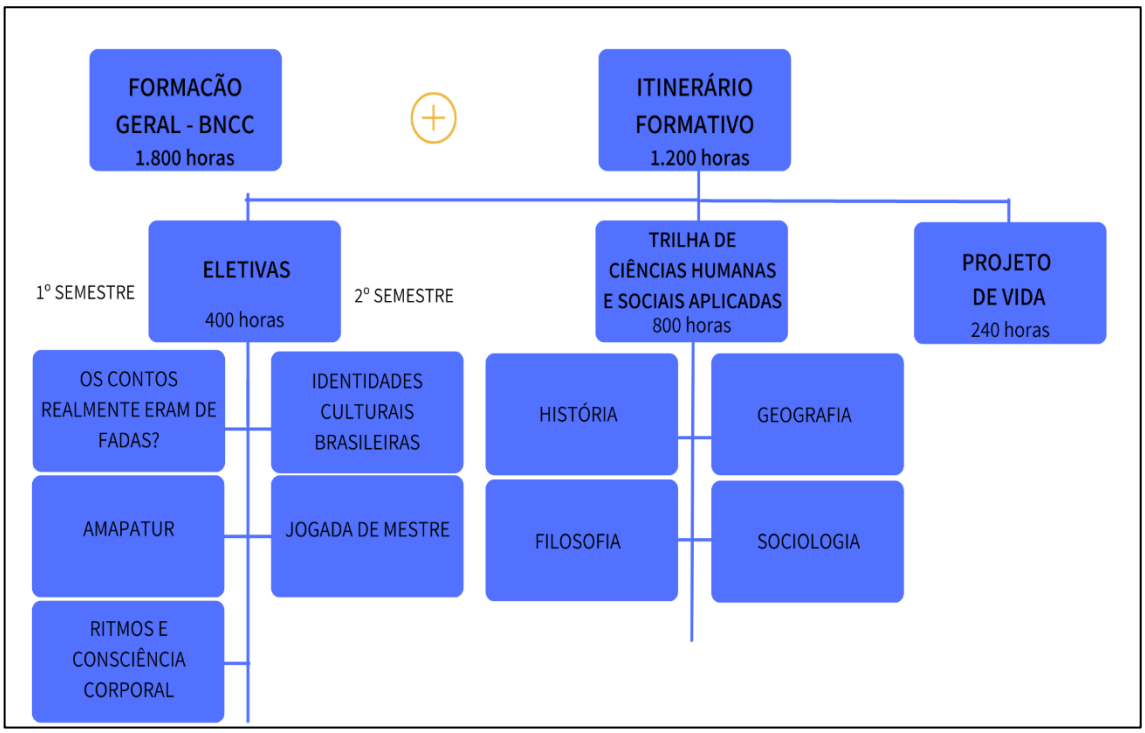
Fonte: Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Ensino Médio (2023).

Guardadas as mesmas semelhanças com relação à organização curricular da formação geral em comparação às Matrizes expostas nas figuras 3 e 4, a Matriz da figura 5 apresenta como diferenças apenas o acréscimo de carga horária para as disciplinas Eletivas - de 400 horas para 640 horas - e a inserção de uma terceira Trilha de Aprofundamento, formando o seguinte conjunto: Trilha 1 com 960 horas; Trilha 2 com 640 horas e Trilha 3 com 760 horas. Desta forma, somando-se as cargas horárias das disciplinas Eletivas, Projeto de vida e as Trilhas de Aprofundamento, neste modelo de organização curricular o itinerário formativo passa a conter 3.240 h/a (2.700 horas), 900 horas a mais que a carga horária da formação geral.

Neste sentido, a partir do planejamento realizado, cada escola pode possuir uma organização curricular completamente diferente uma da outra, dentro de um mesmo município, tendo como consequência a instituição de múltiplos tipos de ensino médio apenas num único local. Isso evidencia que a flexibilização do currículo ocorre de forma muito mais profunda do que se poderia supor inicialmente, durante o processo de instituição da contrarreforma. Deste modo, o tipo de ensino médio ofertado aos jovens, bem como a sua qualidade, não será mais definido no conjunto da rede escolar, mas sim no âmbito de cada unidade.

Quando se avalia que esta multiplicidade ocorre ao mesmo tempo em todo o país, tem-se não mais um, mas vários ensinos médios, não sendo possível dimensionar os efeitos que esta diversidade pode ocasionar para a última etapa da educação básica e seus estudantes. A título de ilustração, apresenta-se a seguir, na Figura 6, um exemplo de organização curricular praticada em uma das escolas da capital, na qual, uma das trilhas de aprofundamento adotada abrange a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na figura apresenta-se ainda uma Trilha de Aprofundamento possível neste itinerário, composta pelo Projeto de Vida, as disciplinas que compõem a área do conhecimento adotada e as disciplinas Eletivas, escolhidas dentre as disponíveis no rol oferecido pela escola.

Figura 6 – Exemplo de organização curricular utilizando-se o Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Fonte: Elaboração própria com base em informações obtidas em uma escola da capital (2023).

Na Trilha de Aprofundamento, como o próprio título já sugere, busca-se aprofundar os conhecimentos abordados em algumas das disciplinas da formação geral que compõem a Trilha escolhida pela escola. No caso do exemplo apresentado na figura, são ofertadas as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, provavelmente como forma de complementar os conteúdos ou tópicos que não puderam ser abordados na carga horária da formação geral. Nas disciplinas Eletivas, por sua vez, tem-se uma espécie de aprofundamento do aprofundamento, melhor dizendo, recortes sobre assuntos específicos das diferentes disciplinas ofertados na forma de unidades curriculares distintas.

Ainda com relação à organização curricular, percebe-se que o acesso aos conteúdos e conhecimentos básicos do ensino médio é comprometido pela contrarreforma, devido a redução da carga horária da formação geral, a fragmentação dos conteúdos e seu reducionismo, como se pode observar nas matrizes curriculares apresentadas acima. No entanto, o que agrava a situação do acesso à formação geral é que, por mais que se estabeleça uma extensa relação de conteúdos a serem trabalhados no ensino médio, o aprofundamento destes se torna deficitário pela restrição da carga horária máxima total de 1.800 horas (600 anuais). Da mesma forma, as áreas de conhecimento de cada Trilha de Aprofundamento ficam restritas a, no máximo, 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos, que ainda preveem em sua oferta 200h para o Projeto de Vida e 200h para as disciplinas Eletivas, fazendo com que de fato, restem apenas 800 horas para a formação em cada Trilha escolhida.

Assim, da análise das três matrizes curriculares de referência constata-se que a oferta dos itinerários formativos ocorre da seguinte maneira: em todas as escolas oferta-se o Projeto de Vida e disciplinas Eletivas; nas escolas parciais com carga horária de 3.000 horas, oferta-se também de uma Trilha de Aprofundamento com 800 horas (com uma área do conhecimento ou mais, se for um itinerário integrado); nas escolas em tempo integral cuja matriz adotada é de 3.500 horas, acrescentam-se duas Trilhas de Aprofundamento com 720 e 600 horas, respectivamente (com duas áreas ou mais); já nas escolas em tempo integral com matriz curricular de 4.500 horas, as ENS, são ofertadas três Trilhas de Aprofundamento com 960, 640 e 760 horas respectivamente (com três áreas de conhecimento ou mais).

É importante ressaltar que o detalhamento das disciplinas que compõe o itinerário formativo em cada arranjo curricular é definido pela escola. Assim, cada escola da rede definiu que itinerários ofertaria e quais disciplinas deveriam compor estes itinerários, sejam elas como disciplinas Eletivas, sejam como componentes das Trilhas de Aprofundamento. É igualmente importante a definição se os itinerários são únicos (compostos por uma única área) ou integrados (que combinam pelo menos duas áreas diferentes em uma mesma Trilha de

Aprofundamento). Assim, a escolha das disciplinas depende de como cada itinerários será estruturado.

Cabe ressaltar ainda que, mesmo entre as escolas que possuem apenas uma Trilha, esta deve ofertar pelo menos dois itinerários, ou seja, duas áreas do conhecimento, desta forma, uma mesma escola pode ofertar duas Trilhas de Aprofundamento com dois itinerários integrados, abrangendo no mínimo quatro áreas de conhecimento, dependendo da matriz curricular de referência utilizada.

O processo de escolha dos itinerários formativos envolveu, como já foi dito, a escuta dos estudantes, realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico, via formulário do Google. O entrevistado GE01 explica da seguinte maneira este procedimento:

> O nosso processo de orientação pra Rede, ele foi sempre da gente usar muito a questão democrática e mesmo dos anseios dos estudantes, então as escolas foram orientadas a fazer questionários com os estudantes de nono ano, ou da própria escola, caso ela oferte Fundamental II, ou das escolas da proximidade pra ouvir esse estudante do nono ano, o que seria interessante pra ele em querer estudar, em querer aprender como estudante de ensino médio. Essas escolas fizeram essas escutas e a partir dessas escutas é que foram sendo pensados quais itinerários seriam ofertados por cada escola (GE01, 2022).

Assim, caberia a cada escola identificar as áreas de interesse de seus discentes e da comunidade em seu entorno. Os resultados dessa escuta e das discussões realizadas internamente serviram de subsídios para a escolha dos itinerários formativos ofertados. Não foram encontrados registros formais no âmbito da Seed quanto ao processo de aplicação dos questionários por parte das escolas e nem se a escolha dos estudantes foi efetivamente levada em consideração na definição final dos itinerários implantados por elas.

A única menção que se tem sobre esse processo está em uma das gravações dos encontros virtuais de formação realizados ainda no período de planejamento em 2021, no relato de um professor que apresentou na *live* formativa a proposta construída em sua escola. Segundo a análise do docente, o questionário disponibilizado pelo MEC para aplicação junto aos estudantes direcionava-os para a escolha do itinerário de FTP. Ao relatar o processo de aplicação do questionário, o professor informou que a equipe responsável na escola percebeu que o questionário do MEC era tendencioso, direcionando a escolha dos estudantes para a formação profissional, o que foi confirmado pelas respostas obtidas após sua aplicação (Amapá, 2021a).

Ainda segundo o relato do professor, diante do resultado obtido a escola optou por elaborar e aplicar um segundo questionário, levando em consideração a realidade da escola e sua capacidade operacional, pois a comunidade avaliou que a escola não estava preparada para

atender o itinerário de formação profissional devido às suas condições estruturais. Sem informar números, o professor relatou que o resultado do questionário elaborado pela escola foi diferente do resultado obtido pela aplicação do questionário do MEC, e o itinerário de formação profissional acabou não sendo selecionado pela comunidade escolar.

Este fato evidencia a tentativa de se promover a profissionalização precoce dos jovens, com a utilização do velho discurso ideológico de que a formação profissional de nível médio é a saída para a inserção laboral dos filhos da classe trabalhadora. Assim, a EPT vem sendo tratada historicamente pelo capital como uma forma de ocupar os jovens das famílias de baixa renda por meio de sua inserção prematura no mundo do trabalho, ainda na etapa de ensino médio, como as reformas instituídas na década de 1970 (profissionalização compulsória no ensino médio) e, mais tarde, na década de 1990, com a separação formal entre ensino médio e profissional, cursados de forma paralela e complementar.

Com relação ao processo de escolha do itinerário formativo de educação técnica e profissional, ainda não havia em 2021 qualquer indicação de quais escolas o adotariam, nem quais cursos seriam ofertados. A orientação formal da rede quanto à adequação dos currículos, propostas pedagógicas e normas complementares com relação à implementação do NEM somente foi efetivada no final de 2022, por meio da Nota Técnica nº 002/2022 NIOE/SEED. A Nota informa que estas orientações se dão em conformidade com as DCNEM, a BNCC para o Ensino Médio e o RCAEM (Amapá, 2022a).

Sobre a implementação do itinerário de FTP, a Nota Técnica estabelece dos itens 1.7.6 a 1.7.13, as orientações normativas referentes à sua oferta e funcionamento por parte da rede de ensino. O item 1.7.6 determina que a oferta do itinerário deve estar prevista na proposta pedagógica da escola e somente poderá ser implementada com autorização prévia do Conselho Estadual de Educação. Destaca-se que este itinerário é o único que necessita desta autorização por parte do Conselho Estadual de Educação do Amapá e não há indicação dos motivos desta exigência, já que os demais itinerários não estão sujeitos a esta obrigação.

Por sua vez, o item 1.7.7 da Nota estabelece os critérios a serem considerados no planejamento da oferta deste itinerário, tanto por parte da escola quanto da rede de ensino. Os critérios apontados são:

> a) Diálogo com o setor produtivo e atenção a arranjos socioprodutivos e culturais locais;
> b) Observância às ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT);
> c) Atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho;

> d) Conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da escola ou rede de ensino;
> e) O interesse dos jovens (Amapá, 2022a).

