

Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias¹

Tensions, disputes and educational implications of the New High School in the Amazon

Sílvia Cristina Conde Nogueira², Flavia Luenny da Silva Mota³, Ruan Lucas de Souza Pereira⁴, Michelle Evangelista dos Santos⁵, Arminda Raquel Botelho Mourão⁶

RESUMO: Visa analisar as implementações do Novo Ensino Médio (NEM) nas redes estaduais de educação das amazônias – acreana, amapaense, amazonense, paraense, rondoniense, roraimense, tocantinense – capturadas pelas investigações realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação localizados na região norte do país. É uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico do tipo estado da arte. O percurso metodológico estruturou-se em três etapas: 1) coleta dos dados; 2) revisão bibliográfica sistemática integrativa; 3) Categorização à luz da técnica da Análise de Conteúdo. A análise crítica, subsidiada pelas categorias do materialismo histórico-dialético: Totalidade, Mediação e Contradição, revelou que a implementação do Novo Ensino Médio, com destaque para oferta em Tempo Integral, evidencia a adesão das secretarias estaduais às relações público-privadas para implementação do currículo conforme a BNCC e com os Itinerários formativos, tendo como eixos estruturantes o Projeto de Vida e Empreendedorismo sem o adequado suporte financeiro e didático-pedagógico. O processo de mudança curricular aponta tendências comuns que impactam esta etapa da educação básica nas amazônias como a inadequação do currículo às realidades dos Estados, a presença ativa do Terceiro Setor e o enfraquecimento da gestão democrática. Nesse sentido, o currículo do NEM conforma os estudantes à realidade social no contexto da Nova Gestão Pública, mediada pelos determinantes das políticas neoliberais expressos no esvaziamento dos direitos sociais e na responsabilização das juventudes por seu percurso formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Implementação; Amazônias.

ABSTRACT: It aims to analyze the implementations of New Secondary Education (NEM) in state education networks in the Amazon regions – Acre, Amapá, Amazon, Pará, Rondoniense, Roraimense, Tocantins – captured by investigations carried out within the scope of postgraduate

¹ Este trabalho contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

² Universidade Federal do Amazonas, Professora da Faculdade de Educação (PPGE/UFAM), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6800-5615>, E-mail: silviaconde@ufam.edu.br.

³ Universidade Federal do Amazonas, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-4224>, e-mail: flavia.luenny.mota@gmail.com.

⁴ Universidade Federal do Amazonas, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3391-2105>, e-mail: ruanufam@gmail.com.

⁵ Universidade Federal do Amazonas, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8048-1921>, e-mail: pedagogamichellesantos@gmail.com.

⁶ Universidade Federal do Amazonas, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FACED-UFAM), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1940-9477>, e-mail: armindamourao@ufam.edu.br.

programs in education located in the region north of the country. It is an exploratory state-of-the-art bibliographic research. The methodological path was structured in three stages: 1) data collection; 2) integrative systematic bibliographic review; 3) Categorization in light of the Content Analysis technique. The critical analysis, supported by the categories of historical-dialectical materialism: Totality, Mediation and Contradiction, revealed that the implementation of the New Secondary Education, with emphasis on full-time provision, highlights the adherence of state departments to public-private partnerships to implement the curriculum according to the BNCC and the training Itineraries, having as structuring axes the Life and Entrepreneurship Project without adequate financial and didactic-pedagogical support. The process of curricular change highlights common trends that impact this stage of basic education in the Amazon, such as the inadequacy of the curriculum to the realities of the States, the active presence of the third sector and the weakening of democratic management. In this sense, the NEM curriculum adapts students to social reality in the context of New Public Management, mediated by the determinants of neoliberal policies expressed in the emptying of social rights and the responsibility of young people for their educational path.

KEYWORDS: New High School; Implementation; Amazons.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio (EM) é a última etapa da Educação Básica. De modo muito concreto, a chamada Reforma do Ensino Médio e o Novo Ensino Médio (NEM) – como essa etapa passou a ser designada durante os movimentos reformistas de implementação⁷ – evidenciam os projetos educacionais em disputa no Brasil na atualidade.

Essa inferência decorre da concepção de que o Estado, enquanto instituição sociopolítica, está associado às relações de domínio e dominação (Hirsh, 2014). Na disputa por esse domínio, os diversos grupos políticos posicionam-se favoráveis ou contrários a tal reforma e ao seu produto mais direto, o NEM, e expressam concretamente mais um embate da contradição Capital e Trabalho. Entendemos que aqueles que são a favor articulam-se aos interesses hegemônicos do grande capital, que em terras brasileiras, por meio do neoliberalismo, tem significado cortes do fundo público para o financiamento de bens e serviços públicos, colocando a serviço do capital o uso da riqueza pública (Chauí, 1999).

⁷ Ribeiro (2023) alerta acerca de um senso comum de que as reformas curriculares resolveriam os problemas de qualidade na educação básica. Para a autora, isso desloca questões centrais, afeitas a essa discussão sobre qualidade do ensino, como: as debilidades de estrutura física e material das escolas; a desvalorização das licenciaturas, bem como a desvalorização e precarização do trabalho docente.

Os grupos de interesses contrários ao movimento reformista, ao defenderem o Ensino Médio sob as concepções do Trabalho, da Cultura e da Ciência⁸, deixam em evidência que as políticas sociais são fundamentais na agenda de lutas e no cotidiano dos trabalhadores quando impõem limites aos ganhos do capital, garantindo ganhos à classe trabalhadora (Behring; Boschetti, 2010).

As nuances da medida provisória de nº 746/2016 (Brasil, 2016a), convertida em lei ordinária nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), foram sendo reveladas com a emissão de portarias pelo Ministério da Educação⁹ e de resoluções pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁰. Em cada espécie normativa, identificados os embustes de projetos de fomento e/ou programas de escolas de tempo integral, revelavam-se os focos da reforma: a desorganização curricular e o consequente esvaziamento dos conteúdos científicos e historicamente acumulados.

