

Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá

The New High School implementation in Amapá

Implementación de la Nueva Educación Secundaria en Amapá

 **CRISLAINE CASSIANO DRAGO***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Santa Cruz- RN, Brasil.

 **DANTE HENRIQUE MOURA****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa os primeiros movimentos da implantação da reforma do ensino médio no Amapá. A análise envolveu o período compreendido entre a emissão da Medida Provisória n. 746/2016 e sua efetivação, no início de 2022. É um estudo bibliográfico e empírico, com análise documental e a entrevista de uma gestora da Secretaria Estadual de Educação, abrangendo as políticas educacionais, notadamente de ensino médio, e as implicações da reforma para os/as jovens. Os resultados preliminares revelam a implantação iniciada com uma parceria público-privada, para inserção do modelo das Escolas da Escolha. Chamado no Amapá de Escolas do Novo Saber, o modelo foi introduzido em escolas-piloto no estado a partir de 2017, trazendo as bases para o Novo Ensino Médio em implantação no país.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Ensino médio no Amapá. Políticas Educacionais. Escolas do Novo Saber.

ABSTRACT: The article analyzes the first movements of the implementation of the high school reform in Amapá. The analysis involved the period between the issuance of the Provisional Measure n. 746/2016 and its effectiveness in early 2022. It is a bibliographic and empirical study with document analysis and with the interview of a manager of

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <lainedrago@gmail.com>.

** Doutor em Educação e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <dantemoura2014@gmail.com>.

the State Department of Education, covering the educational policies, notably in high school, and the implications of the reform for young people. Preliminary results reveal that the implementation started with a public-private partnership for the insertion of the Choice Schools model. Called as New Knowledge Schools in Amapá, the model was introduced in schools in the state from 2017 on, laying the foundations for the New High School being implemented in the country.

Keywords: High school reform. High school in Amapá. Educational Policies. New Knowledge Schools.

RESUMEN: El artículo analiza los primeros movimientos de la implementación de la reforma de la educación secundaria en Amapá. El análisis abarcó el período entre la emisión de la Medida Provisional n. 746/2016 y su vigencia a principios de 2022. Se trata de un estudio bibliográfico y empírico, con análisis documental y entrevista a una directiva de la Secretaría de Educación del Estado, que abarca las políticas educativas, especialmente para la enseñanza secundaria, y las implicaciones de la reforma para los/as jóvenes. Los resultados preliminares revelan la implementación iniciada con una asociación público-privada, para la inserción del modelo Escuelas de la Elección. Denominada en Amapá como Escuelas del Nuevo Saber, el modelo se introdujo en las escuelas piloto del estado a partir de 2017, sentando las bases para la Nueva Escuela Secundaria que se está implementando en el país.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria. Escuela secundaria en Amapá. Políticas educacionales. Escuelas del Nuevo Saber.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar os primeiros movimentos da implantação da reforma do ensino médio na rede pública estadual do Amapá, a partir da Medida Provisória – MP nº 746, de 2016, considerando-se a influência da reestruturação produtiva na formulação das políticas educacionais e suas relações com a formação dos/as trabalhadores/as no contexto do capitalismo periférico brasileiro. Trata-se de um estudo bibliográfico e empírico, de abordagem qualitativa, fundamentado no método histórico-dialético.

O referencial teórico baseia-se nos trabalhos de autores que discutem a reforma; a pesquisa empírica, por sua vez, envolve a análise de leis, diretrizes e decretos oriundos do governo federal, que normatizam a reforma, bem como os documentos emitidos pelo governo do estado, por meio da Secretaria de Educação. A pesquisa empírica contou com a entrevista de uma gestora da Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED, participante do processo de implantação do Novo Ensino Médio, que preferiu não se identificar. Dessa forma, a identidade da gestora foi preservada e suas declarações identificadas pela sigla GE01.

A primeira parte do trabalho trata da relação entre a reestruturação produtiva e suas implicações para o ensino médio brasileiro; a segunda aborda os movimentos iniciais de implantação da reforma no Amapá; e a terceira traz as conclusões parciais deste processo, nas considerações finais.

Reestruturação produtiva e reforma do ensino médio

O processo de implantação de uma política educacional está imerso em um contexto social, político e econômico mais amplo, que envolve a disputa de diferentes concepções de educação. Refletir acerca da implantação do Novo Ensino Médio demanda a compreensão do cenário no qual as políticas e ações educacionais foram geradas, assim como os conflitos produzidos nesse processo.

A reestruturação das relações de trabalho traz consigo a necessidade de reformulação da formação ofertada aos/as trabalhadores/as para atuar no novo contexto produtivo. Assim, as mudanças estabelecidas pela reforma do ensino médio fazem parte de um projeto educacional que se coaduna à agenda internacional de formação de jovens trabalhadores/as nos países de capitalismo periférico. Nessa perspectiva, prevalece a concepção de formação mínima, de preparação dos/as jovens para a realização de atividades subalternas e precarizadas no mundo do trabalho. As raízes do processo que deu origem à reforma do ensino médio só podem ser compreendidas quando se considera a correlação de forças em disputa que perdurou na realidade brasileira no início deste século. Os reflexos do avanço das forças político-econômicas de extrema direita, que culminaram no impedimento da presidente Dilma Rousseff em 2016, 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.