Não foi identificada no documento a indicação de como se daria esse diálogo com o setor produtivo local, como seria realizado o levantamento das demandas socioeconômicas e ambientais da população, nem como elas seriam conciliadas à capacidade de oferta de cursos por parte das escolas e da rede de ensino. O fato de o atendimento das demandas do mundo do trabalho ser apontado como critério para a definição da oferta do itinerário de EPT no estado evidencia o alinhamento desta política à lógica capitalista flexibilizada, entendendo-se a formação profissional como algo capaz de tornar o estudante um futuro trabalhador empregável ou um empreendedor, por meio do desenvolvimento das habilidades e competências requeridas ao trabalhador do século XXI, conforme discutido na seção 2 deste trabalho.

A oferta do itinerário de FPT no estado deve ainda observar o disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e no Guia Pronatec de cursos FIC. A oferta dos cursos se dará nas formas concomitante, concomitante intercomplementar[56] e integrada, por meio de parceria com organizações governamentais e não governamentais (Amapá, 2022a). Entende-se que as parcerias citadas na Nota sejam estabelecidas dentro da própria rede, por meio da matrícula concomitante nos Centros Estaduais de Educação Profissional; e com instituições externas como o Ifap, Sest/Senat E Senai, conforme citado no Plano Estadual de Implementação do Ensino Médio (Amapá, 2022b)

Com relação à oferta do itinerário de FTP nos Centros Estaduais de Educação Profissional, a Nota Técnica estabelece que estes deverão realizar chamada pública, por meio do NEP da Secretaria de Educação, para oferta de vagas aos estudantes das escolas de ensino médio em tempo parcial que tiverem interesse em cursar o itinerário de FTP. Tais cursos serão ofertados de forma concomitante ao ensino médio regular, com matrícula dupla: em sua escola de origem e no Centro de Educação em que cursar o itinerário (Amapá, 2022a).

Existem no estado nove Centros de Educação Profissional, apresentados no Quadro 14 abaixo:

---

[56] A forma de oferta concomitante intercomplementar está prevista na Resolução CNE/CP nº 1, de 2021, em seu Art. 16, inciso III que assim a caracteriza: "III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;" (Brasil, 2021). A diferença entre a forma concomitante e a concomitante intercomplementar é que na primeira, o estudante possui matrícula em cursos distintos (uma no ensino médio regular e outra na formação profissional); enquanto que na segunda os cursos são desenvolvidos em locais distintos mas possuem matricula única, fornecida pela rede estadual.

Quadro 14 – Centros de Educação Profissional do Estado do Amapá – 2023

Nº	Nome	Cursos Ofertados (subsequentes e concomitantes)
1	Centro de Educação Profissional de Santana Profa. Maria Salomé Gomes Sares	Edificações; Eletroeletrônica; Recursos Humanos; Segurança do Trabalho; Imagem Pessoal; Massoterapia; Portos; Revestimento Cerâmico; Recepcionista.
2	Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá Profa. Josinete Oliveira Barroso	Serviços Jurídicos; Recursos Humanos; Hospedagem; Administração; comércio; Vendas; Organizador de Eventos; Cozinha; Ecoturismo e Lazer.
3	Centro Integrado de Formação Profissional em Pesca e Aquicultura do Amapá	Agroecologia; Pesca; Recursos Pesqueiros; Artesão de Biojóias; Horticultor Orgânico.
4	Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza	Agente Comunitário de Saúde; Análises Clínicas; Enfermagem; Recepcionista em Serviços de Saúde; Cuidador de Idosos.
5	Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari	Artesanato; Processos Fotográficos; Artes Visuais; Artesão de Pintura em Tecido; Ilustrador; Serígrafo; Editor de Projeto Visual Gráfico; Editor de Vídeo; Fotógrafo; Iluminador Cênico.
6	Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima	Instrumento Musical; Canto; Regência; Músico de Banda e Orquestra.
7	Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand	Francês Básico; Recreador Cultural.
8	Centro Cultural Franco Amapaense	Recreador Cultural; Contação de História; Francês Básico
9	Centro de Educação Profissional em Arte e Cultura Bi Trindade[57]	Arte; Música; Língua Francesa.

Fonte: Elaboração própria com base no Catálogo de Cursos - Profissionaliza Amapá (2021); e Seed (2023).

A maioria dos cursos ofertados pelos Centros de Educação Profissional são cursos FIC e subsequente. Não foram encontrados registros de que estes ofertem cursos técnicos de nível médio na forma integrada, assim como, segundo o relato dos gestores entrevistados (GE05 e GE06), até o final de 2023 estas instituições também não haviam ofertado cursos na forma concomitante intercomplementar, previstos no âmbito da contrarreforma.

No início do ano letivo de 2024, a Seed/NEP lançou o Edital PSS Nº 002/2024.1-Aluno/cursos técnicos de nível médio[58], com a oferta de 260 vagas em cursos técnicos de nível médio subsequentes e 1.797 vagas em curso FIC ou de Qualificação Profissional. O referido Edital, que reúne as vagas ofertadas nos cursos dos Centros de EPT do estado, novamente não apresenta vagas para cursos na forma concomitante intercomplementar. Tal fato demonstra que

[57] O Centro Bi Trindade foi inaugurado em dezembro de 2022 no município de Santana e funciona como escola remota dos Centros de Música Walkíria Lima; de Artes Visuais Cândido Portinari; e de Cultura e Língua Francesa Danielle Mitterrand. Segundo o planejamento da Seed, o Centro deverá ofertar em 2024 itinerários de formação técnica e profissional para os alunos matriculados no ensino médio regular da rede estadual (Seed, 2023).

[58] O referido Edital apresenta as ofertas para 8 dos 9 Centros do estado. Apenas o Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá Profa. Josinete Oliveira Barroso não ofertou vagas no processo seletivo do ano de 2024.

até o ano letivo de 2024 não havia parceria com os Centros de Educação Profissional do estado para a oferta do itinerário formativo de EPT.

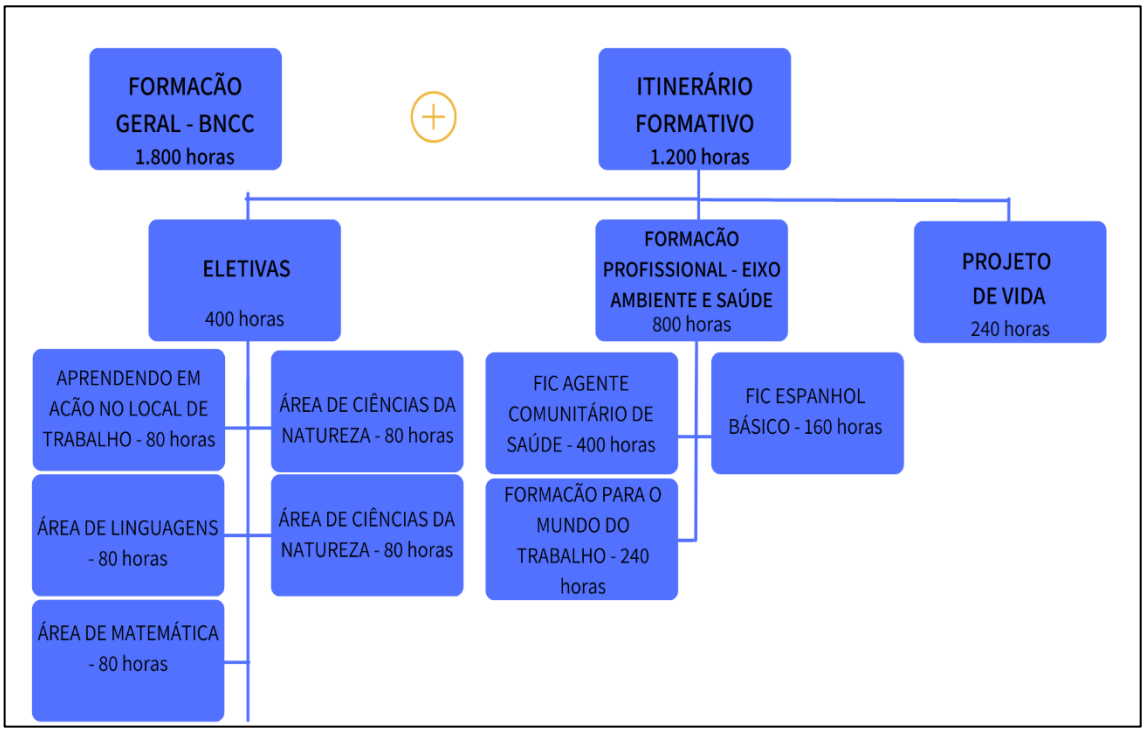
No RCAEM, a concepção e a finalidade da educação profissional são claramente definidas como um tipo de formação orientada para atender às demandas do mercado, conforme é indicado no primeiro parágrafo da introdução do capítulo destinado a este itinerário:

> A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem o papel de habilitar os sujeitos técnica e ideologicamente para o trabalho, subordinando as práticas educativas aos interesses do capital, que aponta para as novas demandas de qualificação humana. E assim, ações governamentais são projetadas e executadas para tal público, dentre as quais, em âmbito federal, gestada por meio de programas e projetos, e realizada por meio da adesão dos estados e municípios ou pela instituição de parcerias público-privado, por sua vez induzidas por pressões diretas do governo federal ou pelas vantagens que proporcionam, especialmente pelos recursos disponibilizados (Amapá, 2021).

Na estrutura de itinerário, que é mais curta e sintética, existem basicamente três possibilidades de cumprimento da carga horária de formação profissional: cursos técnicos de nível médio (mais longos, com carga horária de 800, 1.000 e 1.200 horas); cursos de formação inicial e continuada – FIC, articulados (cursos de até 160 horas que somados podem chegar a uma carga horária de até 560 horas); e aproveitamento de experiências em Programas de Aprendizagem Profissional , como Jovem Aprendiz (Amapá, 2021).

Desta forma, o itinerário de formação profissional pode ser cursado por uma série de combinações, a fim de se cumprir a carga horária prevista, dependendo da matriz curricular adotada pela escola (3.000, 3.500 ou 4.500 horas). A Figura 7 mostra um exemplo de oferta para o itinerário de formação profissional para uma matriz de referência de 3.000 horas elaborado pelo Núcleo de Educação Profissional da Seed como orientação para as escolas que decidirem adotar este itinerário formativo. Considera-se a estrutura curricular definida neste exemplo extremamente problemática, pois apresenta um agrupamento de cursos FIC e disciplinas Eletivas de diversas áreas do conhecimento como formação profissional:

Figura 7 – Exemplo de organização curricular utilizando-se o Itinerário de Formação Técnica e Profissional



Fonte: Elaboração própria com base em informações obtidas na Seed (2023).

A opção de arranjo curricular mostrada na Figura 7 ratifica a afirmativa de que a formação profissional é reduzida a uma formação aligeirada, superficial e que pode abarcar as mais diferentes combinações. Assim, a composição deste itinerário pode incluir um somatório da carga horária de cursos FIC e o aproveitamento de experiências de programas de formação ou estágios em empresas.

Para completar o conjunto da Trilha de Aprofundamento que compõe seu itinerário formativo, o estudante pode cursar disciplinas de várias áreas do conhecimento, relacionadas ou não com o eixo de formação profissional escolhido por ele, dependendo do catálogo de disciplinas Eletivas ofertadas pela escola a cada ano letivo. Desta forma, o aluno deve adequar seu itinerário às ofertas de eletivas disponíveis na escola, que devem ser cursadas para fins de composição de carga horária, independente da correspondência ao itinerário escolhido.

Durante o processo de planejamento das ofertas dos itinerários formativos, a Seed definiu que as escolas interessadas em ofertar o quinto itinerário deveriam escolher os cursos entre os que estavam previstos no Catálogo de Cursos disponibilizado pelo Núcleo de Educação Técnica e Profissional (NEP) do estado, de acordo com a infraestrutura física e os recursos minimamente disponíveis na escola. No entanto, diferentemente das demais áreas de

conhecimento, o itinerário de formação profissional não foi indicado como opção por nenhuma das escolas regulares de ensino médio nos ciclos de formação em que foram apresentadas as propostas.

De acordo com um dos gestores entrevistados, isso se deu porque "a Educação Técnica e Profissional [o setor responsável pela EPT na Seed], ela tenta ir acompanhando, mas ela não consegue acompanhar a nossa velocidade das áreas, por 'n' fatores dentro da própria secretaria" (GE01, 2022). Na ocasião, o gestor não deixou claro quais seriam estes fatores, mas ficou implícito em sua fala que havia uma certa resistência do Núcleo de Educação Profissional em implantar o itinerário na forma como estava sendo conduzida pelo Núcleo de Ensino Médio. Tal indicação também foi percebida na fala dos gestores do NEP, seja pelas condições físicas das escolas, seja pela falta de professores capacitados para ministrar as disciplinas específicas da área profissional, visto que ainda não havia por parte da Seed nenhum direcionamento com relação à contratação de professores suficientes para atender a esta especificidade.

Neste contexto, no período de realização da entrevista (dezembro de 2021), a definição de quais escolas iriam adotar o itinerário de formação profissional, bem como quais os cursos a serem ofertados ainda se encontrava numa fase bastante inicial, sem que nenhuma das 126 escolas de ensino médio possuísse um projeto aprovado que previsse este tipo de oferta. Durante o período de realização das entrevistas, os servidores do NEP encontravam-se em fase de visitação às escolas nos diversos municípios, a fim de esclarecerem a comunidade escolar a respeito dos cursos disponíveis no catálogo estadual e que a escola teria condições de ofertar.