A expressão mais concreta dessa desorganização foi materializada nas “arquiteturas curriculares” propostas pelas redes estaduais, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)¹¹.

Não é demais lembrar que o arcabouço político-normativo, constituído no período 2016 a 2021, se deu sob movimentos de resistência consubstancializado em ocupações estudantis de escolas e de universidades, manifestações populares, posicionamentos políticos das entidades da área da educação e produções acadêmicas e político-organizativas¹² que apontavam os problemas da reforma para o atendimento das finalidades básicas e republicanas da educação, enquanto prática

⁸ Tais concepções integram a base unitária de educação para o EM (que se iniciou a partir do seminário “Ensino Médio: construção política” de 2003), no sentido de constituir um modelo político-pedagógico que pense e compreenda “[...] as determinações da vida social e produtiva” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 21), tento o trabalho como “[...] o primeiro fundamento da educação como prática social” a ciência apresentando “[...] conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas” e a cultura compreendendo “[...] a síntese da formação geral e da formação específica, por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.” (*Idem*).

⁹ Portaria nº 1.145 (BRASIL, 2016b); Portaria nº 727 (BRASIL, 2017b); Portaria nº 331 (BRASIL, 2018a); Portaria nº 649 (BRASIL, 2018b); Portaria nº 1.432 (BRASIL, 2018c); Portaria nº 1.023 (BRASIL, 2018d); Portaria nº 2.116 (BRASIL, 2019a); Portaria nº 521 (BRASIL, 2021a); Portaria nº 733 (BRASIL, 2021b); Portaria nº 399 (BRASIL, 2023a); Portaria nº 627 (BRASIL, 2023b).

¹⁰ Resolução CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 2018e); Resolução CNE/CP nº 4 (BRASIL, 2018f); Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019b); Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2020); Resolução nº 22 (BRASIL, 2021b).

¹¹ A BNCC estabeleceu as aprendizagens essenciais, segundo seus elaboradores, para os estudantes do Ensino Médio ao longo dos três anos e os Itinerários Formativos como possibilidades de escolher as áreas de aprofundamento baseados nos projetos de vida e interesses das juventudes brasileiras.

¹² Dentre tantas produções, destacamos dois dossiês, publicados em 2022, pelo periódico Retratos da escola (O que esperar do Novo Ensino Médio? e A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados), o dossiê Reforma do Ensino Médio: atores, cenários e disputas, publicado em 2023 na Revista Espaço pedagógico; o dossiê temático Ensino Médio – passo e impasses na atualidade da revista e-Mosaicos, publicado em 2019 e o dossiê: Reforma do Ensino Médio da Revista Coletiva, publicado em 2022. Ademais ressaltamos a realização dos Seminários regionais da Anped, como parte do processo da Consulta pública, realizada em 2023, intitulados Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?.

social institucionalizada: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Todavia, foi a tragédia da pandemia da COVID-19, potencializada pela política adotada pelo Governo Federal (gestão 2019-2022), que adiou a implementação da reforma para 2022. O primeiro ano dessa implementação revelou, dentre outros aspectos, que a flexibilização e a liberdade de escolha, propagadas pelos idealizadores da reforma, associam-se mais a um discurso falacioso de fundamentos neoliberais, que contrasta com a realidade das escolas, do que à concreta possibilidade de um processo formativo sob parâmetros de uma educação de qualidade (Fávero; Centenaro; Santos, 2023). Revelou, ainda, o pseudoprotagonismo juvenil expresso no processo que revela escolhas administradas e direcionadas dos itinerários formativos e que não contemplam os diversos interesses estudantis (Tonietto; Bellenzier; Bukowski, 2023).

Não obstante o INEP (2023), em nota acerca da coleta de dados do censo escolar da educação básica 2022, ao apontar as “dificuldades técnicas” para tal procedimento evidenciou as faces da implementação do NEM: diferentes formas de organização e oferta; incertezas nas definições dos componentes da formação geral básica e dos itinerários formativos; diferentes modos de implementação das escolas privadas em relação às redes estaduais e muita diversificação de itinerários na 1ª série.

Ainda em 2022, o processo eleitoral para a presidência da república demonstrou a derrota do grupo político da gestão 2019-2022, mas a nova gestão eleita frustrou os anseios pela revogação do NEM – força motriz dos grupos contrários à reforma e ao NEM – e com isso os tensionamentos, em 2023, ficaram acirrados e culminaram em manifestações públicas convocadas por entidades estudantis e docentes, movimentos sociais em geral e, também, na formação de comitês estaduais pela Revogação do NEM.

Entende-se que esses movimentos provocaram a Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio, estabelecida pela Portaria 399 (MEC, 2023). Após a realização desse processo, que ocorreu por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho/reuniões com entidades, seminários/webinários e consultas online com a comunidade escolar, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) – que compõem o Fórum Nacional de Educação (FNE) – manifestaram-se conjuntamente em relação à Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio¹³. A nota pública em defesa de uma política nacional

¹³ <https://www.consed.org.br/noticia/consed-cne-e-foncede-apresentam-posicionamento-conjunto-sobre-o-novo-ensino-medio>

para o ensino médio respeitando os resultados da consulta pública sobre o Novo Ensino Médio (2023), assinada por 26 entidades, revela o teor e os atributos antidemocráticos dessa manifestação:

A manifestação destas três entidades demanda ao MEC que não incorpore importantes alterações reivindicadas por milhares de estudantes, profissionais da educação, pesquisadores, movimentos e entidades do campo, que participaram e responderam à Consulta. Ainda, reiteram ao Ministério sua defesa da manutenção da atual da estrutura do NEM, além de propor uma inconsequente postergação, para 2025, das necessárias mudanças, mesmo diante do quadro emergencial, fragmentado e de violação de direitos em que se encontra o Ensino Médio hoje. A estranheza ocorre também porque o FNE, do qual essas entidades participam, apreciou o resultado da Consulta Pública, emitindo parecer, aprovado por unanimidade, cujo teor difere substancialmente dessa manifestação conjunta (NOTA PÚBLICA EM DEFESA DE UMA POLÍTICA NACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO RESPEITANDO OS RESULTADOS DA CONSULTA PÚBLICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO, 2023)¹⁴.