Para Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2016), o golpe proferido em 2016 interrompeu o jogo democrático e implicou em consequências ainda não totalmente conhecidas contra os direitos da classe trabalhadora. A melhoria das condições de vida da população, por meio das políticas sociais estabelecidas nos governos Lula e Dilma – ainda que buscassem conciliar os interesses da classe dominante brasileira e a aquisição de direitos mínimos para a maioria trabalhadora – não foram suportadas pela elite de ‘DNA

escravista e colonizador', que, não conseguindo o poder por meios democráticos o fez por meio de um golpe de Estado (RAMOS & FRIGOTTO, 2016). No contexto educacional, o golpe de 2016 trouxe o crescimento da influência do ideário formativo utilitarista, defendido pelo empresariado na definição da agenda e na instituição das políticas educacionais brasileiras. Tais forças já disputavam espaço na educação pública do país nos primeiros anos do governo Lula, organizando-se em ações como o Movimento Escola Sem Partido (2004), que busca limitar o debate democrático nas escolas, e o Movimento Todos Pela Educação (2005), que reúne instituições privadas com atuação nos sistemas municipais e estaduais de educação, de forma a introduzir os conteúdos, métodos e valores educacionais que interessam ao mercado (RAMOS & FRIGOTTO, 2016).

A publicação do Decreto nº 5.154/2004, no início do governo Lula, ocorreu no momento 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. Essa oferta de ensino médio tem como fundamento a ideia do trabalho como princípio educativo, o conceito de formação politécnica e um currículo estruturado 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 & SCHEIBE, 2017).

No entanto, a correlação de forças em disputa pela definição da concepção a ser adotada na formação dos/as jovens faz com que cursos de menor duração e com certificação mais rápida disputem espaço com o EMI, como os cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, criados em 2011 e que promovem o esvaziamento do EMI e do projeto de formação inteira.

O pano de fundo para este esvaziamento está na disputa pelo controle sobre a formação que se pretende ofertar no ensino médio. Considera-se, pois, que o avanço dessa concepção de formação pragmatista e estreita – que faz da educação um instrumento de preparação de mão de obra para o trabalho simples – e seu fortalecimento na correlação de forças em disputa na definição das políticas educacionais para a formação dos/as jovens é um dos principais alicerces da atual reforma do ensino médio. Seus/Suas defensores/as atribuem ao ensino médio a finalidade de prover os/as jovens brasileiros/as de uma formação direcionada unicamente ao trabalho, encaminhando-os/as desde o final da educação básica para uma profissionalização aligeirada e compulsória. A reforma em curso esvazia, assim, o sentido da etapa final da educação básica e limita o acesso dos/as jovens brasileiros/as aos conhecimentos científicos e culturais construídos ao longo da história humana, na medida em que reduz e compartimentaliza os conteúdos curriculares.

No polo oposto dessa correlação de forças, os grupos progressistas e contra-hegemônicos defendem a permanência da concepção politécnica e da formação humana integral como premissas para o ensino médio. O que se pretende é que todos/as tenham acesso a um ensino médio que contemple os fundamentos do trabalho e da tecnologia, ciência, arte, cultura, desporto e cidadania. Para Ronaldo Araujo (2019), fazem-se necessários a defesa de uma

formação comum a todos/as os/as jovens e um currículo de ensino médio que garanta esse acesso, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno. Tais princípios implicam na construção de uma educação que permita o desenvolvimento de uma consciência crítica que os/as torne capazes de analisar a si mesmos/as e ao mundo que os/as 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* à qual se refere Araujo (2019). No entanto, a formação para a criticidade não é interessante nem desejada pelas elites que comandam o país, visto que a elas importa apenas garantir e perpetuar seus privilégios de classe.

Sobre este aspecto, Ramos e Frigotto (2016) destacam o caráter conservacionista da classe dominante e relembram a tese de Florestan Fernandes, de que a elite brasileira forjou um projeto societário fundamentado no capitalismo dependente “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” (RAMOS & FRIGOTTO, 2016, p. 34). A associação com os centros hegemônicos do capital remonta, pelo menos, à década de 1930, com os investimentos internacionais para a industrialização do país e o estabelecimento de parcerias na área educacional, como os acordos MEC/USAID firmados entre Getúlio Vargas e o governo dos Estados Unidos. As proposições para a educação básica, profissional e superior objetivavam, então, uma formação cada vez mais de responsabilidade dos indivíduos, com fortes traços da teoria do capital humano e da formação de profissionais voltados/as para atendimento do mercado (KOEPEL, GARCIA & CZERNISZ, 2020, p. 9). O investimento de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE na educação implica em sua interferência na definição das políticas educacionais brasileiras e no conteúdo educativo a ser veiculado nas escolas. Na análise de Éder Silveira *et al* (2022), a defesa da ampliação da jornada escolar no ensino médio é marcada pela atuação da UNESCO e da OCDE, com a emergência de novos marcos regulatórios e a ampliação da influência das organizações sociais e institutos do terceiro setor na educação pública, por meio das parcerias público-privadas.