Segundo o planejamento do NEP, após definido o itinerário e os cursos a serem ofertados, as escolas deveriam organizar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e enviá-lo para o setor de formação profissional para análise. Realizados os devidos ajustes o PPP era então aprovado e devolvido à escola para execução das ações previstas. No entanto, nem todas as escolas haviam sido visitadas pelo NEP e entre as que haviam sido, a grande maioria ainda não havia definido seus itinerários, encontrando-se na fase de elaboração de seu PPP. Um número muito reduzido de escolas havia de fato concluído suas propostas pedagógicas e se encontrava com o PPP aprovado pela Seed[59].

Sobre a forma como estava ocorrendo este movimento de construção do itinerário de formação profissional junto ao setor de ensino médio nas escolas naquele período, assim relata um dos gestores do NEP:

---

[59] Segundo informações prestadas pelos servidores do setor no momento da entrevista. Na ocasião, não foi possível especificar o número exato de escolas que se encontravam em que fase do planejamento, pois o setor não possuía esta informação.

> Eles [Núcleo de Ensino Médio da SEED] têm uma equipe de governança em que cada técnico do setor é responsável por X escolas, e aí no processo de construção, de discussão do projeto pedagógico, eles chamam a gente pra gente ir junto pra fazer o atendimento e a escolha do itinerário formativo... a gente explica o que é educação profissional, que muita gente não sabe, explica a Lei, explica como é que faz a escolha dos cursos, organiza os cursos e como é que isso poderia estar dentro da arquitetura curricular. Então essa ideia de construir a matriz curricular na própria escola, pra escola tem sido bem difícil, mas aí a gente vai e mostra, olha vocês têm essa opção de ofertar esse curso, de ofertar assim, ofertar assado... e a gente abre o leque dos cursos que a gente já oferece e os cursos novos... (GE03).

Considerando que as escolas deveriam começar a implementar o novo modelo em março de 2022, e no mês de dezembro de 2021 as escolas ainda não haviam concluído a fase de planejamento, entende-se que a implementação do NEM se encontrava bastante atrasada, com a oferta do chamado quinto itinerário ainda em uma situação bastante indefinida. Isso se deve, aparentemente e em parte, a um descompasso no diálogo entre os setores responsáveis por organizar este processo, já que ensino médio e formação profissional são gerenciados por setores e equipes diferentes dentro da própria Seed; além da existência de um outro grupo, o das ENS, gerenciado por um terceiro setor, responsável pelas escolas em tempo integral.

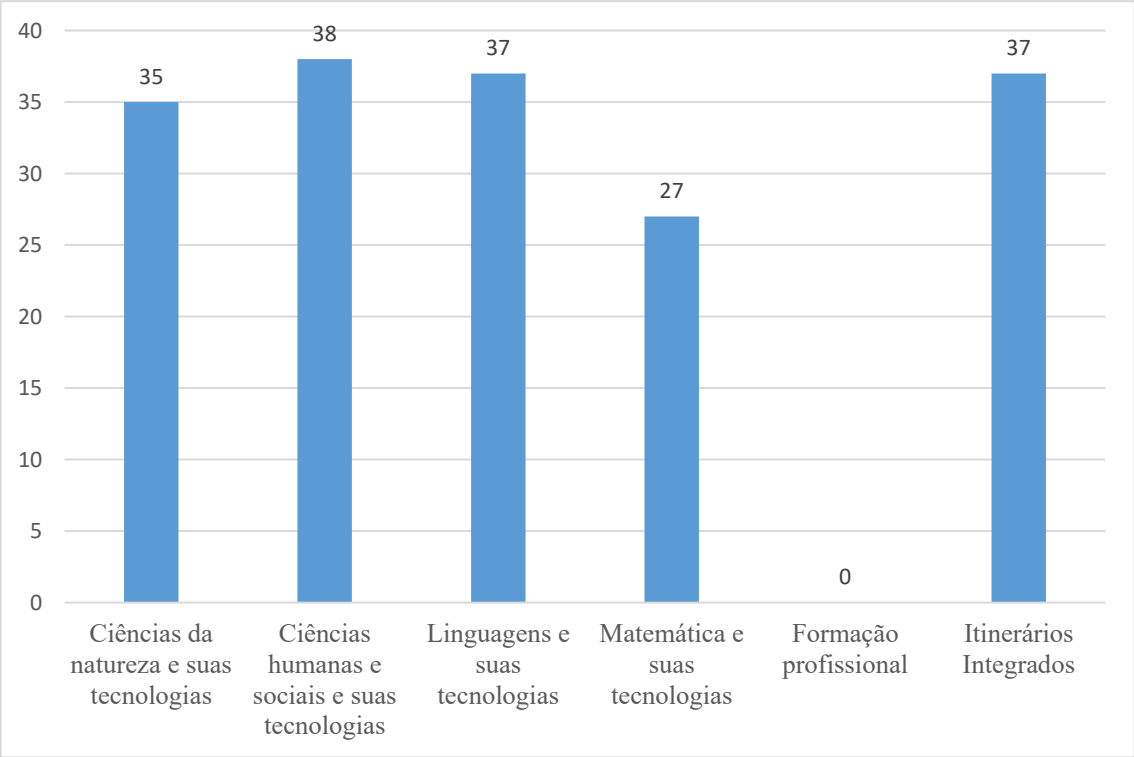
De modo geral, o processo de implementação do NEM no Amapá tinha como cenário no final de 2023: das 126 escolas de ensino médio da rede estadual, apenas 54 ofertavam o NEM (em pelo menos uma turma de 1º ano), com a adoção das mais diferentes combinações de itinerários formativos. Destas escolas, 52 funcionam em tempo parcial e 2 em tempo integral. A grande maioria das escolas em tempo integral que adotaram inicialmente o modelo das ENS, ainda não haviam adequado sua organização curricular ao que está estabelecido na Lei da contrarreforma.

Da mesma forma, as escolas indígenas e quilombolas, com especificidades próprias e localizadas em regiões remotas, com difícil acesso e funcionando no regime modular de ensino, também ainda não haviam aderido ao novo modelo, encontrando-se em fase de planejamento. Merece destaque o fato de que, até o final do ano de 2023, nenhuma das escolas do estado havia implantado o itinerário de formação profissional.

O que se pode inferir do cenário apresentado é que a grande maioria das escolas de ensino médio do estado não está conseguindo conciliar o previsto na Lei nº 13.415, de2017, à sua realidade concreta. Nota-se, portanto, que as escolas que aderiram ao NEM até este ano são escolas que funcionam em período parcial, sem contraturno, mas que conseguiram estender um pouco mais sua carga horária.

De maneira a ilustrar a complexa teia curricular e como ela está ocorrendo na prática, observa-se no Gráfico 3 as áreas de conhecimento ofertadas como itinerários formativos pelas escolas:

Gráfico 3 – Itinerários Formativos ofertados pelas escolas de ensino médio no Amapá – 2023



Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela Seed/Departamento de Ensino Médio (2023).

O Gráfico 3 revela que a maioria das escolas optou pela oferta de itinerários integrados em mais de uma Trilha de Aprofundamento. Entre as escolhas realizadas pelas escolas tem-se as que optaram pelas áreas de linguagens e matemática; linguagens, ciências da natureza e itinerário integrado de ciências humanas e sociais e matemática; ou ainda, três Trilhas de Aprofundamento com dois itinerários específicos + um itinerário integrado, como no exemplo: 1) ciências da natureza; 2) linguagens; e 3) ciências humanas e sociais aplicadas + matemática. Há também escolas que optaram por ofertar cinco itinerários diferentes, sendo quatro itinerários específicos e um integrado, como neste caso: 1) linguagens; 2) matemática; 3) ciências humanas e sociais; 4) ciências da natureza; e 5) itinerário integrado de linguagens e ciências humanas (Seed, 2023).

Quando se considera a opção pelo itinerário de formação profissional a estrutura de diferentes arranjos curriculares pode se tornar ainda mais problemática, comprometendo não só a oferta da formação geral, mas também a própria formação profissional. Isso se dá porque a

formação profissional de nível médio – antes da contrarreforma ofertada preferencialmente na forma integrada, subsequente ou concomitante – passa a ser realizada a forma concomitante complementar, por meio de um itinerário formativo que pode aproveitar diferentes experiências educativas ou laborais, não diretamente voltadas ao estudo teórico-prático.

A não adoção do itinerário de EPT em nenhuma das escolas regulares da rede estadual entra em contradição com a ideia original da contrarreforma, que é a de promover a formação profissional precoce dos jovens brasileiros por meio da inserção da EPT no ensino médio regular. Desta forma, a formação profissional é apontada em todo o processo de planejamento da contrarreforma como a melhor saída para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, seja como trabalhador multitarefa, seja como empreendedor de si. No entanto, a materialização desta formação nas escolas da rede estadual do Amapá não está acontecendo de fato.

Isto ocorre porque, segundo um dos gestores entrevistados, há um descompasso entre o que estava sendo proposto pelo setor de ensino médio e o que estava sendo efetivamente executado pelo núcleo responsável pela educação profissional na Seed. Entretanto, segundo os gestores do NEP, o setor se detinha na fase de análise e aceitação dos projetos pedagógicos enviados pelas escolas porque as equipes destas instituições demonstravam desconhecimento acerca das especificidades da educação profissional e de como se daria o funcionamento deste itinerário na prática.

Segundo os gestores, em suas análises de viabilidade o NEP considerava alguns critérios, entre eles se a escola pretendente possuía a infraestrutura necessária para garantir o funcionamento dos cursos escolhidos, como bibliotecas e laboratórios, se estes espaços existiam ou não na escola, ou se eram suficientes para garantir a oferta e funcionamento dos cursos. Um dos gestores do NEP assim se manifestou sobre o processo de escolha do itinerário de formação profissional:

> Depende muito da estrutura da escola, depende muito da localização, depende do planejamento mesmo pra que possa levar uma estrutura, porque a educação profissional não pode ser só sala de aula, ela tem que ter laboratório, ela tem que ter uma estrutura mínima de qualidade pra formação do profissional. Partindo desse requisito, a gente tem conversado e orientado pra que a gente veja exatamente quais escolas têm condições de ofertar ou não. Então a gente faz toda essa análise junto com a escola antes deles definirem: a gente vai optar ou não pelo itinerário? Nós temos ou não condições de fazer isso? (GE03).

Havia, portanto, a preocupação de se garantir a estrutura mínima para o funcionamento dos cursos sem, porém, a garantia de que haveria investimento para essa estruturação. Além das

limitações com infraestrutura, outro elemento dificultador é a falta de corpo docente próprio para ministrar as disciplinas técnicas, conforme o mesmo gestor prossegue esclarecendo:

> Tem toda a questão da contratação do profissional que vai dar aula porque ele não é da nossa Rede, então a gente vai ter que contratar, tem que ver qual é a estrutura mínima pra esse curso, se ele vai exigir muitos laboratórios, muito investimento, então isso também é um estudo que tem que ser feito. Depois que a escola escolhe o curso a gente também tem que fazer esse estudo, a gente já faz uma conversa prévia a respeito disso, mas depois que o projeto tá pronto, que chega aqui, a Seed tem que dizer se avaliza ou não essa proposta (GE03).

Diante do exposto pelo entrevistado GE03, pode-se constatar que o itinerário de FTP se trata de uma oferta complexa para a maioria das escolas do estado, devido à insuficiência principalmente em sua estrutura física e ausência de um corpo docente estabelecido para atender a demanda da área técnica dos cursos. Desta forma, constata-se que a oferta do itinerário de FTP por parte das escolas regulares de ensino médio da rede estadual não é algo materialmente viável até o presente momento. Segundo o gestor GE05, há uma previsão de que esta oferta seja iniciada possivelmente em 2025 ou 2026, dependendo de como a implementação do NEM irá se estabelecer nas redes estaduais do país em decorrência das mudanças em discussão no âmbito do governo federal[60].

Assim, a oferta da formação profissional e tecnológica no estado do Amapá permanece sendo realizada principalmente na forma de cursos FIC, subsequentes e concomitantes, ofertados pelos Centros de Educação Profissional do estado e por algumas escolas estaduais, no âmbito do programa Novos Caminhos. Um aspecto importante na oferta de educação profissional no Amapá é que, segundo o entrevistado GE02, os cursos de EMI foram extintos pela rede estadual após a reformulação dos cursos técnicos do Ifap, que reduziu o tempo de duração de seus cursos de ensino médio na forma integrada de 4 para 3 anos, com funcionamento em período integral. Com relação aos possíveis efeitos desta reestruturação dos cursos do Ifap para a rede estadual, o gestor GE02 fez o seguinte relato:

---

[60] Segundo informações prestadas pelos gestores entrevistados. Durante o segundo momento de realização das entrevistas com os gestores, em setembro de 2023, havia um impasse com relação ao futuro do NEM, visto que, com o término do governo de extrema-direita e a mudança de governo, com a posse para o terceiro mandato do presidente Lula, iniciou-se todo um movimento liderado por várias instituições, grupos de educadores e estudantes para a revogação total da contrarreforma. No entanto, a revogação solicitada por parte da comunidade educacional não foi acatada pelo novo governo, que manteve grande parte das modificações propostas pela contrarreforma. Neste sentido o governo federal sancionou a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que deve entrar em vigor em 2025 alterando novamente a LDBEN de 1996 e revogando parcialmente a Lei nº 13.415, de 2017. A análise deste novo movimento de mudança do ensino médio brasileiro não está contemplada neste trabalho, visto que a regulamentação desta mudança se deu no momento de conclusão da referida tese.