Essa nota pública demonstra a vivacidade e pujança das disputas travadas, historicamente, pelo Ensino Médio brasileiro, além do insulto aos processos democráticos. Fernandes (1975; 2020), Ferreira, Osório e Luce (2012) viabilizam o entendimento de que essas disputas articulam-se às questões estruturais do modo de produção hegemônico e, por essa razão, exigem muito mais do que a espera por políticas governamentais para atendimento das demandas sociais.

É sob essas determinações que aborda-se as implementações do NEM nas redes estaduais de educação das amazônias – acriana, amapaense, amazonense, paraense, rondoniense, roraimense, tocantinense – capturadas pelas investigações realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação localizados na região norte do país. Partindo dessas determinações, apresentamos como objetivo geral: identificar os movimentos de implementação do Novo Ensino Médio nas produções dos programas de pós-graduação em educação da região norte do país. E como objetivos específicos: levantar as produções em torno do Novo Ensino Médio nos programas de pós-graduação em educação da região norte do país no período de 2016 a 2023, caracterizar as tendências comuns do processo de implementação do Novo Ensino Médio nos estados da região norte e discutir os pontos críticos da implementação do Novo Ensino Médio nos estados da região norte.

Na tentativa de alcançar esses objetivos, optamos, como percurso metodológico, enveredar pela revisão bibliográfica sistemática de literatura a partir da revisão integrativa, pois conforme abordado por Rodrigues, Sachinski e Martins (2022) ao se ancorarem nos estudos de Botelho et al. (2011) afirmam que este tipo de revisão possibilita alcançar diversas produções sobre um tema em específico, fazendo uma sistematização do conhecimento sobre essa temática, seja ela teórica ou

¹⁴ Nota pública assinada por vinte e seis entidades.

empírica, sumariando os principais conceitos e extraindo conclusões que possam possibilitar outros pesquisadores a ampliar as determinações a partir das evidências dos dados dessas pesquisas. Para esta etapa da revisão de literatura utilizamos, como técnica, a análise de conteúdo da Laurence Bardin (2016).

Na primeira etapa da técnica, a pré-análise, fizemos o levantamento dos trabalhos que comporiam o *corpus* da pesquisa nos repositórios de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação da região norte. Na segunda etapa, codificamos o material e já elencamos as categorias que subsidiaram a análise. Cabe ressaltar que nessa etapa, utilizamos como unidade de contexto os parágrafos dos trabalhos resultantes do refinamento da busca e para as unidades de registro – devido à quantidade expressiva que foi levantada – se desdobraram em eixos temáticos e, por fim, os eixos temáticos em 5 categorias. Optou-se por não chegar a terceira etapa da técnica (a análise a partir da produção de inferências) e realizar a análise a partir das categorias no Materialismo Histórico-dialético, a saber: Totalidade, Mediação e contradição, por partir do pressuposto de que esse método nos possibilita compreender o movimento original da realidade, a medida em que este transcende a aparência posta pelo fenômeno estudado.

O estudo encontra-se organizado em três seções. Na primeira, intitulada *Ensino Médio e as políticas neoliberais*, trouxemos os desdobramentos do Ensino Médio enquanto uma política que se molda, historicamente, às exigências do ideário neoliberal. Na sequência, a segunda seção que tem por título *Novo Ensino Médio e implementação: as produções dos programas de pós-graduação da região norte do país no período de 2016 a 2023*, apresentamos os resultados da nossa coleta de dados sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio na região norte. E na última, denominada *a implementação do Novo Ensino Médio na região norte: tendências e pontos críticos*, discutimos, dentro das categorias emergentes que surgiram da pesquisa, as tendências em comum.

ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A reforma do Ensino Médio se desdobra em mais um capítulo da grande disputa entre os diferentes projetos societários que demarcam as fases do capitalismo e resvalam nas políticas educacionais. Sob esse prisma, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) nos indicam que a compreensão do Ensino Médio enquanto política educacional deve partir do pressuposto de que toda mudança curricular é desdobramento de uma política de desenvolvimento econômico. O currículo, nesse sentido, sempre vai expressar coerência e articulação com esse projeto.

O ensino médio brasileiro passa a ganhar centralidade como etapa da educação básica com a

LDB/1996 num contexto em que a sociedade passa por mudanças econômicas, financeiras e políticas (Domingues, Toschi e Oliveira, 2000). Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a esse respeito, ressaltam que as políticas educacionais brasileiras formuladas a partir da década de 1990 correspondem ao ideário neoliberal implantado nos países da América latina através da ação de organismos multilaterais.