Neste sentido, o combate à formação integral, fundamentalmente crítica e emancipatória, representa o avanço do ideário formativo utilitarista, em busca de um espaço não alcançado nas discussões para a provação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de dezembro de 2016, que inseriu o ensino médio como etapa final da educação básica. Desde então, até esta segunda década do século XXI, há um avanço crescente do ideal pragmatista e da noção de competências como fundamentos para o ensino médio. Após golpe de 2016, delinearam-se condições cada vez mais favoráveis para a instituição da reforma, inicialmente por meio da MP nº 746, de agosto de 2016,

transformada em Projeto de Lei de Conversão nº 34 de 2016 e, posteriormente, na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. A chamada Lei da Reforma estabelece ampla modificação nas diretrizes educacionais, no financiamento educacional, nos currículos, na organização do ensino médio e nas relações de trabalho como um todo. Ramos & Frigotto (2016) argumentam que o ensino médio brasileiro já contava com uma legislação completa e atual, formada pela LDB nº 9.394/2016, suas atualizações e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, Resolução nº 2/2002. Nesses dispositivos legais “estão presentes os princípios educativos 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 & FRIGOTTO, 2016, p. 36).

A melhoria da qualidade do ensino médio não se justificaria pela realização de uma reforma curricular nos moldes propostos pela Lei nº 13.415/2017, bastando apenas a aplicação da legislação já existente. No entanto, a organização curricular do ensino médio foi modificada com a justificativa de torná-lo mais flexível e atrativo para os/as jovens. Foram levantadas as bandeiras do desenvolvimento e do protagonismo juvenil, da flexibilização do currículo e da construção de projetos de vida – voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades – como os fundamentos das mudanças propostas. A propaganda do Novo Ensino Médio – NEM, amplamente divulgada pela mídia nacional, destacou a flexibilidade e o atendimento aos interesses dos/as jovens, com a possibilidade de escolha do que estudar, num local mais atrativo, evitando-se a evasão e a reprovação. A flexibilização do currículo foi o caminho apontado como a solução para o problema do ensino médio.

João Celso Ferretti (2018) argumenta que a Lei da Reforma aposta na alteração curricular como resolução dos problemas do ensino médio, quando as experiências de governos anteriores já demonstraram o fracasso das iniciativas nessa direção. Além disso, a lei se apoia numa concepção restrita de currículo, reduzindo-o à matriz curricular e ignorando seu sentido mais amplo, de conjunto de ações e atividades realizadas pela escola com vistas à formação dos/as estudantes, bem como as relações estabelecidas dentro da escola e com a comunidade extraescolar (FERRETTI, 2018).

Outros aspectos a serem levados em conta são a diversidade e a desigualdade existentes no país, que fazem com que haja ‘diferentes juventudes’, e que esses/as 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” (FERRETTI, 2018, p. 31). São diferenças que trazem relações complexas, não contempladas no modelo de ensino proposto pela reforma.

A reformulação do currículo segue como a tábua de salvação do ensino médio, e sua organização se delinea pela presença de disciplinas básicas obrigatórias – Língua Portuguesa e Matemática – e os denominados estudos e práticas, nos quais se inserem as demais disciplinas,

também consideradas obrigatórias, porém sem indicação clara de como devem ser ofertadas. A lei traz ainda a obrigatoriedade de uma carga horária máxima de 3 mil 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 o itinerário formativo escolhido pelo/a estudante. Foram estabelecidas como opções para os 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. Mas 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/as jovens. Na análise de Eliana Koepsel, Sandra Garcia e Eliane Czernisz (2020), como a oferta dos itinerários foi condicionada às possibilidades estruturais das redes estaduais, os/as estudantes das escolas públicas poderão, no máximo, acomodar suas escolhas ou seu projeto de vida ao que é oferecido nas escolas. Nesse 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” (KOEPEL, GARCIA & CZERNISZ, 2020, p. 4).

Sem levar em conta essas reflexões, o Ministério da Educação – MEC manteve o processo de implantação da reforma, com a agenda reorganizada por conta 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 implantação da reforma prevista para o ano letivo de 2020 fosse adiada, pois os sistemas de ensino necessitavam organizar as escolas para a oferta das aulas de forma remota. O processo de implantação foi praticamente paralisado, sendo retomado no início de 2021.

A nova agenda da reforma estabeleceu que, em 2022, todas as escolas do país deveriam ofertar o novo modelo no 1º ano do ensino médio, ampliando a oferta progressivamente para o 2º ano em 2023 e para o 3º em 2024, finalizando o ciclo. Diante das determinações do governo federal, os estados passaram a organizar esse processo em seus sistemas de ensino.

A reforma do ensino médio no Amapá: primeiros movimentos

De forma a cumprir o estabelecido na agenda imposta pelo governo federal, desde o final de 2016, o estado do Amapá começou a se preparar para a instituição do NEM. Ainda que a Lei nº 13.415 só tenha sido aprovada em fevereiro de 2017, o direcionamento da reforma já havia sido iniciado com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016. Pode-se afirmar que a publicação da MP marca o início do processo de implantação da reforma, pois, mesmo que os trâmites para sua efetiva aprovação ainda estivessem em curso, o MEC e as secretarias de educação dos estados já iniciavam os primeiros movimentos de organização desse processo.