> Hoje essa política de oferta de curso concomitante, que é do governo federal e o estado abraça, ela tá vinculada ao Programa Novos Caminhos. Lá atrás havia a possibilidade de escolas de ensino médio, e a gente conseguiu essa oferta em 6 escolas, então nós tínhamos escolas estaduais que já tinham o ensino médio integrado com a formação técnica. Foi uma experiência positiva, mas que a partir de 2015 ela deixou de ser interessante pro aluno porque o IFAP organizou a matriz pra 3 anos e o estado não organizou, aí o aluno já vai ficar um ano mais na escola podendo ficar só 3, então isso aí foi um dever de casa que a Secretaria Estadual de Educação não fez e resultou no término das ofertas em 2019. Então em 2019 a gente parou, cessou essa oferta (GE02).

Segundo o gestor GE02, a oferta de cursos técnicos no Ifap comprometeu o número de alunos matriculados na rede estadual, e esse comprometimento se tornou ainda mais crítico após a redução dos cursos de EMI para 3 anos, fazendo que o estado abandonasse esse tipo de oferta para investir em cursos FIC, subsequentes e concomitantes. Segundo o gestor, após a expansão da Rede Federal e a implementação do Ifap na região, estabeleceu-se uma certa concorrência, uma disputa entre as redes federal e estadual pelo público do EMI, o qual a rede estadual não conseguiu manter por condições estruturais. Acredita-se, portanto, que o conjunto de condições aqui apresentadas pode explicar, pelo menos em parte, porque a oferta de educação profissional vem se realizando desta maneira no estado até o presente momento e, ainda, porque o itinerário de formação profissional não foi adotado pelas escolas da rede estadual.

O que se pode inferir pelos relatos realizados pelos professores nas lives formativas, pelo documento disponibilizado pela Seed com a relação de escolas do estado e seus respectivos itinerários formativos (ilustrados no Gráfico 3), e pelo exemplo de Trilha de Aprofundamento adotado em uma escola de ensino médio da capital (Figura 7), é que a opção por itinerários formativos voltados para as quatro áreas do conhecimento, principalmente os itinerários integrados, é utilizada para compensar as cargas horárias perdidas pelas disciplinas da formação geral com sua redução para o máximo de 1.800 horas.

Aliado a isto, tem-se a complexidade que envolve a oferta do itinerário de FTP, que carece de condições que os outros itinerários não necessitam, como aprovação prévia da proposta curricular por parte do Ceeap para a oferta de cursos na forma integrada em sua própria instituição, ou por meio de parceria com outras instituições, para a oferta de cursos na forma concomitante ou concomitante intercomplementar.

Desta forma, entende-se que as condições materiais concretas apresentadas pelas escolas da rede pública do estado do Amapá, entre elas, o projeto pedagógico construído, a estrutura física e o corpo docente existentes, não são suficientes para atender às exigências requeridas para que o itinerário de FTP se torne possível nestes espaços. Neste sentido, a própria situação precarizada das escolas de ensino médio confirma a situação periférica do estado que, na

realidade, ainda não conseguiu se adequar para atender às especificidades do NEM, como o funcionamento em período integral.

Por outro lado, a grande maioria das ENS, moldadas tendo como referência o modelo da Escola da Escolha, que já funcionam em período integral, também não se adequaram ao modelo do NEM, provavelmente por terem que reduzir sua carga horária e, como consequência, modificarem toda sua estrutura e organização curricular em função deste novo modelo. Assim, tais fatores podem indicar pontos de resistência da comunidade escolar em implantar plenamente a contrarreforma, seja por não concordarem com esta normativa, seja por suas condições materiais concretas não serem adequadas à garantia de funcionamento do NEM.

Neste contexto, a reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415 de 2017, se constitui na verdade como uma contrarreforma, por buscar promover a combinação entre o velho e o novo, melhor dizendo, trata-se de uma nova investida do capital para aplicar no novo cenário educacional do século XXI, a velha concepção pragmatista de formação presente no Brasil nas décadas de 1970 e 1990.

Este ideário utilitarista de formação humana está evidenciado na organização curricular flexibilizada expressa nas matrizes curriculares adotadas nas escolas de ensino médio do estado do Amapá (Figuras 3, 4 e 5); nas inúmeras possibilidades de arranjos curriculares que podem ser ofertados nos itinerários formativos (Figuras 6 e 7); bem como nos relatos realizados pelos gestores entrevistados (GE02 e GE03). A adoção deste ideário utilitarista traz para o contexto educacional de implementação do Amapá os velhos fundamentos da pedagogia das competências, que visa no cenário atual preparar o trabalhador do século XXI para o privilégio da servidão, como afirma Antunes (2017, 2020).

Assim, a noção de competências, própria do processo de acumulação flexível, busca promover uma formação para a ocupação de postos de trabalho cada vez mais precarizados ou para a desocupação, justificada pelo uso ideológico e falacioso de conceitos como flexibilização, empreendedorismo, protagonismo juvenil e projeto de vida, conforme conceituado anteriormente.

Conforme avaliam Ramos e Paranhos (2022), no contexto da contrarreforma, a pedagogia das competências adquiriu materialidade normativa para a organização dos currículos a partir da elaboração da BNCC do ensino médio. Da mesma forma, as DCNEM (2018) definiram as competências a serem desenvolvidas no ensino médio e deixaram claro que este desenvolvimento, nas dimensões cognitiva, psicomotora e socioafetiva é o que levaria à formação integral dos jovens brasileiros. Desta maneira, o conceito de formação integral, elaborado e difundido pelos estudiosos do pensamento educacional crítico e ligado à defesa do

EMI é, neste e em outros documentos que orientam a contrarreforma, assumido pelo discurso neoliberal de forma híbrida e falaciosa, mesclando conceitos da pedagogia das competências como um conteúdo inovador, de forma a confundir a opinião pública e estabelecer o tipo de formação desejada pelo mercado.

Divulga-se, portanto, que cabe ao trabalhador deste século um tipo de formação flexível, que é na verdade fragmentária, e voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades (*skills*) *soft* e *hard*, além de uma atitude de aprendizado constante (conceito fundamental do *lifelong learning*), a fim de se manter empregável ou capaz de empreender. Conforme analisa Kuenzer (2017), o que se busca é o desenvolvimento de uma aprendizagem flexível, de forma a adequar o trabalhador ao modelo de produção flexibilizado.

Assim, a formação almejada por esse ideário pragmatista por competências e sua inserção na etapa final da educação básica brasileira constitui-se num processo a partir do qual vem se desenvolvendo uma política de ensino médio que culmina na contrarreforma promovida pela MP nº 746 de 2016 e pela Lei nº 13.415 de 2017. Esta contrarreforma aponta a educação profissional técnica de nível médio, transformada em itinerário formativo, como uma alternativa formativa viável para os jovens da classe trabalhadora de forma a prepará-los para a inserção no mercado por meio da realização do trabalho simples e precarizado, ou para empreender, considerando-se a possibilidade real de que a inserção no mercado de trabalho não ocorra por via formal.

No entanto, devido as condições materiais concretas do cenário educacional amapaense, a implementação do itinerário de ETP não consegue ser efetivada conforme o planejado, mesmo passados dois anos do prazo final estabelecido na agenda do MEC. A não implementação do itinerário de ETP nas escolas da rede estadual do Amapá é um indicativo da condição periférica do estado, condição esta que não permitiu o avanço da implementação do NEM na forma em que foi planejado pelos elaboradores da política. O relato dos gestores entrevistados deixa como indicativo que a oferta do itinerário de FTP será realizada mediante o estabelecimento de parcerias com outras instituições, por meio das quais serão oferecidos cursos na forma concomitante intercomplementar.

Neste tipo de curso, o estudante cursa o ensino médio regular em uma escola e o itinerário de formação profissional em outra, ou outras instituições, com matrículas distintas. O itinerário pode então ser cursado em diferentes possibilidades, como cursos FIC, experiências profissionais, estágios, atividades de voluntariado etc. Não se trata mais de um curso concomitante, em que o aluno cursava ao mesmo tempo o ensino médio regular em uma escola e o curso técnico em outra instituição, mas um modelo muito mais fragmentado e aligeirado,

em que o estudante pode combinar vários cursos ou atividades de curta duração, sem conexão entre si, a fim de cumprir a carga horária do itinerário de FTP. Trata-se, pois do estabelecimento formal de um currículo flexível, próprio do modelo de acumulação flexível.

As parcerias para a realização deste itinerário podem ser firmadas com instituições públicas, como o Ifap e os próprios Centros de Educação Profissional do estado, ou instituições privadas, como Sest/Senat e Senai, além de escolas particulares que ofertem cursos de formação inicial e continuada. Além disso, as alternativas apresentadas para se cursar o itinerário de FTP com aproveitamento de experiências de trabalho, estágios e programas de profissionalização como o Jovem Aprendiz, abre ainda mais o leque de possibilidades de parcerias e formas de obter uma certificação profissional. O itinerário de FTP se torna assim um amplo guarda-chuva onde cabem os mais diversos desenhos de formação, cabendo inclusive a certificação de competências por meio da demonstração prática e experiências de trabalho realizadas fora do ambiente escolar, o que permite reconhecer conhecimentos tácitos. Tal modelo de formação atende amplamente ao princípio da flexibilização (Kuenzer, 2017).

Entende-se que estas formas diversificadas de oferta do itinerário de FTP contribuem para que a educação profissional seja cada vez mais ofertada de forma aligeirada e superficial, possibilitando apenas uma formação precarizada aos trabalhadores também precarizados do século XXI. O que se conclui é que esta concepção de formação humana utilitarista e pragmática, própria do capital flexibilizado, tem como foco da formação profissional a preparação para o emprego precário ou o não emprego, e se estabeleceu no campo educacional sendo efetivamente materializada no Brasil a partir de 2016 por meio da contrarreforma do ensino médio.

Esta concepção de formação profissional, consubstanciada pela contrarreforma, está ligada ao ideário da flexibilização, coadunando-se com os princípios da aprendizagem flexível, com a pedagogia das competências e com a formação de um contingente de trabalhadores cada vez mais explorados e sem garantia de direitos. Assim, o capital, sob o regime de Acumulação flexível, interfere nos fins educacionais dos países periféricos, direcionando a formulação de políticas educacionais com o objetivo de formar os novos trabalhadores do século XXI, ou seja, trabalhadores também flexíveis, com foco no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, concedendo a eles apenas e quando muito, o privilégio da servidão (Antunes, 2017, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, defendeu-se a tese de que, a reforma do ensino médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 é na verdade, uma contrarreforma, no sentido de que o modelo de ensino estabelecido por ela é uma combinação entre o velho e o novo, conforme afirma Gramsci (2002), pois combina iniciativas de reformas anteriores, notadamente as realizadas nos anos 1970 com a formação profissional compulsória e a dos anos 1990, com a separação formal entre educação básica e profissional instituída pelo Decreto nº 2.208/1997.

Para condução argumentativa, elegeu-se categorias chaves do materialismo histórico-dialético tais como historicidade, totalidade e contradição, que colaboraram para a explicação do real constituído tendo como empiria a implementação da referida reforma no estado do Amapá de 2016 a 2022; problematizando-se o processo dessa implementação como uma contrarreforma na rede pública escolar do referido estado. Para isso considerou-se a realidade imposta pelo modelo de acumulação flexível e suas relações com a formação dos trabalhadores no contexto do capitalismo periférico brasileiro, tendo como referente o estado do Amapá, lócus da pesquisa.

O contexto motivador para a realização da pesquisa, bem como para a reflexão inicial que originou a construção da tese foram as discussões que se realizaram após a publicação da MP nº 746 de 2016, período no qual concluía minhas pesquisas de Mestrado em Educação e refletia sobre as concepções de formação humana presentes na educação profissional. Assim, motivada pelas perspectivas que se apresentavam para o futuro do ensino médio mediante a reforma que se desenhava, bem como as relações entre ensino médio e educação profissional de nível médio, definiu-se como objeto de pesquisa o processo de implementação do modelo do novo ensino médio, ou NEM, no estado.

Neste sentido, estabeleceu-se como objetivo geral do projeto de tese analisar o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá, considerando a acumulação flexível e suas relações com a formação dos trabalhadores no contexto do capitalismo periférico brasileiro, mais especificamente do Amapá.