As orientações neoliberais incidem nas políticas educacionais brasileiras com a retomada de da Teoria do Capital Humano. Os marcos da educação nacional tendem a retomar que a Educação é um dos fatores principais de vantagem econômica para o desenvolvimento do país, pois o novo paradigma produtivo exige educação geral e qualificação profissional, necessitando garantir aos cidadãos os códigos da modernidade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Ferretti e Silva (2017) atestam que os Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula e Dilma refletem o alinhamento das políticas neoliberais na educação em diferentes dosagens. No governo FHC há a separação do ensino médio da educação profissional com possibilidade de oferta concomitante e/ou sequencial, enquanto no governo Lula ocorre uma tentativa de articulação entre o ensino médio e a educação profissional com a oferta integrada e, em contrapartida com a manutenção das ofertas concomitante e sequencial. No governo Dilma, por sua vez, se observa uma maior abertura para as relações público-privadas na educação básica e na educação profissional com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O governo Temer e o Governo Bolsonaro representam um maior aprofundamento das políticas neoliberais na medida em que, em uma clara demonstração de redução de gastos sociais, são aprovadas: a Emenda Constitucional 95 (Brasil, 2016c), a reforma trabalhista (Brasil, 2017c) e a reforma da previdência (Brasil 2019c).

É sob esse contexto que o governo Temer – com justificativa de, supostamente, criar uma identidade para o ensino médio brasileiro que atendesse aos anseios da juventude brasileira, que propiciasse a melhora dos índices de qualidade da educação e favorecesse o desenvolvimento econômico do país – editou a medida provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na lei nº 13.415/2017, estabelecendo a reforma do ensino médio (Ferretti; Silva, 2017). Teixeira e Branco (2023) acrescentam que o governo Bolsonaro manteve o apoio à reforma curricular enquanto solução para os problemas da educação nacional.

O Novo ensino médio (NEM), com a lei nº 13.415/2017, a organização do currículo com base na BNCC e em Itinerários formativos, é a conformação dessa etapa da educação básica com as políticas neoliberais contemporâneas. Lastros empíricos dessa afirmação emergem, por exemplo, na categoria empreendedorismo como eixo estruturante de currículo do NEM (Amazonas, 2022) e na identificação das instituições, que ao contrário dos autores do campo educacional, apoiam a BNCC

e são relacionadas às ofertas de serviços educacionais por meio de materiais didáticos, cursos ou outras modalidades (Teixeira e Branco, 2023).

NOVO ENSINO MÉDIO E IMPLEMENTAÇÃO: AS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORTE DO PAÍS NO PERÍODO DE 2016 A 2023.

A compreensão do processo de implementação do NEM nas redes estaduais de educação da região norte se coloca como uma questão atual no contexto político que retoma a discussão sobre essa etapa da educação básica para formulação de políticas educacionais adequadas às realidades brasileiras. Consideramos que os estudos produzidos pelos Programas de Pós-Graduação em educação das Universidades Federais da região norte fornecem uma percepção crítica do processo de implementação realizado em cada estado que podem contribuir para formulação de uma proposta de ensino médio compatível com a realidade dos estados da região norte.

Dessa maneira, os dados apresentados, contemplam os seguintes estados da região norte: Rondônia, Amapá, Tocantins, Amazonas, Pará e Acre. Como pode ser observado no quadro 1, as buscas não revelaram dados referentes ao movimento de implementação do NEM na Amazônia roraimense. As fontes adotadas foram os repositórios dos Programas de Pós-Graduação em educação das Universidades Federais, tendo como marco temporal o período de 2016 a 2023. A escolha de tal período se assenta na delimitação das fases do processo de implementação mandatória do NEM que suscitou a pesquisa tendo por base os posicionamentos dos pesquisadores ligados à questão do ensino médio nos estados.

À frente, apresentamos no quadro 1 os dados coletados nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM, PPGEDUC/UFPA, PPGED/UFPA, PPGE/UFOPA, PPGE/UFAC, PPGEDUC/UFRR, PPGE/UNIR, PPGED/UNIFAP, PPGE/UFT – para o período proposto com os descritores enumerados, a seguir:

Quadro 1. Do levantamento de teses e dissertações dos PPGs em educação da região norte sobre o Novo Ensino Médio.

Descritores	Critérios de Inclusão/Exclusão ¹⁵	AM	PA ¹⁶	AC ¹⁷	RR	RO	AP	TO
1. Novo ensino médio 2. Implementação Novo Ensino médio 3. BNCC e Itinerários Formativos	Soma dos 3 descritores por PPGE	202	305	125	0	95	83	459
	Pertinência pelo título	6	15	10	0	4	6	8
	Pertinência pelo sumário	4	12	5	0	4	6	5
	Exclusão pelo resumo	0	4	2	0	3	0	1
	Total	2	6	3	0	1	6	2

Fonte: Elaboração própria.

A coleta de dados resultou em 1.269 trabalhos compilados a partir dos descritores Novo Ensino Médio, Implementação Novo Ensino Médio e BNCC e Itinerários formativos, os quais foram submetidos a um processo de refinamento que fez uso dos descritores indicados através dos critérios de Pertinência pelo título, Pertinência pelo Sumário e Exclusão pelo Resumo. Após o processo de refinamento, a coleta retomou 20 trabalhos, conforme consta no quadro 2.

Quadro 2. Teses e dissertações selecionadas para análise.

Autor	Ano	Estado	Título
Manoel de Souza Araújo	2020	Acre	Ensino médio de tempo integral: uma análise do processo de implementação na escola craveiro costa em cruzeiro do sul - ACRE (Dissertação)
Rafaela Silva Marinho Caldas	2020	Amazonas	A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/AM: um estudo na política pública (Dissertação)
Maria Gorete Rodrigues Cardoso	2017	Pará	Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo (Tese)
Maria Rosana de Oliveira Castro	2017	Pará	Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará (Tese)
Anderson Pereira Evangelista	2020	Acre	A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial (Dissertação)
Katia de Nazaré Santos Fonsêca	2020	Amapá	Ensino médio em tempo integral: a política nacional do novo Ensino médio e sua gestão no estado do Amapá (2016-2019)

¹⁵ Os resultados foram limitantes considerando os trabalhos que se repetiam em cada descritor.