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, anunciou que a Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED já havia iniciado o planejamento para a implantação do ensino médio em tempo integral no estado, atendendo ao disposto na MP 746/2016. Prevvia-se que o início efetivo se daria em 2018, em pelo menos oito escolas de ensino médio, com avanço gradual, de acordo com a disponibilidade de recursos, até que todas as 405 escolas de ensino médio do estado funcionassem em tempo integral. Segundo o secretário, as primeiras escolas a funcionarem em tempo integral seriam escolhidas a partir de critérios sociais, estruturais e das notas obtidas pelos/as estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Ele não detalhou de que forma esses critérios seriam utilizados, mas apontou que as escolas foram pré-selecionadas por possuírem uma estrutura física adequada, “uma gestão mais bem equilibrada, um grupo de professores mais bem qualificado” (MAGALHÃES, 2016), sem especificar o que de fato significariam o equilíbrio e a qualificação.

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. Um de seus primeiros movimentos foi a realização de um seminário para debater as políticas de educação do estado relativas às mudanças a serem realizadas pela implantação da reforma do ensino médio e das Escolas de Tempo Integral.

Em notícia publicada no Portal do Governo do Amapá, em dezembro de 2016, anunciava-se a realização do I Seminário Estadual, intitulado *O Ensino Médio no Amapá sob a perspectiva da MP 746/2016* (GEA, 2016b), cujo objetivo era apresentar as principais mudanças e os benefícios que a reforma traria à comunidade amapaense. Nesse seminário, ocorrido apenas em julho de 2017, foram apresentadas as características do ensino médio e instituição das escolas em tempo integral no estado. Participaram do evento docentes, gestores/as e membros da equipe pedagógica das escolas de ensino médio do estado. Para justificar a adesão às mudanças previstas pela reforma, a secretária de educação Goreth Sousa assinou, em notícia veiculada na página da SEED em fevereiro de 2017, a política de expansão das escolas de tempo integral como alternativa para a melhoria dos índices do IDEB das escolas. 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 programa de escolas em tempo integral foi instituído no Amapá pelo Decreto estadual nº 4.446/2016, 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 (GEA, 2016a, *grifos nossos*).

Construído o fundamento legal, o passo seguinte foi a busca por instituições que auxiliassem o estado na implantação do programa. Referência para a secretária da educação, o estado de Pernambuco ofereceu esse auxílio. No entanto, o modelo a ser seguido não era o de sua rede pública de educação, mas o da organização privada que desenvolveu um modelo educacional fundamentado na flexibilização do ensino médio e num pretense protagonismo juvenil. Assim, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que criou e implantou um programa de escolas de jornada ampliada, foi a instituição escolhida pelo governo do Amapá para uma parceria na implantação das escolas em tempo integral no estado.

O modelo de escola com jornada ampliada, denominado Escola da Escolha, foi criado nos anos 2000 por um grupo de empresários pernambucanos e implantado em 2004 numa escola de ensino médio do estado, em parceria com a secretaria de educação, sendo 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), 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. Nessa concepção de formação, a combinação entre conhecimento e atitude é decisiva para o sucesso do/a estudante nas múltiplas dimensões de sua vida (ICE, 2021). O foco da Escola da Escolha é o protagonismo juvenil, para o qual, segundo sua concepção, seria necessária a flexibilização dos conteúdos do ensino médio, de forma que o/a jovem possa escolher o que estudar, de acordo com o projeto de vida que definiu na escola. Segundo o ICE, o projeto de vida é o fundamento central da Escola da Escolha, visto que é por meio dele que o/a 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). Não por acaso, o modelo das Escolas da Escolha foi quase integralmente proposto em 2016, na MP nº 746/2016 e na atual Lei nº 13.415/2017. Os/As idealizadores/as do ICE atendiam aos interesses das instituições privadas responsáveis pela concepção que agora avança por todas as redes estaduais de ensino fundamental e médio; suas principais parceiras são o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande.

Com a instituição da política de fomento à implantação das escolas em tempo integral, iniciaram-se as parcerias entre o ICE e várias secretarias estaduais e municipais de educação, evidenciando o avanço da iniciativa privada e seu ideário sobre a formação dos/as jovens da classe trabalhadora. Entre 2016 e 2017, foram estabelecidas parcerias com as secretarias de educação de 10 estados brasileiros (Acre, Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins), chegando a um total de 19 estados em 2019. Em cada estado, o modelo assumiu uma denominação própria, mantendo, porém, os mesmos fundamentos educacionais idealizados pelo ICE¹.

Foi neste contexto controverso que, no início de 2017, os representantes do MEC foram ao Amapá para a realização de um Fórum de discussão sobre o NEM, quando se iniciou a parceria entre a SEED do Amapá e o ICE, momento em que a rede estadual começou a

implantar o modelo de escolas em tempo integral, denominadas Escolas do Novo Saber – ENS. As primeiras ENS² iniciaram seu funcionamento conforme havia anunciado o secretário adjunto de Políticas de Educação do estado, entretanto, a aprovação oficial do programa só ocorreu ao final daquele ano, por meio da Lei Estadual nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017. Note-se que o objetivo do programa das ENS é exatamente o mesmo do decreto que instituiu as escolas em tempo integral, corroborando o fato de que os dois programas estão ligados aos ditames da reforma, como se pode observar no trecho abaixo:

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 (GEA, 2017, *grifos nossos*).