Para tanto, foram definidos quatro objetivos específicos: o primeiro era analisar as relações entre acumulação flexível, trabalho e educação no capitalismo periférico no Brasil e no Amapá. Esta análise revelou que a flexibilização se estabelece para além do processo produtivo, inserindo-se no campo educacional por meio da definição das políticas educacionais. No Brasil, estas políticas, notadamente de nível médio, são direcionadas pelos organismos multinacionais para a formação de uma força de trabalho flutuante e periférica, cujos processos

educativos visam a profissionalização precoce, já no ensino médio, por meio do desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades – *soft* e *hard skills*.

No segundo objetivo tratava-se de historicizar o contexto socioeconômico e educacional do Amapá após sua transformação em estado. Nesta contextualização foram apresentadas características geográficas, culturais, econômicas e educacionais do Amapá em seus dois principais momentos históricos: enquanto Território Federal e após sua transformação em estado da federação, a partir da Constituição Federal de 1988. Esta caracterização buscou situar o leitor quanto ao lócus onde se desenvolveu a pesquisa e revelou a condição periférica do estado devido a sua dependência econômica do governo federal, devido à sua pouca industrialização e por sua economia se basear principalmente na exploração de produtos primários e sua exportação.

Como terceiro objetivo, buscou-se analisar as políticas de ensino médio e de educação profissional no país desencadeadas nas duas primeiras décadas do século XXI. Nesta análise, foram apontadas as principais ações e programas que constituíram a política de ensino médio e educação profissional no Brasil, e revelaram o contexto histórico-político que foi se estabelecendo no país e onde se desenvolveram as bases para a instituição da contrarreforma iniciada pela MP nº 746 de 2016 e pela Lei nº 13.415 de 2017.

O quarto e último objetivo específico referiu-se à análise propriamente dita do processo de implementação da contrarreforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá e suas relações com a educação profissional de nível médio. Nesta análise, apresentou-se como uma das primeiras ações a adesão do estado à política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, adesão esta que resultou na instituição das Escolas do Novo Saber, fundamentadas no modelo da Escola da Escolha desenvolvido pelo ICE. Como continuidade, analisou-se o processo de implementação do modelo do novo ensino médio nas demais escolas do estado, com a escolha e adoção dos itinerários formativos.

Os resultados desta análise confirmam a tese de que a reforma se constitui na verdade de uma contrarreforma que busca implementar um modelo de ensino médio travestido de inovador, porém traz em seu bojo o mesmo ideário de profissionalização precoce e voltada para a formação de mão de obra precarizada, ou seja, para o privilégio da servidão, mascarada sob a concepção de flexibilização; ou para a desocupação, sob a falácia do empreendedorismo. Entre os resultados, destaca-se a não implementação do itinerário de FTP em nenhuma das escolas da rede pública estadual do Amapá até o momento de finalização desta pesquisa, o que revela que o projeto de profissionalização dos jovens no ensino médio não se consolidou pelas condições materiais concretas das escolas.

O caminho metodológico percorrido utilizou como fundamento os princípios do materialismo histórico-dialético, como orientadores da análise realizada, tendo como categorias teóricas a totalidade, historicidade e contradição; e como categorias empíricas as concepções de formação humana no ensino médio, organização curricular, flexibilização, itinerários formativos, projeto de vida e empreendedorismo. Entende-se que outros caminhos metodológicos poderiam ter sido escolhidos, assim como outras categorias teóricas, como mediação, e outras categorias empíricas, como infraestrutura física das escolas, a BNCC e a formação (ou não formação) de professores para atuarem no novo modelo de ensino médio proposto. Tais escolhas metodológicas poderiam levar a resultados diversos dos encontrados nesta pesquisa e podem ser indicativos de futuras pesquisas. No entanto, as escolhas realizadas e o caminho percorrido pela pesquisa permitiram que se chegasse à confirmação da tese elaborada.

O percurso metodológico da pesquisa empírica previa inicialmente o contato com algumas escolas de ensino médio da rede estadual, o que não foi possível no contexto inicial devido à epidemia de Covid – 19 que exigiu o distanciamento social e a paralização das atividades presenciais das escolas durante todo o ano de 2020 e 2021. Por este motivo, a parte empírica da pesquisa foi redimensionada, não sendo mais possível a coleta de dados nas escolas, limitando-se este levantamento à realização de entrevistas com os gestores atuantes na Seed.

Assim, o redimensionamento metodológico não prejudicou os resultados obtidos, visto que não modificaria os fatos desenvolvidos na realidade concreta do estado na implementação do NEM. Por outro lado, considera-se que o contato mais aproximado com o chão da escola poderia fornecer nuanças mais detalhadas dos motivos pelos quais as escolas de ensino médio regular da rede estadual não adotaram o itinerário formativo de ETP.

Os resultados encontrados revelam que a regulação econômica exerce grande influência no contexto social analisado e é fundamental para se compreender como se estabelecem as relações de produção da existência humana por meio do trabalho. Esta dinâmica, por sua vez, exerce influência na definição das políticas educacionais dos diferentes países, que devem cumprir papéis específicos dentro do sistema capitalista. Na realidade amapaense, as políticas de ensino médio e educação profissional e tecnológica adotadas acompanham o que é determinado pela União, apresentando, no entanto, características particulares.

Com o modelo de regulação econômica de acumulação flexível, o conceito de flexibilidade se estabelece também no campo educacional. Desta forma, no caso do Amapá , ao ocupar uma posição periférica no cenário brasileiro, periférico por sua vez no cenário internacional, recebe pressões dos organismos internacionais reguladores da dinâmica do

capital para promover políticas educacionais de universalização da educação básica, garantindo assim uma formação mínima para os filhos da classe trabalhadora, e ao final desta etapa, uma formação preferencialmente profissionalizante, a fim de conduzir os jovens para a ocupação de postos de trabalho condizentes com a posição ocupada pelo país no contexto econômico mundial.

A pesquisa revelou que a política de profissionalização no ensino médio, cuja orientação se encontra presente na contrarreforma por meio da criação do itinerário de FTP, não obteve materialidade concreta no estado do Amapá até o momento de finalização deste trabalho em 2025. Esse resultado corrobora com a tese defendida de combinação do velho com o novo, pois assim como nos anos de 1970, também não conseguiu ser implementada. A não implantação do quinto itinerário, cuja razão não foi possível aferir de forma aprofundada, acaba por se tornar um indicativo da situação periférica do Amapá dentro da posição ocupada pelo Brasil na divisão do trabalho. Ao mesmo tempo, ela também mostra que o velho está presente na contrarreforma, porque delega a outras instituições a responsabilidade desta oferta, como ocorreu no Decreto 2208/1997.

Os fundamentos da formação desejada pelo mercado estão centrados na destituição do saber do trabalhador, no controle do seu trabalho pelo capitalista, dono dos meio de produção, e na oferta de uma escolarização que promova um conhecimento simples, pouco sofisticado e fragmentado, no qual se apela para o empreendedorismo caos ele não encontre lugar nesse mercado precarizado. É neste contexto que a formação atual para o trabalho, sob a égide do capital, não está centrada na formação integral do ser humano, apesar de se apoderar deste discurso como falácia ideológica.

Na verdade, a educação demandada pelo capital tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, especialmente emocionais e psicossociais, que preparem o jovem para a flexibilidade, ou seja, para que ele seja um trabalhador dinâmico e multitarefas, capaz de se adequar a qualquer local de trabalho e ao desempenho de qualquer função, preparando-se inclusive para a não inserção formal no mercado. A alternativa apresentada ao não emprego é o fomento do trabalho informal, sem qualquer vínculo empregatício ou direito trabalhista, escamoteado sob o discurso do empreendedorismo.

Diante deste contexto, a análise realizada sobre o contexto socioeconômico e educacional do Amapá nos dois principais períodos de sua história recente – enquanto Território Federal e após sua transformação em Estado federativo – visou situar o leitor com relação ao *lócus* onde se realizou a pesquisa, elucidando aspectos de sua realidade concreta. Ressalta-se como um dos resultados do trabalho o registro histórico da trajetória educacional amapaense,

especialmente do ensino médio e da educação profissional, cujas informações são atualmente pouco sistematizadas, dificultando o acesso a estes registros.

Com relação à questão socioeconômica, destacou-se a dependência financeira do estado do Amapá aos repasses de recursos da União, que ainda perdura após mais de 35 anos de estadualização. Ressalta-se ainda a inexistência de um setor produtivo industrial e a prevalência de uma vocação econômica eminentemente agrícola e extrativista, por este motivo apresenta-se o Amapá como estado periférico.

No campo educacional, seu desenvolvimento se deu inicialmente durante o período territorial (década de 1940), por meio da instituição de uma rede de escolas primárias e ruais, cujo objetivo primordial era alfabetizar, incutir noções básicas de higiene e saúde, e adequar a população ribeirinha ao estereótipo do homem produtivo, contribuindo assim para os planos de desenvolvimento da Nação elaborados por Getúlio Vargas.

Durante a década de 1990, já como Estado federativo, destaca-se no Amapá a preocupação em se promover a educação ambiental, voltada para a ecologia, a preservação e a sustentabilidade, de forma a aliar o desenvolvimento econômico da região à geração de emprego e renda e à sustentabilidade, além de valorizar os saberes e modos de vida locais. Tal projeto, no entanto, foi substituído nos anos 2000 por um projeto distinto com um viés mercadológico, no qual o ensino médio tem como finalidade promover a formação dos jovens para o trabalho. Neste contexto, a educação profissional é apontada como alternativa para se retirar a população jovem e adulta do desamparo, do desemprego e da ociosidade, transformando-os em trabalhadores que capazes de contribuir para o desenvolvimento local e nacional.

No período mais recente, no início do século XXI, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional promoveu a implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá ocasionando ao longo deste período uma reorganização da oferta dos cursos de formação profissional no estado. Desta forma, mesmo que de forma involuntária, o IFAP passou a assumir a oferta de cursos superiores de tecnologia e cursos técnicos de nível médio na forma integrada, enquanto a rede estadual se concentrou na oferta de cursos FIC, concomitantes e subsequentes.

No contexto das relações estabelecidas pelo regime de Acumulação Flexível, a educação assume o caráter de mercadoria a ser explorada e utilizada a serviço do capital. Desta forma, as políticas de ensino médio e de educação profissional desenvolvidas no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI são marcadas pela presença de uma cultura gerencialista com foco na eficiência e eficácia; de uma concepção de formação com base na Teoria do Capital humano e

na noção de competências; e para a preparação de profissionais para atender o mercado.

Há, portanto, neste período, após um momento de conquistas da classe trabalhadora no início do século, um avanço das forças defensoras dos interesses do capital e o combate à formação integral, crítica e emancipatória. Este avanço culminou no campo educacional, após o Golpe de 2016, com a instituição da reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415 de 2017.

Esta contrarreforma, visa, portanto, instituir com uma nova roupagem, modelos diferentes de ensino médio para públicos distintos, que já foram tentados implantar anteriormente, porém sem adesão suficiente para se manterem. Trata-se, sob o discurso da flexibilização, de acentuar ainda mais a dualidade estrutural da educação brasileira, promovendo um ensino médio fragmentado e reduzido para a classe trabalhadora na escola pública, direcionado à profissionalização precoce, enquanto os filhos das classes mais abastadas, geralmente estudando em escolas privadas, permanecem com acesso ao conteúdo completo do ensino médio.

A reorganização meramente curricular instituída pela contrarreforma se propõe como solução para o ensino médio brasileiro, realizada por meio da flexibilização do currículo e da personalidade do futuro trabalhador; e da preparação dos jovens para o trabalho precário e para o não trabalho, representado pelo ideário do empreendedorismo. O discurso do empreendedorismo como alternativa de (não) trabalho está presente no conteúdo curricular do NEM, mais especificamente no componente Projeto de Vida, elemento central desta proposta formativa delineada pelo modelo da Escola da Escolha desenvolvida pelo ICE.

Desta forma, o ideário formativo desejado pelo capital, inserido na educação pública por meio das parcerias público privadas regulamentadas pela contrarreforma, assume agora o conteúdo curricular das escolas públicas das redes estaduais de ensino médio de todo o país, com as bençãos do CONSED e do empresariado.

No Amapá, o movimento inicial de implementação da contrarreforma foi realizado ainda em 2016, com a adesão à política de fomento de escolas em tempo integral promovida pelo governo federal. Esta adesão implicou na parceria do estado com o ICE, assim como estava ocorrendo em vários estados do país. Como resultado desta parceria instituiu-se no estado o modelo de escolas em tempo integral denominado Escolas do Novo Saber, com base na Escola da Escolha, que inseria modificações não só no conteúdo do ensino médio, mas também em sua metodologia e na gestão das escolas (GEA, 2017).