¹⁶ Quanto ao Estado do Pará, os resultados postos no quadro estão considerando a soma de duas Universidades Federais (UFPA e UFOPA). No que tange a UFRA, a busca não retornou dados.

¹⁷ O site do PPGE da UFAC dispõe de trabalhos a partir de 2016 e com um quantitativo baixo. Desse modo, analisou-se todos os trabalhos disponíveis no acervo sem utilizar descritor.

			(Dissertação)
Luciana Ferreira de Lira	2017	Acre	Política educacional e ensino médio no Acre no contexto das reformas do estado (Dissertação)
Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves	2022	Pará	A reforma do ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) (Dissertação)
José Almir Viana Nunes	2020	Amapá	A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018) (Dissertação)
Maria de Barros da Trindade Pádua	2020	Amapá	Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019) (Dissertação)
Nelcy da Costa Pereira	2021	Amapá	Política de educação integral no ensino médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, (2017- 2020 (Dissertação)
Luiz Miguel Galvão Queiroz	2018	Pará	Políticas de educação e terceiro setor: o pacto pela educação do Pará (Tese)
Vanusa Campos Ribeiro	2017	Pará	A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará. Brasileiro (Dissertação)
Larissa Ribeiro de Santana	2022	Tocantins	O ensino de Filosofia no atual contexto da reforma do ensino médio a partir do pensamento complexo de Edgar Morin (Dissertação)
Manoel Raimundo dos Santos	2020	Amapá	Referencial curricular amapaense: narrativas de professores / formadores do PROBNCC/AP (Dissertação)
Elisângela Rodrigues da Silva	2023	Amapá	Ensino médio em tempo integral e as configurações na política de formação continuada dos professores na rede estadual de Macapá/AP (Dissertação)
Eliziane de Paula Silveira	2022	Tocantins	Projeto de vida e protagonismo juvenil como componente curricular do ensino médio do estado do Tocantins: limites e possibilidades (Dissertação)
Filipe Miranda Soares	2021	Rondônia	Ensino médio mediado por tecnologias em escolas de comunidades ribeirinhas do município de Porto Velho-RO (Dissertação)
Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa	2019	Pará	Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA (Dissertação)
Gracimeire de Castro Torres	2020	Amazonas	A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus (Dissertação)

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a realidade do processo de implementação nos referidos estados, é nítido em Tocantins, por exemplo, o impacto que o NEM está causando, pois, segundo Silveira (2022) a maioria dos contratos dos docentes são temporários causando descontinuidade e instabilidade no processo formativo. Ademais, o Novo Ensino Médio nesse Estado é composto, em sua proposta de componente curricular, pelo projeto de vida e protagonismo juvenil, o que denota uma contradição

com o que diz a própria BNCC, pois para ela tanto o projeto de vida quanto o protagonismo juvenil são apenas temáticas que devem ser trabalhadas nas habilidades por área de conhecimento, porém, na prática, a SEDUC-TO as ofertam, literalmente, como componentes curriculares, o que resulta numa proposta temática sem clareza e nem base teórica definida, se desdobrando em aulas semelhantes a autoajuda, ou como mencionado por Silveira (2022, p. 64) em uma espécie de “aula de coach e/ou um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum (experiências pessoais)”.

Em Rondônia, o Novo Ensino Médio está se encaminhando para o fechamento das salas de aula, pois o programa Ensino Médio por mediação tecnológica (EMMTEC) tem, na prática, substituído as aulas presenciais (Soares, 2021). As implicações desse programa para o prosseguimento do NEM enfrenta questões de precarização, privatização – principalmente com a presença do Terceiro Setor desde o início do programa, além de contratos terceirizados na gestão da metodologia e conteúdo – e inadequação à realidade das comunidades ribeirinhas, que são as mais afetadas com essa política excludente (Soares, 2021).

No Estado do Amazonas a implementação nas escolas do Programa de Fomento às Escolas de ensino médio em Tempo Integral (Proeti) tem se resumido, conforme as orientações da SEDUC-AM, em assegurar o modelo flexível da proposta por meio única e exclusivamente do empreendedorismo e protagonismo juvenil (Caldas, 2020). Protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo são três temáticas que se articulam tendo em comum a característica de que tudo depende da vontade do jovem, da força de vontade, da coragem em ser patrão e herói de si mesmo, etc. o que nos possibilita inferir que o empreendedorismo é simplesmente a mais nova face da teoria do capital humano (Caldas, 2020). Ademais, a construção dos projetos de vida, fundamentada a partir dessas premissas mencionadas, são, de acordo com a autora, pensados e capitaneados pelo Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Não muito diferente dos demais Estados, as implicações políticas, econômicas e sociais também perpassam a implementação do NEM no Amapá. Nunes (2020), ao analisar a implementação do Programa Escolas do Novo Saber, ressalta o notável impacto do setor privado na centralidade da política, ampliando o processo de mercantilização e redução do papel do Estado na proteção dos direitos sociais, ora estabelecidos na Constituição de 1988. Sob essas implicações, Silva (2023), destaca a crescente necessidade de uma abordagem mais crítica e participativa na formulação e implementação das políticas educacionais, pois o que se tem notado é a intensificação da centralização nas decisões (Fonsêca, 2020), a elaboração de um currículo verticalizado, que foge da realidade da Amazônia amapaense e aprofundam a precarização do trabalho docente (Pádua, 2020), além da ampliação da desigualdade no acesso ao conhecimento, da evasão escolar e da

participação estudantil (Pereira, 2021). Essas constatações têm levado todos os pesquisadores, sobretudo Santos (2020) ao questionamento de quais os outros agravamentos que ainda podem inundar a educação amapaense a partir da implementação dessa política.