A Lei Estadual nº 2.283/2017 estabeleceu a execução da Política Estadual de Ensino Médio, com a ampliação do tempo de permanência na escola para 9h30min diários; a redução dos índices de abandono, evasão e reprovação escolar; a ampliação do índice do IDEB das escolas; a formação continuada em rede e em serviço de gestores/as, professores/as e demais profissionais vinculados/as ao programa; a consideração da formação integral do/a estudante e a construção de seu projeto de vida; além de prover as escolas com os recursos necessários ao desenvolvimento da parte diversificada do currículo (GEA, 2017). A lei determina, ainda, que a matriz curricular das ENS 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 parte diversificada. Considerando-se que a carga horária semanal prevista é de 37,50 horas, e que um ano letivo possui 40 semanas, a somatória da carga horária anual de cada série é de 1.500 horas, e o total dos três anos de curso é de 4.500 horas.

O processo de implantação das ENS ocorre, progressivamente, desde o início de 2017, chegando a 2022 com 30 escolas distribuídas nos 16 municípios do estado. É importante ressaltar que o modelo já funcionava, com uma base comum curricular, ainda que a aprovação oficial da BNCC só tenha ocorrido no final de 2018. Isso demonstra que sua construção já estava direcionada para atender ao modelo desenvolvido pela iniciativa privada.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de a implantação das escolas em tempo integral – as ENS – e a implantação do NEM nas demais escolas da rede serem processos distintos, mas parte do mesmo movimento, ocorrendo de forma paralela e complementar. Em 2022, enquanto ocorria a expansão do modelo das ENS no estado, eram realizadas discussões para a implantação do NEM em 16 escolas, como projeto-piloto do que viria a ser instituído no restante das 57 escolas de ensino médio em tempo parcial da rede³. Sobre as escolas que compõem a rede de ensino médio do Amapá, a entrevistada 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).

No entanto, a agenda do governo federal ficou praticamente paralisada em 2020, por conta da Covid-19, quando as redes de ensino precisaram se organizar em função da realidade imposta pela pandemia. A implantação efetiva do NEM foi suspensa no estado, ainda que as propostas pedagógicas e matrizes curriculares já estivessem construídas. O programa não chegou a ser colocado em prática naquele ano, nem no ano seguinte. Apesar disso, as ações continuaram, com ciclos de encontros virtuais para planejamento, discussão da BNCC e da proposta curricular do estado. O início das discussões ainda ocorreu de forma presencial em março de 2020, contando com a presença de cerca de 600 educadores/as, aproximadamente 25% dos 2.391 docentes atuantes nessa etapa no estado (INEP, 2022). Como as atividades presenciais foram suspensas naquele mesmo mês, as discussões continuaram de forma virtual.

O resultado das discussões realizadas nos encontros virtuais foi a elaboração do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCA. O documento de 510 páginas reuniu as contribuições de gestores/as, docentes e equipes pedagógicas das escolas participantes dos ciclos formativos e foi sistematizado pela equipe técnica da própria SEED, com representação de docentes de 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 em abril de 2021.

Sobre o documento, sua construção e posterior aplicação nas escolas, assim se expressa a entrevistada GE01:

“O Referencial ele 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).

A primeira parte do documento é composta por uma breve 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 RCA coincide com a retomada da agenda de implantação da reforma pelo governo federal, momento em que a SEED passou a realizar uma série de encontros *online* com gestores/as, equipe pedagógica e coordenadores/as de área de conhecimento (docentes), 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 2021⁴.

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 a gestora entrevistada, 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. 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. Merece destaque a iniciativa da SEED de não limitar as áreas de conhecimento a serem selecionadas pelas escolas, ou seja, cada escola deveria decidir, em discussões com a comunidade intra e extra escolar, quais itinerários seriam ofertados entre os cinco apresentados na Lei 13.415/2017, de acordo com as suas especificidades e as escolhas dos/as estudantes.

No que se refere ao itinerário de formação técnica e profissional, a escola deveria escolher os cursos previstos no Catálogo de Cursos ofertados pelo Núcleo de Educação Profissional da Secretaria de Educação do estado, de acordo com a infraestrutura física e os recursos minimamente disponíveis na escola. Assim, o processo de escolha dos itinerários envolveu a escuta dos/as estudantes, por meio da aplicação de um questionário eletrônico, via formulário do Google. A entrevistada GE01 explica da seguinte forma este momento:

“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 ofereça 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/suas discentes e de seu entorno. Os resultados dessa escuta e das discussões realizadas internamente serviriam de subsídios para a escolha dos itinerários formativos a serem ofertados. Não existem informações claras quanto à aplicação dos questionários nem sobre a escolha dos/das estudantes – se foi efetivamente levada em consideração pela escola na definição dos itinerários.

