



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

MARIA IZABEL DE SOUZA MONTEIRO

***ESCOLAS DO NOVO SABER – LEI 2.283/2017: O QUE REVELAM OS
INDICADORES DE MATRÍCULA NO EMTI/AMAPÁ (2018-2024)?***

Macapá
2025

MARIA IZABEL DE SOUZA MONTEIRO

***ESCOLAS DO NOVO SABER – LEI 2.283/2017: O QUE REVELAM OS
INDICADORES DE MATRÍCULA NO EMTI/AMAPÁ (2018-2024)?***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no âmbito da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como um dos requisitos avaliativos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira.

Macapá
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

M668e Monteiro, Maria Izabel de Souza.

Escolas do novo saber – Lei 2.283/2017: o que revelam os indicadores de matrícula no EMTI/Amapá (2018-2024)? / Maria Izabel de Souza Monteiro. - Macapá, 2025.
1 Recurso eletrônico.
153 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Departamento de Pós-Graduação, Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientadora: Norma Iracema de Barros Ferreira.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação no Amapá. 2. Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) 3. Políticas públicas de educação I. Ferreira, Norma Iracema de Barros, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.9963

MONTEIRO, Maria Izabel de Souza Monteiro. **Escolas do novo saber – Lei 2.283/2017: o que revelam os indicadores de matrícula no EMTI/Amapá (2018-2024)?**. Orientadora: Norma Iracema de Barros Ferreira. 2025. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

***ESCOLAS DO NOVO SABER – LEI 2.283/2017: O QUE REVELAM
OS INDICADORES DE MATRÍCULA NO EMTI/AMAPÁ (2018-2024)?***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no âmbito da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como um dos requisitos avaliativos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Aprovação:
30 / set. / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Orientadora (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Valéria Silva Moraes Novais
Membro Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Almiro Alves de Abreu
Membro Externo (RedECIM/UNIFAP)

Profa. Dr. André Rodrigues Guimarães
Membro Interno - Suplente (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Leila do Socorro Rodrigues Feio
Membro Externo - Suplente (PGEDA-EDUCANORTE)

A *Deus*, que em todos os momentos me sustentou, acalmou meu coração e me mostrou que apesar dos desafios, desistir não era uma opção.

Aos meus queridos pais, *Juan Monteiro* e *Terezinha Ventura*, que nunca deixaram que as dificuldades cotidianas impossibilitassem meus estudos ou fossem por mim percebidas. Vocês sempre estiveram comigo, me apoiaram e confiaram em mim.

À minha estimada avó *Jacira Ventura* (*in memoriam*), que sempre demonstrou seu amor incondicional por mim. Perdê-la durante o Mestrado foi, certamente, o momento mais difícil de todos. Sua presença e amor permanecem em meu coração.

À minha amada filha, *Maria Tereza*, que mesmo ainda pequena, compreendeu as minhas ausências por conta das leituras e estudos. Seu amor me sustenta, me dá força, me faz querer um mundo melhor, menos desigual, mais justo.

À *Rosa*, amiga querida, sem ela jamais realizaria esse sonho, pois seu amor e cuidado com minha filha me possibilitaram viver o Mestrado por completo.

AGRADECIMENTOS

A todo o *corpo docente e administrativo* do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, principalmente aos professores da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que doaram seus conhecimentos com tanta maestria, me fortaleceram e ajudaram-me a entender que lutar por uma Educação de qualidade é um ato de resistência.

À minha Orientadora, Profa. Dra. *Norma Iracema de Barros Ferreira*, que me adotou nessa caminhada e segurou minha mão, fez jus ao seu papel de Orientadora, com seus ensinamentos e correções, que vinham regados de cuidado e afeição. Sou extremamente grata por tê-la nessa caminhada acadêmica.

À *Suzinalda Freitas*, colega-irmã, companheira de estudos, alegrias, angústias e conquistas. Uma honra tê-la conhecido nesse processo.

À querida amiga *Darllen Silva*, que me incentivou desde o início a acreditar em meu potencial e ingressar no Mestrado. Acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava.

À Profa. *Kátia Fonsêca*, pelo seu carinho e generosidade em compartilhar seus conhecimentos, com os quais enriqueceu ainda mais a minha caminhada. Admiro-a!