Em conformidade com a realidade supramencionada, no Estado do Acre a implementação do Novo Ensino Médio a partir do programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) também tem dado ênfase às pautas do empreendedorismo, da eficiência, da avaliação por desempenho baseado em competências e na padronização curricular (Araújo, 2020; Lira, 2017; Evangelista, 2020). Além disso, toda a construção das metodologias e dos conteúdos para a efetiva implementação da política, estão sendo orientadas diretamente pelo Terceiro Setor com base em seus interesses próprios (Araújo, 2020).

No Pará, uma mediação específica do Estado é o Pacto Pela Educação do Pará, que, pensado e capitaneado pelas instituições privadas, promove a aterrissagem dessas instituições nas políticas públicas educacionais. O suposto objetivo do Pacto é fortalecer o poder da região e por isso faz alianças entre Estado e Município para efetivar os programas e os projetos que serão executados pelas relações público-privadas. O grupo de parceiros estratégicos desse Pacto visa captar vários parceiros do Terceiro Setor para compor as propostas dos programas que supostamente fortalecerão a educação paraense. Como destaque, uma das atuações do pacto é assessorar a SEDUC-PA na elaboração do plano de prioridade anual dos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, baseados em um plano estratégico idealizado por eles, integrando Estado, sociedade civil, empresariado e organismos internacionais (Queiroz, 2018). Todo esse movimento empresarial para o fortalecimento da educação não tem ocasionado melhoria nenhuma, pois conforme apontado por Castro (2017), o número de matrículas, o rendimento e a distorção idade-série não apresentaram mudanças positivas com o ProEMI, por exemplo.

Uma contradição escancarada do Pacto pela educação do Pará – lançado em 2013 com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – é que seu objetivo é melhorar os resultados do IDEB no Estado, e este mesmo Estado em 2023, 10 anos depois, continua nas últimas posições do ranking nacional. O projeto Jovem de Futuro, inclusive, não tem comprovado eficiência nenhuma quanto a redução de evasão escolar no Ensino Médio (Ribeiro, 2017). Além disso, todos os programas e projetos para o Ensino Médio realizados em parceria com o Terceiro Setor têm influenciado a gestão das escolas à medida em que sua execução não considera a realidade concreta da escola, mantendo restrita às informações da comunidade, ocasionando a não participação nas tomadas de decisão, cabendo a estas apenas executar os projetos (Ribeiro, 2017).

A partir desse pressuposto, conclui-se, sob a égide da nova ordem do capital, que as

implicações da política nos Estados da região norte são bem precisas quanto às realidades que têm enfrentado a partir de suas particularidades. O Novo Ensino Médio, orientado por ideologias e epistemologias, atende perfeitamente a nova exigência do capital, pois como afirmam Ciavatta e Ramos (2012, p. 14 apud Souza, 2019, p. 60) a categoria trabalho e educação é tema de salvação nacional. O Ensino Médio é o ambiente mais favorável pois, como última etapa da educação básica, define os que irão prosseguir nos estudos – formação científica – e os que irão para o mercado de trabalho – formação instrumental – reforçando a dualidade estrutural da educação, e em especial, nesta etapa de ensino.

No âmbito brasileiro a mudança curricular do ensino médio é entendida como uma política de trato da pobreza com a questão social, uma vez que busca o desenvolvimento de competências e habilidades para uma rápida entrada no mercado de trabalho formal desregulamentado ou informal em ocupações que favorecem a geração de renda com o empreendedorismo em um contexto de desregulamentação dos direitos universais da classe trabalhadora com a implantação de políticas econômicas conservadoras como a PEC nº 55/2016 (Motta; Frigotto, 2017). Sob tal perspectiva, as repercussões da política do NEM, a partir dos dados apresentados, tendem para a formação instrumental dos jovens das redes estaduais de educação.

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO NORTE: TENDÊNCIAS E PONTOS CRÍTICOS

A análise dos 20 trabalhos da coleta nos permitiu caracterizar as tendências comuns do processo de implementação do Novo Ensino Médio na região norte, essas tendências se desdobraram em 5 categorias, a saber: Currículo, Relações público-privadas, Estado, Inadequações e impactos do novo ensino médio e Gestão, que subsidiaram o processo de identificação e discussão dos pontos críticos da implementação.

Os trabalhos analisados nos PPGs da região norte, ao versarem sobre elementos do currículo, apontam o Projeto de Vida e o empreendedorismo como eixos estruturantes presentes na mudança curricular. São concebidos nas pesquisas como instrumentos ideológicos de conformação da educação no nível médio ao neoliberalismo. Isso acontece porque, ao direcionar a trajetória formativa do estudante através dos itinerários voltados ao Projeto de Vida, tende-se a ocultar os fatores sociais que operam no contexto do neoliberalismo, incluindo a precarização do mercado de trabalho e a redução dos direitos sociais. Essa abordagem, ao responsabilizar o estudante pelo seu desempenho individual resultante do percurso formativo, acaba por omitir os determinantes sociais subjacentes.

Observa-se que as propostas curriculares foram implementadas de forma impositiva através de ações organizadas em torno de Programas¹⁸ estaduais com apoio de Relações Público-Privadas¹⁹. Evidencia-se a manutenção do que vem ocorrendo nas duas últimas décadas com as políticas para o ensino médio, pois alguns programas nacionais já existiam e serviram de extensão para o NEM, como exemplificado por Silva e Jakimiu (2016) com os Programas Currículo em Movimento e Ensino Médio Inovador. Os programas realizam uma associação entre a indução às mudanças pedagógico-curriculares e recursos financeiros destinados à sua implementação.