Considera-se a instituição das ENS como a primeira inciativa de implementação da contrarreforma no estado, estabelecendo as primeiras escolas de ensino médio em tempo

integral, cuja organização curricular já se fundamentava na flexibilização, por meio: a) da divisão da matriz curricular em áreas do conhecimento e da instituição de disciplinas Eletivas a serem escolhidas pelo aluno; b) da aprendizagem flexibilizada, por meio do desenvolvimento de competências e pelo fomento ao empreendedorismo; e c) por meio da inserção do ideário de preparação para o trabalho, presente nos componentes da parte diversificada como Projeto de Vida, Estudo Orientado e Preparação Pós-médio.

Pouco tempo após a instituição das ENS, de modo a atender ao disposto na Lei nº 13.415 de 2017, o estado inicia o processo de implementação do NEM, cujo andamento foi comprometido devido à pandemia de Covid – 19. Desta forma, apenas no ano de 2022 as primeiras escolas de ensino médio até então funcionando em tempo parcial começam a ofertar turmas no novo modelo de ensino médio, utilizando uma dos três tipos de matriz curricular de referência emitidos pela SEED (com 3.000, 3.500 ou 4.500 horas), e que permitem as mais diferentes combinações de itinerários formativos, confirmando a flexibilização instituída pela contrarreforma.

No entanto, na oferta dos itinerários, observou-se a prevalência das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas. Tal prevalência de oferta destas áreas é entendida como forma de compensar a redução da carga horária da formação geral promovida pela Lei de 2017. Por outro lado, a educação profissional, que se constitui no quinto itinerário formativo, segue não sendo adotado por nenhuma escola da rede estadual tornando-se um indicativo de que a contrarreforma não encontra materialidade no estado devido às condições materiais concretas das escolas.

Assim, defende-se que a reforma, na verdade se constitui em uma contrarreforma que visa preparar os jovens e adultos estudantes do ensino médio para a ocupação de postos simples de trabalho ou a desocupação, justificada pelo uso ideológico dos conceitos de empreendedorismo e de projeto de vida. Neste sentido, a educação profissional técnica de nível médio é apontada como alternativa para a inserção dos jovens da classe trabalhadora no mercado, por meio da realização do trabalho simples e precarizado, ou para empreender, considerando-se a possibilidade real de que essa inserção não ocorra.

Na realidade amapaense, considera-se que a instituição da contrarreforma, que tem como carro chefe a realização da educação profissional e tecnológica como itinerário formativo não chegou sequer a se realizar, visto que nenhuma das escolas de ensino médio da rede estadual conseguiu ofertar este itinerário até o momento da finalização deste trabalho. Segundo os gestores entrevistados, as escolas não apresentavam condições de ofertar o itinerário, seja por

limitações de infraestrutura física, pela falta de recursos materiais e espaços adequados para a oferta das aulas, e por falta de docentes especializados para ministrarem as disciplinas técnicas dos cursos.

Neste sentido, considera-se que a contrarreforma contribui para a permanência do estado do Amapá como lugar periférico, já dentro de um contexto periférico mais amplo, cujo objetivo educacional é a formação aligeirada e superficial dos jovens preparando-os para o privilégio da servidão: a ocupação de postos subalternos de trabalho, ou ainda, para o não trabalho.

Os resultados obtidos pela pesquisa confirmam a existência de uma concepção de formação humana voltada para a profissionalização precoce dos jovens; a adoção dos princípios da aprendizagem flexível e do uso ideológico da flexibilização não só do currículo, mas também do tempo, da personalidade e das competências dos estudantes, preparando-os para o trabalho precário e para a informalidade; o uso ideológico do empreendedorismo de si como forma de se manter empregável ou de suprir o não trabalho; a desvalorização docente, por meio da instituição da figura do notório saber, da redução da carga horária das disciplinas da formação geral e por imputar o empreendedorismo de si também ao docente, quando este necessita criar disciplinas atrativas (Eletivas) e vendê-las aos estudantes de modo a garantir sua carga horária.

Assim, a contrarreforma estabelece não apenas uma diferenciação no acesso ao ensino médio, mas também uma diversidade de trajetórias formativas, que podem variar de um sistema de ensino para outro, de uma escola para outra e mesmo de um estudante para outro, dependendo do itinerário formativo que escolham. A forma como o itinerário de formação profissional e tecnológica pode ser cumprida, por um conjunto desarticulado de atividades e sua não adoção pelas escolas de ensino médio, acabam por negar aos jovens o acesso a este tipo de formação, mesmo em sua forma fragmentária e superficial.

Neste sentido a contrarreforma incorpora aspectos do velho ensino médio, fragmentado e dual, contribuindo ainda mais para o aumento das desigualdades educacionais dos jovens do país e, de modo mais acentuado, dos jovens do estado do Amapá que, por sua condição socioeconômica, são ainda mais periféricos. Sendo a educação profissional técnica de nível médio apontada pelo discurso do capital como recurso privilegiado para a empregabilidade e o empreendedorismo e, ainda que se concordasse que bastava concluir esta formação para se ter garantia de inserção no mercado de trabalho, sem acesso a esta formação nem mesmo em sua forma precarizada, transformada em itinerário, os jovens amapaenses tendem a perpetuar sua situação de periférica em relação aos jovens dos demais estados do país.

Neste sentido, a implementação do NEM faz jus à sua nomenclatura ao reforçar a exclusão dos jovens do estado do Amapá, por estes não terem acesso nem ao ensino médio

regular que existia antes da reforma, nem ao novo ensino médio, visto que a totalidade dos itinerários formativos não é ofertada aos estudantes da rede pública de ensino, permitindo a tão propagada livre escolha do caminho formativo desejado pelo estudante.

A formação profissional e tecnológica, não ofertada pelas escolas como itinerário, evidencia as reais condições das escolas do estado e sua impossibilidade em atender à demanda da contrarreforma, mesmo a rede estadual tendo recebido recursos financeiros destinados a esta operacionalização. Sendo a formação profissional técnica de nível médio o carro chefe da contrarreforma, junto ao conceito de flexibilização, sua não adesão por parte das escolas também revela as falhas do processo de planejamento e execução de mais um modelo de ensino médio que não considera a realidade da totalidade das redes de ensino brasileiras.

O que se conclui é que a implementação da contrarreforma do ensino médio no Amapá contribui para a permanência da dualidade educacional e da ausência de uma relação mais próxima entre educação básica e profissional no ensino médio, promovendo ao contrário sua separação, incorporando ao que estava disposto no já revogado Decreto nº 2.208, de 1997, no qual ensino médio e formação profissional e tecnológica não são integrados, como se desejava por meio do EMI, mas ofertados em momentos e instituições distintas, por meio de cursos concomitantes ou subsequentes.

De forma mais grave do que se via nos anos de 1990, a contrarreforma promove também um processo de flexibilização da educação profissional de nível médio, transformada em itinerário formativo e reduzida a um amontoado de possibilidades que somadas formam a composição da carga horária prevista para o cumprimento itinerário, a critério e criatividade das instituições, de acordo com o previsto no Projeto de Vida do aluno.

Compreendendo-se a pesquisa aqui relatada como um recorte de uma totalidade mais ampla da realidade concreta e, ciente da lacuna ainda existente com relação a investigações nesta área e no lócus pesquisado, deixa-se como indicação para futuras pesquisas, entre outros aspectos, o desvelamento mais detalhado das reais condições das escolas da rede estadual do estado, que levaram à não adoção do itinerário de formação profissional; os impactos da figura do notório saber para carreira docente; o conteúdo ideológico presente no componente Projeto de Vida, sua materialização nas escolas e seus impactos na formação dos jovens de ensino médio; o conteúdo dos cadernos da Escola da Escolha, que servem de referência para a organização curricular de diversas redes de ensino no país e seus impactos para a educação pública de nível médio; os desdobramentos das parcerias público privadas para a educação pública; e, por fim, os desdobramentos com relação ao futuro da reforma do ensino médio a

partir das modificações propostas pelo MEC em 2023; o futuro da formação profissional de nível médio diante destas novas determinações.

A tese aqui defendida, bem como as indicações de estudos futuros visam contribuir para uma reflexão mais ampla e profunda acerca das relações entre ensino médio e educação profissional, a busca pela revitalização do ensino médio integrado nos Institutos Federais e sua implementação nas redes estaduais de ensino, por se acreditar neste modelo como o caminho para a formação humana integral, crítica, libertadora, emancipatória que se deseja para os filhos da classe trabalhadora deste país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Fábia; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8, março 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608. Acesso em 14 set. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. Coleção Questões da nossa época, V. 58. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª edição rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, Jacqueline Freitas de; RIBEIRO, Daniel Santiago Chaves. A institucionalidade amapaense: a atuação do estado brasileiro na formação institucional do Amapá. In: **Anais do I seminário do programa nacional de cooperação acadêmica da Amazônia (Procad Amazônia)**: entre estratégias de desenvolvimento regional e as dinâmicas territoriais do Amapá e Tocantins: Intenções de dois Estados em construção. Palmas – TO: UFT/Procad Amazônia, 2020. P. 25-37. Disponível em: http://hdl.handle.net/11612/2031. Acesso em 24 jun. 2024.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2012. P. 157-184.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista HOLOS**, Ano 34, Vol. 08. 2018. P. 219-232. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf. Acesso em 26 jun. 2023.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida** (nova edição). Tradução Plínio Dentzien. São Paulo: Zahar, 2021.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em 02 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 14 out. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 19 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprovada a Lei que cria o Escola de Fábrica**. Educação Básica. Brasília: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3266&catid=211. Acesso em 20 set. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 14 out. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Brasil Profissionalizado**: Apresentação. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução/FNDE/CD/ Nº 09, de 29 de fevereiro de 2008**. Altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, Inciso III e 8º, § 2º, da Resolução CD/FNDE nº 62, de 12 de dezembro de 2007, que estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a

informacao/institucional/legislacao/item/3238-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-9-de-29-de-fevereiri-de-2008. Acesso em 14 de out. de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica:** Proposta em discussão. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 24 de jul. de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Guia MédioTec.** Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/64871-guia-meiotec-2017-pdf/file. Acesso em 22 ago. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em 22 de ago. de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em 22 de ago. de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em 22 de ago. de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Plano Nacional de Qualificação** (PNQ 2003 – 2007). Brasília: MTE, SPPE, 2003. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/pnq/Pnq_2003_07.pdf. Acesso em 10 de out. de 2022.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XXI. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO ESPECIAL PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI). Documento Orientador para os seminários estaduais. Brasília – DF, 2013. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/arquivo-geral/documento-orientador-para-os-seminarios-estaduais. Acesso em 03 de ago. de 2023.

CANFIELD, George de Salles. ***Lifelong learning* e o desenvolvimento de soft skills: um**

estudo da aplicação destes conceitos no ensino superior. Dissertação. Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens. 92 f. Santa Maria: Universidade Franciscana, 2021. Disponível em: http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/handle/123456789/718. Acesso em 20 abr 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620. Acesso em 05 jan. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ (CEEAP). **Parecer nº 10, de 19 de abril de 2021- CPLN/CEEAP**. Trata sobre a homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM e Aprova as Matrizes Curriculares. 2021a. Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/653315751/613d1151e3b2e11a23f322b6282b2ded/Parecer_RCAEM___APROVADO_PELO_CONSELHO_EST_DE_EDUCA__O_CORRIGIDO.pdf. Acesso em 16 jan. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ (CEEAP). **Resolução nº 20, de 20 de abril de 2021**. Homologa o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio, orienta a sua implementação no Sistema Estadual de Ensino do Amapá, aprova as Matrizes Curriculares e dá outras providências. 2021b. Disponível em: https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/969/#/p:43/e:969. Acesso em 16 jan. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ (CEEAP). **Parecer nº 25, de 14 de dezembro de 2021**. Trata sobre as normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino do Amapá. 2021c. Disponível em: https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1146#/p:18/e:1146?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20103%20CEE. Acesso em 16 jan. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ (CEEAP). **Resolução nº 103, de 20 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre 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. 2021d. Disponível em: https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1146#/p:35/e:1146?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20103%20CEE. Acesso em 16 jan. 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid; FARIAS, Rafael Martins; CELENTE, Luis Eduardo dos Santos. Políticas públicas para o ensino médio no Brasil: Análise de Contexto. In: BAIRROS, Mariangela; MARCHAND, Patrícia (org). **Ensino médio**: desafios e contradições. Porto Alegre: Cirkula, 2020. P. 98-120.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo Ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 24, e020179, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100312&script=sci_abstract. Acesso em: 09 set. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38,

nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?lang=pt. Acesso em 08 out. 2022.

DIAS, Ana Olga da Silva; CARVALHO, Carlos Henrique de. O Território Federal do Amapá e a organização da educação pública (1943 – 1958). In: FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. (organizadora). **Interfaces da Educação**: história, política, saberes e práticas para além da fronteira amazônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. P. 49 – 72. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_9b436c3ae7ec4d72b194863f1893bd05.pdf. Acesso em 29 maio 2023.

DRAGO, Crislaine Cassiano. **Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). 180 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2018.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante Henrique. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 357-376, mai./ago. 2022. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em 04 jan. 2023.