O que se pode observar nas gravações dos encontros virtuais, entre outros aspectos, é o direcionamento do MEC para que os/as estudantes optassem pelo itinerário de FTP. Esse fato ficou claro no relato de um professor que apresentou a proposta construída em sua escola. Segundo ele, a equipe da escola percebeu que o questionário do MEC era tendencioso, direcionando a escolha dos/as estudantes para a formação profissional, o que foi confirmado pelas respostas desses/as estudantes (GEA/SEED, 2021a). Diante desse fato, a escola elaborou e aplicou um segundo questionário, levando em consideração a realidade da escola e sua capacidade operacional. Segundo o relato do professor, a escola não estava preparada para atender o itinerário de FTP. O resultado do questionário elaborado pela escola foi diferente do resultado do questionário do MEC, e o itinerário de FTP não foi selecionado.

Outro aspecto que chama a atenção nas *lives* é o fato de nem todas as escolas terem apresentado planos estruturados dos itinerários que pretendiam ofertar. Não podemos afirmar que essa seja a regra, visto que não tivemos acesso às apresentações de todas as escolas, mas é algo preocupante, visto que a implantação é iminente. Um elemento que pode ter contribuído para isso foi o pouco esclarecimento quanto ao quinto itinerário, o de FTP. Tem-se, ainda, muita indefinição sobre quais cursos as escolas teriam condições de ofertar.

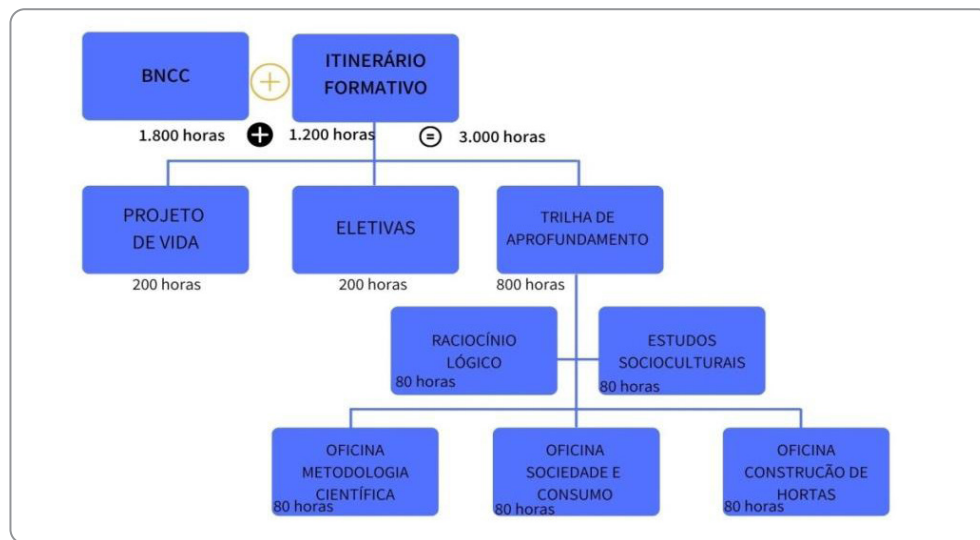
Sobre os momentos de formação da comunidade escolar e sua importância para a implantação do NEM, a gestora entrevistada emite a seguinte opinião:

“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 da entrevistada evidencia sua compreensão de que a flexibilização proposta pela reforma vai muito além da organização curricular, abrangendo vários aspectos da rotina escolar. É o que ela muito acertadamente denomina de a “*flexibilização de tudo*” (GE01, 2022). Ainda que entenda a flexibilização como algo positivo, ela percebe que a escola precisa assumi-la como prática, do contrário, as mudanças propostas não serão concretizadas. Temos aí uma indicação de que, no chão da escola, talvez ainda seja possível à construção da resistência ao esvaziamento do ensino médio.

De qualquer forma, o prazo final para a conclusão dos trabalhos e a entrega do Plano de Ação e da proposta pedagógica das escolas para apreciação da SEED era dezembro de 2021, para que a aplicação efetiva do novo modelo ocorresse no ano letivo de 2022. De acordo com o estabelecido no Referencial Curricular Amapaense, nos demais documentos orientadores e na orientação da SEED, as escolas de ensino médio do estado deveriam ofertar no mínimo dois itinerários formativos, únicos ou integrados⁵, para que os/as estudantes tivessem possibilidade de escolha. Dependendo da organização da escola e dos itinerários definidos pela comunidade escolar, a matriz curricular a ser adotada pode apresentar diferentes desenhos, tendo como base a dinâmica Formação Geral – BNCC (1.800 horas) + Itinerários Formativos (1.200 horas). O próprio RCA reitera o modelo das Escolas do Novo Saber, por “ofertar uma arquitetura curricular com o princípio da flexibilidade” (GEA/SEED, 2021b. p. 24). Assim, cada itinerário formativo pode apresentar diversas estruturas curriculares. A Figura 1 abaixo mostra um exemplo de desenho curricular definido por uma das escolas da rede:

Figura 1: Organização curricular com Itinerário Formativo em Ciências Humanas









Fonte: Adaptado pelos/as autores/as (2022) com base no Referencial Curricular Amapaense (GEA/SEED, 2021b).