As relações Público-Privadas na implementação do Novo Ensino Médio revelam a nova orientação dos estados em relação à gestão das políticas públicas educacionais, que se institui pelo ideário da Nova Gestão Pública (NGP), que pautada na administração pública gerencial – modelo de gestão proposto a partir da década de 1990 decorrente da expansão do ideário neoliberal a nível mundial – se fundamenta, como aponta Machado e Falsarella (2020), na necessidade de melhorar a governança social relacionada à eficácia nos processos de gestão. À vista disso, o discurso da eficiência do sistema privado e ineficiência do sistema público se intensifica de tal forma que se adota, segundo as proposições de Oliveira (2015), os parâmetros “[...] da economia privada na gestão da coisa pública”.

Sob tal perspectiva, o Estado se desresponsabiliza pela garantia do direito à educação, transformando-a em um serviço que pode ser ofertado em parcerias com entidades da sociedade civil. Na região norte, essa categoria se apresenta como um consenso nas redes estaduais de ensino. A ação do Terceiro Setor manifesta, segundo os trabalhos analisados e em consonância com o ideário da Nova Gestão Pública, a implantação de uma nova concepção de gestão das políticas educacionais, com a Gestão Empresarial da Educação, o que vai de encontro com a observação de Evangelista (2020, p. 133) ao mencionar que “todo esse movimento objetiva conformar uma juventude pautada nos valores que o instituto defende.”. A NGP passa a redefinir os limites entre o público e privado no campo das políticas, diminuindo a atuação do público em função dos interesses privados, especialmente no planejamento e na execução das políticas, limitando a ação do público ao repasse de recursos à iniciativa privada.

¹⁸ Dentre tantos outros, destacamos: Programa das Escolas do Novo Saber; PAIF Programa Itinerários Formativo; PROETI - Programa de Fomentos às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; Programa Escola Ativa; ProEMI Programa Ensino Médio Inovador; PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio; EMMTEC Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica; PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; PEEM - Programa Especial de Ensino Médio; EMTI Ensino Médio de Tempo Integral.

¹⁹ Dentre tantos outros, destacamos: FIS – Fundação Itaú Social; ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; IN – Instituto Natura; ISG – Instituto Sonho Grande e FAS Fundação Amazonas Sustentável.

A gestão escolar passa a se adequar aos limites impostos pela Gestão Empresarial com ação do Terceiro Setor, sobretudo com a Implementação da Política de Tempo Integral, trazendo implicações para a Gestão democrática e a Formação de professores. A implementação da oferta em tempo integral é definida como impositiva, pois limita o papel da equipe gestora e professores à execução das orientações formuladas pelas entidades do Terceiro Setor que trabalham em parceria com as secretarias. Em tal conjuntura não há espaço para a gestão democrática como mediação para as ações que envolvem a formulação do currículo e a ampliação da jornada. A formação de professores ofertada corresponde a aceitação da ideologia da gestão empresarial com a busca de resultados e ocultação das condições de precarização do trabalho docente com intensificação do trabalho docente pela formação de um quadro de professores horistas. Identifica-se que há um discurso ideológico que passa a orientar a gestão escolar, o compromisso com a melhoria dos indicadores de qualidade da educação que justifica a implementação impositiva da política com limitação da gestão democrática.

As experiências de implementação dos estados da região norte apontam os equívocos e inadequação do NEM no que concerne à particularidade amazônica, uma vez que as escolas do campo denunciam que nessa modalidade a implementação não foi acompanhada de infraestrutura tecnológica e metodológica. Além disso, a reforma curricular não acarretou melhora nos indicadores de desempenho, na medida que não foi acompanhada de suporte financeiro-econômico e didático-pedagógico para o acesso e permanência tanto no campo quanto na cidade.

A organização curricular com o Projeto de Vida e itinerários vai ao encontro da exclusão social, quando, no contexto da Nova Gestão Pública, responsabiliza o estudante pela organização do seu itinerário formativo sem considerar as desigualdades sociais historicamente instituídas. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os tensionamentos, as disputas e as implicações educacionais do Ensino Médio nas Amazônias aumentam as desigualdades sociais para os filhos da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de capturar os movimentos de implementação do Novo Ensino Médio nas produções dos programas de pós-graduação em educação da região norte do país, abordamos os seguintes enfoques: os desdobramentos históricos do Ensino Médio enquanto uma política que vem se moldando para atender ao ideário neoliberal e a discussão do processo de implementação do Novo Ensino Médio na região norte no que tange às tendências e pontos críticos.

Concernente ao primeiro enfoque, concluímos que o ensino médio como política educacional reflete a adesão do Estado brasileiro ao ideário da Nova Gestão Pública, que se alastra no Brasil no avançar da década de 1990 com a reforma do estado em função dos interesses do mercado. O reflexo no campo educacional se realiza com a descentralização da gestão e com a adoção de uma, aparentemente, democracia participativa²⁰, mas que na essência revela a inserção de novos atores no processo de implementação e execução das políticas, exemplificado neste estudo com a política do NEM. Ademais, reflete também a adoção das orientações dos organismos internacionais que retomam o princípio da Teoria do Capital Humano que coloca a educação como fator de desenvolvimento econômico e a necessidade de sua adequação às demandas do século XXI. Mediante o exposto, enquanto última etapa da educação básica, o ensino médio entre os governos FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro recebeu dosagens progressivas da política neoliberal de acordo com a posição adotada por cada governo.

Referente ao segundo e último enfoque, inferimos que a política do Novo Ensino Médio, com destaque para oferta em tempo integral, revela a adesão das secretarias estaduais às relações público-privadas para implementação das políticas educacionais. O ideário neoliberal para além do currículo, adentra impositivamente as realidades da Amazônia por meio da Gestão Gerencial, que representa uma nova organização entre o público e o privado no campo educacional, limitando as equipes gestoras e corpo docente a executar a política formulada a partir de tais parcerias.

A implementação do novo ensino médio nos estados da região amazônica insere a região na totalidade do movimento de adequação do estado brasileiro às políticas neoliberais. Tal movimento é realizado pela mediação das relações público-privadas identificadas em todos os estados analisados, nos quais, de forma contraditória ao discurso da flexibilidade do ensino médio no que tange às particularidades de cada estado, impõe um modelo de Gestão Gerencial na implementação do currículo.