FAVACHO, Érica. **Fotografia – Monumento Marco Zero do Equador**. In: G1 Amapá. Mais de 500 turistas estrangeiros visitam pontos turísticos em Macapá. Disponível em: http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/01/mais-de-500-turistas-estrangeiros-visitam-pontos-turisticos-em-macapa.html. Acesso em: 12 jul. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, 32(93), 2018. P. 25-42. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt. Acesso em 05 ago. 2021.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt. Acesso em 08 out. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil (im)possibilidades político históricas. *In*: **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. p. 45-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.) **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Boletim 07, Salto para o futuro, maio/junho 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf acesso em 01 de fev. de

2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 nº. 46, p. 235 – 254, jan.- abr., 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 05 dez. 2022.

GEMAQUE, Adrimauro. O Amapá faz trinta anos como Estado, mas ainda depende muito da União. [entrevista concedida a] Cleber Barbosa. **Diário do Amapá**, cadernos, entrevista, Macapá, 04 nov. 2018. Disponível em: https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/entrevista/o-amapa-faz-trinta-anos-como-estado-mas-ainda-depende-muito-da-uniao/. Acesso em 19 jul. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO. **Fotografia - Fortaleza de São José de Macapá**. s. d. Disponível em: https://www.amapa.gov.br/ler_noticia.php?slug=1403/aniversario-da-fortaleza-de-sao-jose-de-macapa-tera-apresentacoes-artisticas-e-culturais. Acesso em 12 jul. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Núcleo de Inspeção e Organização Escolar (NIOE). **Nota Técnica nº 002/2022 - NIOE/SEED-AP**, de 11 de outubro de 2022. Orientações sobre a implementação/implantação do novo ensino médio. Macapá - AP, 2022a. Mimeo.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Implementação do Ensino Médio** – PLI. 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIAP.pdf. Acesso em 19 ago. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Lei nº 2.536, de 8 de janeiro de 2021**. Estima a Receita e fixa a Despesa do Estado do Amapá para o exercício financeiro de 2021. (LOA 2021). 2021. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEPLAN_2b61795c1d807e60766d77b56cd42ce3.pdf. Acesso em 21 jul. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Lei nº 2.482, de 9 de janeiro de 2020**. Estima a Receita e fixa a Despesa do Estado do Amapá para o exercício financeiro de 2020. (LOA 2020). Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEPLAN_819ca987ca4a54047c14058c05a9ca70.pdf. Acesso em 21 jul. 2021

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral: Amapá na rota da educação inovadora**. 2017a. Disponível em: https://seed.amapa.gov.br/det2.php?id=12716. Acesso em 7 de maio de 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**. "A Escola em Tempo Integral é uma oportunidade para um futuro melhor", diz Estudante**. 2017b. Disponível em: https://seed.amapa.gov.br/det2.php?id=12721. Acesso em 15 maio 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017.** Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. 2017c. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=85331. Acesso em 12 maio 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Escolas do Novo Saber proporcionam aulas diversificadas e atrativas aos alunos do AP**. Portal de Notícias do Governo do Amapá, 2017d. Disponível em: https://www.mazagao.ap.gov.br/noticia/0307/escolas-do-novo-saber-proporcionam-aulas-diversificadas-e-atrativas-aos-alunos-do-ap. Acesso em 18 maio 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Decreto nº 4.446, de 19 de dezembro de 2016**. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amapá, nº 6341. 2016a. Disponível em: https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6341.pdf?ts=22022210. Acesso em 21 fev. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Reforma do Ensino Médio e Escola de Tempo Integral são discutidas em seminário**. Portal de Notícias do Governo do Amapá, 2016b. Disponível em: https://www.calcoene.ap.gov.br/noticia/1512/reforma-do-ensino-medio-e-escola-de-tempo-integral-sao-discutidas-em-seminario. Acesso em 21 fev. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 - 2025, e dá outras providências. 2015. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743&op=i. Acesso em 21 jul. 2021

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 25ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INÁCIO FILHO, Geraldo; CARVALHO, João Wilson de. História do Instituto de Educação do Amapá (IETA) – 1949 a 2005. In: FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. (organizadora). **Interfaces da Educação**: história, política, saberes e práticas para além da fronteira amazônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. P. 97 – 112. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_9b436c3ae7ec4d72b194863f1893bd05.pdf. Acesso em 29 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil/Amapá**. 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama. Acesso em 12 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Pnad Contínua. 1º Trimestre, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=30789&t=resultados. Acesso em 7 set. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Escola da**

Escolha. 2021a. Disponível em: https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha. Acesso em 21 fev. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Pós-Médio**: Um mundo de possibilidades – Ensino Médio. 2ª ed., Recife, PE: ICE, 2021b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo pedagógico**: concepção do modelo pedagógico - Ensino Médio. Segundo Volume, Caderno 4, 2ª ed., Recife, PE: ICE, 2019a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**: Metodologias de êxito - Ensino Médio. Terceiro Volume, Caderno 7, 2ª ed., Recife, PE: ICE, 2019b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo pedagógico**: Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo - Componentes curriculares - Ensino Médio. Recife, PE: ICE, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica de 2020**: Resumo técnico do estado do Amapá. MEC/INEP, Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em 01 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica de 2021**: Resumo técnico do estado do Amapá. MEC/INEP, Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em 23 out. 2023.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Seleção e Prefácio de Maria Elisa Cevasco. Trad. de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, nº 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043. Acesso em 16 fev. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. PL 1.603/1996: o jogo ideológico e econômico da educação dos mais pobres no brasil neoliberal. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.21, nº 44, 2023 (janeiro-abril). Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57608/34100. Acesso em 18 jul. 2023

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10 ago. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. XI ANPED Sul - Reunião Científica Regional da ANPED. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR: Curitiba, Paraná. Eixo 21- Educação e Trabalho. Trabalho encomendado. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf. Acesso em 24 abr. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, nº. 96 - Especial, p. 877-910, out., 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 09 mar. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes De. Temas e tramas na pós-graduação em educação. EDUC. SOC., Campinas, SP, V. 26, n. 93, p. 1341-1362, 7. Set./dez. 2005.

LEÃO, Richard Douglas Coelho. Os camelôs e ambulantes da cidade de Macapá (AP): Contribuições aos estudos sociológicos sobre o mercado de trabalho informal (1991 – 2009). 40º Encontro Anual da ANPOCS. 24 a 28 de outubro de 2016. Caxambu: Minas Gerais. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st34-3/10548-os-camelos-e-ambulantes-da-cidade-de-macapa-ap-contribuicoes-aos-estudos-sociologicos-sobre-o-mercado-de-trabalho-informal-1991-2009/file. Acesso em 29 abr. 2023.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Expressão Popular, 2019. 232 p. – (Emergências).

LIMA, Floriano. **Fotografia – Orla de Macapá**. In: CAVALCANTE, Alcilene. O espetáculo do Rio Mar. Disponível em: https://www.alcilenecavalcante.com.br/alcilene/o-espetaculo-do-rio-mar. Acesso em 12 jul. 2021.

LOBATO, Tereza Catarina Furtado. **PROINFO integrado à formação dos professores da rede pública de ensino do Amapá**: construindo uma identidade. 2010. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOBATO, Sidney da Silva. Educação e desenvolvimento: inflexões na política educacional amapaense (1944-2002). **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, 2018. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785060. Acesso em 20 set. 2021.

LOBATO, Sidney da Silva; FERREIRA, Pollianna Pimentel. Educação e mundo do trabalho: diretrizes e ações educativas da ICOMI no Amapá (1964-1967). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 20, n. 1, e110, 8 abr., 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e110. Acesso em 24 set. 2021.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Disponível em:

https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377/50621. Acesso em 14 set. 2023.

MAGALHÃES, Sebastião. AP prevê novo ensino médio integral em oito escolas estaduais em 2018. [entrevista concedida a John Pacheco]. **Portal de Notícias G1**, 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/10/ap-preve-novo-ensino-medio-integral-em-oito-escolas-estaduais-em-2018.html. Acesso em 17 fev. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6 ed. Rev. e Amp. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Indira Cavalcante da Rocha. **Território Federal e mineração de manganês: gênese do Estado do Amapá**. 2009. 286 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEDEIROS, Marilia Salles Falci. Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil. **Latitude**, vol. 3, n°1, pp.55-75, 2009. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/641#:~:text=Este%20estudo%20faz%20uma%20abordagem,que%20vai%20al%C3%A9m%20das%20quest%C3%B5es. Acesso em 26 dez. 2022.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. In: Dossiê a reforma do ensino médio em questão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725. Acesso em 08 ago. 2020.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? *In*: **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. p. 17-43.

MORAIS, Job Duarte. **A política de educação profissional no estado do Amapá**: análise da experiência dos cursos de turismo e informática do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Fortaleza, 2010. 154 p.

MOURA, Dante Henrique. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. PROEJA: Entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Natal, ano 28, v. 02. p. 114-129, 2012. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536. Acesso em 14 out. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: Implicações para o trabalho e para a educação. *In*: _____ (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013a. P. 109 – 140.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: _____ (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013b. P. 141 – 200.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. Os Ensinos Médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa. *In*: **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. p. 115-147.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf. Acesso em 09 ago. 2019.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do; SILVA, José Moisés Nunes da. Políticas para a educação profissional: o programa Brasil Profissionalizado em cena. In: **Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**: 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. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A47.pdf. Acesso em 08 jul. 2022.

NÓBILE, Vânia do Carmo. **A trajetória do PROEJA EMI nos Institutos Federais (2005-2020)**. Tese. 266 f. (Doutorado em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2022.

NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Projeto de pesquisa**: A Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017): implicações para as redes estaduais e institutos federais da região nordeste. Natal, RN, 2022. Mimeo.

OLIVEIRA, Ramon. 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. Acesso em 09 ago. 2024.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. 2. ed. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/proex/publicacoes_livros/POL%C3%8DTICAS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL_NO_BRASIL.pdf. Acesso em 08 jul. 2022.

ORTIGARA, Claudino. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? **Anais do II Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/ClaudinoOrtigara%20.pdf. Acesso em 18 jul. 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão

Popular, 2011.

PELISSARI, Lucas Barbosa. Um balanço das políticas de educação profissional no Brasil: de Lula da Silva a Michel Temer. **RTPS - Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 279-296, jan.- jun./2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/365. Acesso em 28 out. 2022.

PINHEIRO, Cindi Veridiana de Almeida; TOSTES, José Alberto. O mercado de trabalho informal na cidade de Macapá – AP. In: **Anais do I seminário do programa nacional de cooperação acadêmica da Amazônia (Procad Amazônia)**: entre estratégias de desenvolvimento regional e as dinâmicas territoriais do Amapá e Tocantins: Intenções de dois Estados em construção. Palmas – TO: UFT/Procad Amazônia, 2020. P. 52-62. Disponível em: http://hdl.handle.net/11612/2031. Acesso em 19 jul. 2021.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. **Amapá**: principais transformações econômicas e institucionais (1943-2000). Tese de Doutorado. 215 f. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas: São Paulo, 2002. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/273911. Acesso em 07 maio 2023.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. A construção da condição urbano-metropolitana amapaense. **Revista ACTA Geográfica**, Boa Vista, v.12, n.29, mai./ago. de 2018. P. 145-159. Disponível em: https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4738/2523. Acesso em 07 jul. 2021.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. **Desenvolvimento geográfico desigual na faixa de fronteira da Amazônia setentrional brasileira**: reformas da condição fronteiriça amapaense (1943-2013). Maringá, PR: Uniedusul, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342309746_Desenvolvimento_geografico_desigual_da_faixa_de_fronteira_da_Amazonia_setentrional_brasileira_reformas_da_condicao_fronteirica_amapaense_1943-2013. Acesso em 07 jul. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz & Terra, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754. Acesso em 15 fev. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040/7095. Acesso em 28 out. de 2022.

RAMOS, Marise Nogueira; PARANHOS, Michelle. 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 05 jan. 2025.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf. Acesso em 02 mar. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica – atendendo a "pobres e desvalidos da sorte" do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 303-322, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html. Acesso em 20 set. 2022.

SÁ, Antonia Deusa; FERREIRA, José Francisco de Carvalho. O desenvolvimento da educação básica no Amapá de 1991 a 2003: da retórica à prática. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 46, e217318, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217318. Acesso em 29 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trab. Educ. Saúde**, v. 1, Mar 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/. Acesso em 24 de jan. de 2024.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 31 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Agnaldo Figueira da Rocha. **Os avanços na educação profissional concomitante no estado do Amapá** (2015 a 2018). Curitiba: Appris, 2020 (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades).

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e240913, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199889/184170. Acesso 28 out. 2022.

SILVA, Francisca Natália da. **Ensino médio integrado à educação profissional**: a implementação do programa Brasil profissionalizado em Mossoró-RN. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2016.

SILVA, Joel Manga da; BASTOS, Argemiro Midonês. História da Educação profissional no Amapá. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362374967_Historia_da_Educacao_Profissional_no_Amapa_History_of_Professional_Education_in_Amapa_Historia_de_la_Educacion_Profesional_en_Amapa_Argemiro_Midones_Bastos. Acesso em 18 de out. de 2023.