A figura 1 reproduz uma possibilidade de organização do itinerário formativo em Ciências Humanas, apresentado por uma das escolas na *live* realizada pela SEED em outubro de 2021. Acrescentamos neste trabalho as cargas horárias de cada elemento curricular para melhor entendimento sobre a distribuição das horas de cada componente e da estrutura curricular de modo geral. A escola não especificou quais disciplinas eletivas seriam ofertadas nem suas cargas horárias, assim como não abordou os conteúdos a serem trabalhados em cada uma das disciplinas apresentadas nas trilhas de aprofundamento.

Cabe ressaltar que esta é apenas uma das possibilidades de organização do itinerário de Ciências Humanas apresentadas nos encontros; existem várias outras, não só para este itinerário, como para os demais. Entendemos que as diversas propostas apresentadas constituem um rico material para trabalhos futuros, além das propostas das escolas às quais não tivemos acesso. Em uma análise mais geral do conjunto das propostas apresentadas, nos chamou a atenção a infinidade de possibilidades de organização curricular que o ensino médio pode assumir nas diferentes escolas de uma 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. Essa fragmentação dos conteúdos do ensino médio promovida pela reforma pode ser vista na prática na figura 1. A Formação Geral é reduzida ao disposto na BNCC, que, por mais que estabeleça uma extensa relação de conteúdos, compromete o aprofundamento desses pela restrição das 1.800 horas (600 anuais). Da mesma forma, as áreas de conhecimento a serem aprofundadas ficam restritas às 1.200 horas dos itinerários, dos quais já se descontam 200h para o Projeto de Vida e 200h para Eletivas, restando, de fato, apenas 800 horas.

Quando se considera a opção pelo itinerário de FTP, a estrutura de diferentes arranjos curriculares pode se tornar ainda mais problemática, comprometendo não só a formação geral, mas também a própria formação profissional. Isso se dá porque a formação profissional de nível médio – antes da reforma feita preferencialmente na forma integrada, ou subsequente e concomitante – passa a ser realizada por meio de um itinerário formativo. Nessa estrutura, que é ainda mais curta, existem três possibilidades de oferta: cursos técnicos, cursos de formação continuada – FIC e aproveitamento de Programas de Aprendizagem, como Jovem Aprendiz e estágios. A figura 2 mostra a oferta para o itinerário de formação profissional que consideramos a mais problemática, pois apresenta um agrupamento de cursos FIC como possibilidade formação profissional:

Figura 2: Organização curricular com Itinerário Formativo em Educação Profissional

Itinerário Formativo com opção de Cursos de Qualificação Profissional		160 horas 200 horas 240 horas 400 horas
Opção 2		Total
Formação Geral		1.800h
Itinerário Formativo		1.200h
 FICs Articuladas	Eixo tecnológico - Ambiente e saúde - Agente Comunitário de Saúde	400h
	Eixo tecnológico - Desenvolvimento Educacional e Social - Espanhol Básico	160h
	Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho	240h
 Projeto de Vida		160h
 Eletivas	Aprendendo em Ação no Local de Trabalho	60h
	Área de Ciências da Natureza	100h
	Outras	80h
Total		3.000h
Opção 3		Total
Formação Geral		1.800h
Itinerário Formativo		1.200h
 FICs Articuladas	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente de Logística	160h
	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente de Contabilidade	160h
	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente Administrativo	160h
	Eixo tecnológico - Gestão e negócios - Assistente Financeiro	160h
	Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho	240h
 Projeto de Vida		160h
 Eletivas	Área de Linguagens	80h
	Área de Matemática	80h
Total		3.000h

Fonte: Adaptado pelos/as autores/as (2022) com base no Referencial Curricular Amapaense (GEA/SEED, 2021b).

As duas opções de arranjo curricular mostradas na figura 2 ratificam a afirmativa de que a formação profissional é reduzida a uma formação aligeirada e superficial. Diferentemente das demais áreas de conhecimento, o itinerário de formação profissional não foi apresentado como opção de itinerário a ser ofertado pelas escolas regulares de ensino médio nos ciclos de apresentação das propostas. De acordo com a gestora entrevistada, isso se deu porque *“a Educação Técnica e Profissional [o setor responsável pela EPT na secretaria de educação], ela tenta ir acompanhando, mas ela não consegue acompanhar a nossa velocidade das áreas, por n fatores dentro da própria secretaria”* (GE01, 2022).

Durante a realização desta pesquisa, as propostas ainda estavam em construção. A equipe do Núcleo de Formação Profissional da Secretaria de Educação ia às escolas de ensino médio para apresentar os cursos disponíveis no Catálogo de Cursos Técnicos do estado, a fim de auxiliá-las a definir os cursos a serem ofertados, de acordo com a escuta dos/as estudantes e as condições materiais de cada uma.