A particularidade das Amazônias, na pesquisa ora apresentada, referente ao processo de implementação do NEM, suscitam, ainda no âmbito da pesquisa exploratória e a partir das tendências e pontos críticos identificados, a necessidade da realização de uma investigação abrangente que permita comparar os dados e as informações obtidas na região norte, a fim de

²⁰ A esse respeito, Oliveira (2015, p. 333) ao citar Popkewitz (2008), aponta que “os conceitos de democracia e participação são continuamente desenvolvidos como temas de salvação nas mudanças sistêmicas e organizacionais da educação. Para ele, as novas abordagens da gestão pública não renovam apenas o contrato social, elas encarnam também um conjunto de relações que investe o indivíduo de capacidades e habilidades particulares. Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral.”

discutir as convergências e as divergências entre eles, bem como as lacunas e os desafios existentes nas demais regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Desporto. Lançamento do Novo Ensino Médio e das Propostas Curriculares e Pedagógicas. Manaus, 2022.

ARAÚJO, M. S. **Ensino médio de tempo integral**: uma análise do processo de implementação na escola craveiro costa em cruzeiro do sul - ACRE. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95** de 15 de dezembro de 2016c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

_____. **Emenda constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

_____. **Lei nº 13.415/2017** de 16 de fevereiro de 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 06 set.2022

_____. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 20 out. 2023

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762ITUE1EeZpWT31a>. Acesso em 20 set. 2022.

_____. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em 20 jun. 2023.

_____. **Portaria nº 727**, de 13 de junho de 2017b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/774/745>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018a. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2023

_____. **Portaria nº 649**, de 10 de julho de 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 1.023**, de 4 de outubro de 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 2.116**, de 6 de dezembro de 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria Nº 733**, de 16 de setembro de 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 399**, de 8 de março de 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 627**, de 4 de abril de 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018e. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018f. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução nº 22**, de 16 de novembro de 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-22-de-16-de-novembro-de-2021/view>. Acesso em: 06 maio 2023

CALDAS, R. S. M. **A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/AM: um estudo na política pública.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CARDOSO, M. G. R. **Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo.** 2017. 211 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CASTRO, M. R. O. **Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

CHAUÍ, M. Universidade em liquidação. **Folha de São Paulo**, 11 de julho de 1999. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/06/chauí-m-universidade-em-liquidac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

EVANGELISTA, A. P. **A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial.** 2020. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. A liberdade de escolha no novo ensino médio: a percepção dos gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 30, e 14374, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/index>. Acesso em: 03 abr. 2023.

FERNANDES, F. **O desafio educacional.** São Paulo: Expressão popular, 2020.

FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Ed Zahar, 1975.

FERREIRA, C.; OSÓRIO, J.; LUCE, M. (Orgs.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência.** São Paulo: Boitempo, 2012.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2017: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FONSÊCA, K. N. S. **Ensino médio em tempo integral: a política nacional do novo Ensino médio e sua gestão no estado do Amapá (2016-2019).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

HIRSH, J. **A teoria materialista do estado.** Rio de Janeiro: Editora Revan, 2014.

LIRA, L. F.. **Política educacional e ensino médio no Acre no contexto das reformas do estado**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

MACHADO, E. C.; FALSARELLA, A. M. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13255>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação. Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NEVES, R. C. V. **A reforma do ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Orientador: Anselmo Alencar Colares. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

NOTA PÚBLICA EM DEFESA DE UMA POLÍTICA NACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO RESPEITANDO OS RESULTADOS DA CONSULTA PÚBLICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO. **Nota Pública** - Educação. Brasília, agosto de 2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/consed-cne-e-foncede-apresentam-posicionamento-conjunto-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 03 set 2023.

NUNES, J. A. V. **A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625–646, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 ago. 2023.

PÁDUA, M. B. T. **Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

PEREIRA, N. C. **Política de educação integral no ensino médio: oportunidades educacionais e protagonismo juvenil no Programa Escola do Novo Saber, em Santana-AP, (2017- 2020)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá-Macapá, 2021.

QUEIROZ, L. M. G. **Políticas de educação e terceiro setor: o pacto pela educação do Pará**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2018.

RIBEIRO, V. C. **A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará**. Brasileiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, 2022. DOI: 10.26512/lc28202240627. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SANTANA, L. R. **O ensino de Filosofia no atual contexto da reforma do ensino médio a partir do pensamento complexo de Edgar Morin**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Palmas, 2022.

SANTOS, M. R. **Referencial curricular amapaense: narrativas de professores / formadores do PROBNCC/AP**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, E. R.. **Ensino médio em tempo integral e as configurações na política de formação continuada dos professores na rede estadual de Macapá/AP**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SILVA, M. R. da; JAKIMIU, V. C. de L. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In SILVA, M. R. da (org.). **O ensino médio: suas políticas, suas práticas**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVEIRA, E. P. **Projeto de vida e protagonismo juvenil como componente curricular do ensino médio do estado do Tocantins: limites e possibilidades**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2022.

SOARES, F. M. **Ensino médio mediado por tecnologias em escolas de comunidades ribeirinhas do município de Porto Velho-RO**. 2021. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2021.

SOUSA, E. C. V. T. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

TEIXEIRA, P. C.; BRANCO, J. C. S. A BNCC em debate: políticas educacionais e alguns desdobramentos. **Ponto de Vista**, Viçosa, MG, Vol. 12 n.1, 2023, p. 1 - 21. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15653/8045>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TONIETTO, C; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 30, e 14374, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/index>. Acesso em: 03 abr. 2023.

TORRES, G. C. **A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.