SILVA, Lenina Lopes Soares; AZEVEDO, Márcio Adriano. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na américa latina e caribe, e particularidades brasileiras. **HOLOS**, Ano 28, Vol 2. Disponível em:

https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928. Acesso em 20 de jan. de 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. 2018. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/11/1982-6621-edur-34-e214130.pdf. Acesso em 14 de ago. de 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. In: Dossiê a reforma do ensino médio em questão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 2017, p. 19-31. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721. Acesso: 15 de fev. 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605. Acesso em 31 de jan. de 2022.

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na "reforma" do ensino médio. In: Dossiê a reforma do ensino médio em questão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf. Acesso em 08 ago. 2019.

SIQUEIRA, Evandro Freitas; PORTO, Jadson Luís Rebelo; SUPERTI, Eliane. Expectativas de desenvolvimento socioeconômico amapaense após a estadualização (1990 – 2020). In: **Anais do I seminário do programa nacional de cooperação acadêmica da Amazônia (Procad Amazônia)**: entre estratégias de desenvolvimento regional e as dinâmicas territoriais do Amapá e Tocantins: Intenções de dois Estados em construção. Palmas – TO: UFT/Procad Amazônia, 2020. P. 38-51. Disponível em: http://hdl.handle.net/11612/2031. Acesso em 07 jul. 2021.

SOUZA, Fernanda de. **Estado, Políticas Educacionais e a Contrarreforma na Educação**: um olhar sobre a Reforma do Ensino Médio. Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. V. 16, n. 1, set. 2021. Disponível em: https://coloquioeducon.com/org_trabalhos/adm/exportar_trabalho_pdf.php?id_trabalho=110. Acesso em 23 set. 2022.

SUPERTI, Eliane; PORTO, Jadson Luís Rebelo; OLIVEIRA, Nilton Marques. Vivificação da Fronteira Setentrional Brasileira: Os Territórios Federais e a formação da condição fronteiriça no Amapá. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, nov 2020. Disponível em: https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/11/frontera-norte-brasil.html. Acesso em 05 jul. 2021.

SCHWEDE, Marcos Aurélio; LIMA FILHO, Domingos Leite. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia. In: BATISTA, Eraldo Leme; ZANARDINI, Isaura Monica; SILVA, João Carlos da. **Estado, Sociedade e Educação Profissional no Brasil**: desafios e perspectivas para o século XXI. Porto Alegre: Unioeste: Evangraf, 2018, p. 243-262.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8ª ed., São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: http://portaldoconhecimento.no.comunidades.net. Acesso em 16 fev. 2021.

TRUGILLO, Minália. **Amapá adere ao Programa de Escolas em Tempo Integral.** Macapá: Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2017. Disponível em: https://seed.amapa.gov.br/det2.php?id=12709**.** Acesso em: 17 fev. 2022.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTOR DE ENSINO MÉDIO - SEED

Parte I - Caracterização do entrevistado

Faça um breve relato de sua trajetória profissional e acadêmica considerando os seguintes aspectos:

1. Função:
2. Tempo de serviço na educação pública:
3. Tempo de serviço na atual função:
4. Graduação (especificar):
5. Pós-graduação (especificar):

Parte II - Processo de implantação da reforma do ensino médio no Amapá

Você tem conhecimento sobre o processo que resultou na atual reforma do EM em nível nacional e no AP? Como ocorreu? Houve muita adesão? E resistências? Isso vem mudando ao longo do tempo?

No caso do AP, há documento(s) orientador(es) para a implantação da atual reforma do EM, principalmente, no que concerne ao modelo de organização curricular BNCC + itinerários formativos? Em caso de resposta afirmativa: qual(ais)? Está(ão) disponível(eis) ao público em geral? Onde? Quem elaborou esses documentos: profissionais da SEED e/ou de entidades parceiras? Quais entidades parceiras?

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E MATRIZES DAS ESCOLAS

Como estão organizadas as matrizes da escola do novo saber, das escolas parciais? Alguma escola oferta o itinerário de formação profissional? Como funciona? Como é a matriz?

MELHORIAS E PREJUÍZOS À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Na sua visão, a atual reforma do EM proporciona melhorias na formação dos estudantes do estado de uma forma geral? Em caso de resposta afirmativa: quais?

Segundo seu entendimento, em termos práticos, estão ocorrendo mudanças na organização curricular do EM brasileiro e do AP em função da atual reforma do EM? Em caso de resposta afirmativa: quais?

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Houve ou está havendo formação continuada dos professores do Ensino Médio com vistas à implantação do Novo Ensino Médio? Em caso de resposta afirmativa: qual(ais) ação(ões)?

Quem já proporcionou e quem está proporcionado esta formação atualmente: profissionais da SEED ou de entidades parceiras?

No caso de parceria, qual(ais) é(são) a(s) entidade(s)?

Como você avalia essa(s) formação(ões)?

INFRAESTRUTURA FÍSICA E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Para você, a infraestrutura física das escolas é adequada ao desenvolvimento das atividades formativas proporcionadas aos estudantes? (considere: o prédio de forma geral e sua manutenção; as salas de aula; climatização; laboratórios – equipamentos e materiais; merenda escolar, biblioteca, acesso à internet; os espaços destinados a atividades esportivas, artísticas e culturais; o transporte escolar, dentre outros que queira destacar)

Nas escolas que adotam o novo ensino médio, existe alguma que funcione em tempo integral? Como são distribuídas as atividades nos dois turnos? Quais e como são desenvolvidas as disciplinas eletivas?

Para além da formação geral, estão sendo adotados os componentes de empreendedorismo e projetos de vida? Em caso afirmativo, quais os conteúdos trabalhados nesses componentes?

O que você compreende por protagonismo juvenil?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Complementar qualquer assunto já abordado, caso julgue necessário, assim como acrescentar outros aspectos não tratados que considere relevantes. Pedimos ainda que, se considerar oportuno, teça considerações ao conteúdo e à forma de realização da entrevista. Isso contribuirá para aperfeiçoar as futuras entrevistas realizadas pelos pesquisadores.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - SEED

Parte I - Caracterização do entrevistado

Faça um breve relato de sua trajetória profissional e acadêmica considerando os seguintes aspectos:

1. Função:
2. Tempo de serviço na educação pública:
3. Tempo de serviço na atual função:
4. Graduação (especificar):
5. Pós-graduação (especificar):

Parte II - Trajetória da Formação Técnica e Profissional no Amapá

De acordo com os seus conhecimentos, faça um breve relato da trajetória da formação profissional no Amapá desde o período de sua transformação em estado da federação até o período atual: quais os programas e projetos implantados? Existem documentos orientadores para implantação desses programas? Quais? Estão disponíveis para o público em geral? Onde?

Parte III - Processo de implantação da Reforma do ensino médio no Amapá

Você tem conhecimento sobre o processo que resultou na atual reforma do EM em nível nacional e no AP? Como ocorreu? Houve muita adesão? E resistências? Isso vem mudando ao longo do tempo?

No caso do AP, há documento(s) orientador(es) para a implantação da atual reforma do EM, principalmente, no que concerne ao modelo de organização curricular BNCC + itinerário Formação Técnica e Profissional? Em caso de resposta afirmativa: qual(ais)? Está(ão) disponível(eis) ao público em geral? Onde? Quem elaborou esses documentos: profissionais da SEED e/ou de entidades parceiras? Quais?

Para você, essa reforma impacta de alguma maneira as escolas de formação profissional do estado? Em caso afirmativo, como?

MELHORIAS E PREJUÍZOS À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTESS

Na sua visão, a atual reforma do EM proporciona melhorias na formação dos estudantes do estado de uma forma geral? Em caso de resposta afirmativa: quais? E no caso específico da Educação Profissional, quais?

Segundo seu entendimento, em termos práticos, estão ocorrendo mudanças na organização

curricular do EM brasileiro e do AP em função da atual reforma do EM? Em caso de resposta afirmativa: quais? E no caso específico da Educação Profissional, quais?

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Você sabe se houve ou está havendo formação continuada dos professores da educação profissional com vistas à implantação da atual reforma do EM? Em caso de resposta afirmativa: qual(ais) ação(ões)?

Quem já proporcionou e quem está proporcionado esta formação atualmente: profissionais da SEED ou de entidades parceiras? No caso de parceria, qual(ais) é(são) a(s) entidade(s)?

Como você avalia essa(s) formação(ões)?

NOTÓRIO SABER

Há, nas escolas de Educação Profissional do estado, professores atuando como professor "notório saber"? Em caso de resposta afirmativa, quantos são e quais critérios adotados pela SEED para selecionar esses profissionais? Em que áreas eles atuam nas escolas?

Qual a sua opinião sobre os professores contratados pelo "notório saber"?

INFRAESTRUTURA FÍSICA E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A seu modo de ver, a infraestrutura física das escolas é adequada ao desenvolvimento das atividades formativas proporcionadas aos estudantes?

(considere: o prédio de forma geral e sua manutenção; as salas de aula, incluindo a climatização; os laboratórios (todos) – equipamentos e material para os experimentos; merenda escolar, biblioteca, a qualidade do acesso à internet; os espaços destinados a atividades esportivas, artísticas e culturais; o transporte escolar, dentre outros que queira destacar)

Nas escolas de Educação Profissional, existe alguma que proporcione o EM em tempo integral? Como são distribuídas as atividades nos dois turnos? Quais e como são desenvolvidas as disciplinas eletivas?

Para além da formação geral, estão sendo adotados os componentes de empreendedorismo e projetos de vida? Em caso afirmativo, quais os conteúdos trabalhados nesses componentes?

O que você compreende por protagonismo juvenil?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Complementar qualquer assunto já abordado, caso julgue necessário, assim como acrescentar outros aspectos não tratados que considere relevantes. Pedimos ainda que, se considerar oportuno, teça considerações ao conteúdo e à forma de realização da entrevista. Isso contribuirá para aperfeiçoar as futuras entrevistas realizadas pelos pesquisadores.

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTOR DAS ESCOLAS DO NOVO SABER - SEED

Parte I - Caracterização do entrevistado

Faça um breve relato de sua trajetória profissional e acadêmica considerando os seguintes aspectos:

1. Função:
2. Tempo de serviço na educação pública:
3. Tempo de serviço na atual função:
4. Graduação (especificar):
5. Pós-graduação (especificar):

Parte II - Processo de implantação do modelo de Escolas do Novo Saber no Amapá

Você tem conhecimento sobre o processo que resultou na implantação das Escolas do Novo Saber (ENS) no AP? Como ocorreu? Houve resistências? Isso vem mudando ao longo do tempo?

Você considera que esta implantação tem alguma relação com a Reforma do Ensino Médio iniciada em 2016?

Existem documento(s) orientador(es) para a implantação dessas escolas, principalmente, no que concerne ao modelo de organização curricular? Em caso de resposta afirmativa: qual(ais)? Está(ão) disponível(eis) ao público em geral? Onde? Quem elaborou esses documentos: profissionais da SEED e/ou de entidades parceiras? Quais entidades parceiras?

MELHORIAS E PREJUÍZOS À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Na sua visão, o modelo das ENS proporciona melhorias na formação dos estudantes do estado de uma forma geral? Em caso de resposta afirmativa: quais?

Segundo seu entendimento, em termos práticos, estão ocorrendo mudanças na organização curricular do EM brasileiro e do AP em função da atual reforma do EM? Em caso de resposta afirmativa: quais?

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Houve ou está havendo formação continuada dos professores com relação à implantação das ENS? Em caso de resposta afirmativa: qual(ais) ação(ões)?

Quem já proporcionou e quem está proporcionado esta formação atualmente: profissionais da SEED ou de entidades parceiras? No caso de parceria, qual(ais) é(são) a(s) entidade(s)?

Como você avalia essa(s) formação(ões)?

INFRAESTRUTURA FÍSICA E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Para você, a infraestrutura física das escolas é adequada ao desenvolvimento das atividades formativas proporcionadas aos estudantes? (considere: o prédio de forma geral e sua manutenção; as salas de aula; climatização; laboratórios – equipamentos e materiais; merenda escolar, biblioteca, acesso à internet; os espaços destinados a atividades esportivas, artísticas e culturais; o transporte escolar, dentre outros que queira destacar)

As ENS funcionam em tempo integral? Como são distribuídas as atividades nos dois turnos? Quais e como são desenvolvidas as disciplinas eletivas?

Para além da formação geral, estão sendo adotados os componentes de empreendedorismo e projetos de vida? Em caso afirmativo, quais os conteúdos trabalhados nesses componentes?

O que você compreende por protagonismo juvenil?

Na sua opinião, as ENS vão sofrer mudanças com a implantação do Novo Ensino Médio? Em caso afirmativo, que mudanças seriam essas? Em caso negativo, por quê?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Complementar qualquer assunto já abordado, caso julgue necessário, assim como acrescentar outros aspectos não tratados que considere relevantes. Pedimos ainda que, se considerar oportuno, teça considerações ao conteúdo e à forma de realização da entrevista. Isso contribuirá para aperfeiçoar as futuras entrevistas realizadas pelos pesquisadores.