A composição do itinerário de formação profissional pode incluir um curso técnico de nível médio, na forma subsequente ou concomitante; um somatório da carga horária de cursos FIC; o aproveitamento de experiências de programas de formação (como o Jovem Aprendiz) ou estágios em empresas; uma somatória de cursos e estágios. Assim, a reforma 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/a estudante para outro/a, dependendo do itinerário formativo que escolham. A reforma contribui, assim, para o aumento das desigualdades educacionais dos/as jovens do país e, de modo mais acentuado, dos/as jovens do estado do Amapá, que, por sua condição socioeconômica, são ainda mais periféricos/as.

Considerações finais

O contexto político-econômico e a correlação de forças que culminaram com o impedimento da presidente Dilma Rousseff tiveram como consequência uma série de reformas na estrutura administrativa do estado brasileiro, entre os quais destacamos a perda de direitos trabalhistas, derrocada das políticas sociais em curso e o consequente empobrecimento da população, além do avanço do ideário utilitarista sobre as políticas educacionais, especialmente do ensino médio, principal aspecto da atual reforma. A partir de 2016, iniciou-se a implantação do chamado Novo Ensino Médio, marcado pelo empobrecimento dos currículos da última etapa da educação básica. A reforma tem como efeito a redução do ensino médio a uma formação aligeirada, com o objetivo de preparar os/as jovens trabalhadores/as para postos cada vez mais subalternos no mercado de trabalho.

Os resultados preliminares da presente pesquisa evidenciam que os primeiros movimentos da reforma do ensino médio no Amapá foram marcados pela instituição da parceria público-privada entre o governo do estado com o ICE, resultando na adaptação da Escola da Escolha e na adequação das escolas para atender às demandas da reforma. A parceria resultou na implantação das Escolas do Novo Saber, com base no chamado Novo Ensino Médio, atualmente aplicado nas escolas do estado. Comparando-se a organização adotada no modelo das Escolas do Novo Saber e o ensino médio proposto pela reforma, temos como principais diferenças: i) a redução da carga horária, que nas ENS é de 4.500 horas e no Novo Ensino Médio é de 3 mil horas, ocasionando ainda mais perdas para os/as jovens; ii) a redução da educação profissional, de uma modalidade educacional para itinerário, esvaziando seu sentido formativo.

Como tal processo se encontra no início, ainda não temos a real dimensão das implicações que pode trazer para os/as jovens do país e do estado do Amapá. No entanto, consideramos que a “*flexibilização de tudo*” (GE01, 2022) promove grandes perdas e, se não for revertida, agravará ainda mais a desigualdade socioeducacional dos/as filhos/as da classe trabalhadora.

Recebido em 13/03/2022; Aprovado em: 08/06/2022.

Notas

- 1 As parcerias do ICE com os estados encontram-se descritas, numa linha do tempo, no site da instituição, cuja referência é citada neste trabalho.
- 2 Foram oito 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, 2016b).
- 3 Estas 57 escolas em tempo parcial são as chamadas escolas regulares de ensino médio da rede estadual, nas quais será implantado o novo ensino médio. São excluídas deste processo, a princípio, as Escolas do Novo Saber, que já funcionam em tempo integral, as escolas indígenas, quilombolas, de Educação de Jovens e Adultos e as escolas que funcionam no sistema modular de ensino.
- 4 As gravações da maioria dos encontros online não foram disponibilizadas ao público. O acesso ao seu conteúdo foi fornecido aos autores mediante solicitação à Secretaria de Educação do Amapá. Vale ressaltar que nem todos os encontros possuem registro, já que alguns foram realizados de forma presencial e outros, mesmo que realizados *online*, não contam com as gravações na íntegra. O que se percebe é que nem sempre se realizava a gravação no início das discussões, seja por esquecimento ou por problemas de ordem técnica.
- 5 O itinerário formativo único oferta apenas uma área de conhecimento, ao passo que o itinerário integrado oferta uma combinação de duas áreas diferentes, como, por exemplo, ciências humanas e matemática ou linguagens e formação profissional.

Referências

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.
- FERRETTI, João Celso. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2021.
- GOVERNO DO AMAPÁ (GEA). Secretaria de Estado da Educação (SEED). *Referencial Curricular Amapaense Ensino Médio*. Macapá, 2021. Disponível em: <https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/653315751/03ff5095c11bf25b6a013a554794d9c9/RCA_M_DIO_PROTOCOLADO_NO_CEEAP.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ (GEA). *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. Macapá, 2016a. Disponível em: <<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6341.pdf?ts=22022210>>. Acesso em: 21 de fev. de 2022.
- GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ (GEA). *Reforma do Ensino Médio e Escola de Tempo Integral são discutidas em seminário*. Portal de Notícias do Governo do Amapá, Macapá, 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 de fev. de 2022.
- GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ (GEA). *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, Macapá, 2017. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=85331>. Acesso em: 12 de maio de 2020.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). *Escola da Escolha*. 2021. Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha>>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.
- KOEPSSEL, 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, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- MAGALHÃES, Sebastião. AP prevê novo ensino médio integral em oito escolas estaduais em 2018. [entrevista concedida a John Pacheco]. *Portal de Notícias G1*, online, 16 out., 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.
- 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, n 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.

SILVA, Monica Ribeiro da & SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso: 15 de fev. 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva *et al.* 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*, Chapecó, 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.

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.