Às minhas colegas de Mestrado da turma 2023, nosso grupo *Mulheres das Políticas: Benedita, Cleidia, Deiziane, Eunice, Francisca, Ivanilda, Jaqueline, Nelma, Ritângela, Sheila, Socorro e Suzinalda*, tornou-se uma rede de apoio nas horas de dúvidas, angústias, e também nos compartilhamentos de momentos felizes e conquistas de cada uma. Ao também colega de mestrado, *Fábio Richard*.

Enfim, aos meus familiares, amigos e colegas que de alguma forma me ajudaram ao longo desses dois anos de estudos.

A Escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. Nessa contradição existente no seu interior, está a possibilidade da mudança, haja vista as lutas que aí são travadas.

Gaudêncio Frigotto

RESUMO

A presente Dissertação aborda a *temática* da relação entre a aplicação da Lei 2.283/2017 (Amapá, 2017) e o declínio dos indicadores de matrículas das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conhecidas como *Escolas do Novo Saber* no Amapá/AP. O *problema* incide na indagação: o que revelam os indicadores educacionais de matrículas nas escolas de EMTI no Estado do Amapá e as percepções de docentes e coordenadores, decorrentes da aplicação do Programa Escola em Tempo Integral, posteriormente convertido na Lei estadual 2.283/2017? O *argumento* levantado é que os indicadores de matrícula mostram uma rejeição dos estudantes ao EMTI, o que acarreta esvaziamento das escolas envolvidas e afeta a qualidade de ensino, sendo necessária uma reformulação das políticas públicas que são adotadas para o Ensino Médio. O *objetivo* do estudo é analisar a percepção dos sujeitos quanto às *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá, fazendo correlação com a queda no número de matrículas nas Escolas de EMTI. A abordagem *teórico-metodológica* ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx como base epistemológica, tendo o suporte de autores como: L. Althusser; A. Gramsci; P. Dardot e C. Laval; G. Frigotto, J. Moll; J. Libâneo, M.C. Minayo; N. Fairclough, dentre outros. Articula-se abordagem quanti-qualitativa para investigar os efeitos das mudanças legais nas escolas de EMTI do Amapá (2018-2024), por meio de pesquisa documental e de campo, com análise de dados do Censo Escolar e de Entrevista Semiestruturada, para avaliar a percepção dos atores educacionais sobre a nova configuração do Ensino Médio ministrado nas Escolas de Tempo Integral. Dentre os *resultados*, evidenciou-se que a Lei estadual n. 2.283/2017, em consonância com a Lei federal n. 13.415/2017, institui um modelo pedagógico desafiador diante das condições locais, com agravante de que a este quadro somam-se fatores socioeconômicos e estruturais que têm contribuído para o declínio das matrículas nas escolas de EMTI do Estado Amapá. *Concluiu-se* que persiste a necessidade de uma compreensão crítica acerca das políticas educacionais e de suas implicações, de modo a oferecer subsídios e reflexões mais aprofundadas sobre os marcos regulatórios e os desafios impostos às comunidades escolares frente à influência do capitalismo global na educação.

Palavras-chave: Amapá; Lei Federal 13.415/2017; Ensino Médio de Tempo Integral; *Escolas do Novo Saber*; Lei Estadual 2.283/2017; indicadores de matrículas/EMTI/AP.

ABSTRACT

This dissertation addresses the relation between the implementation of Law 2,283/2017 (Amapá, 2017) and the decline in enrollment indicators in Full-Time High schools (EMTI), known as *Escolas do Novo Saber* (New Knowledge Schools) in Amapá/AP. The research problem focuses on the question: what do the educational enrollment indicators of EMTI schools in Amapá reveal, along with the perceptions of teachers and coordinators resulting from the implementation of the Full-Time School Program, later converted into State Law 2,283/2017? The main argument is that enrollment indicators show student rejection of EMTI, leading to a decline in enrollment in the schools involved and affecting the quality of education, requiring a reformulation of public policies adopted for secondary education (EM). The aim of the study is to analyze the perception of the subjects regarding the *Escolas do Novo Saber* in the state of Amapá, correlating this with the decline in enrollment numbers in EMTI schools. The theoretical-methodological framework is based on Karl Marx's Historical-Dialectical Materialism, and the study draws on authors such as L. Althusser, A. Gramsci, P. Dardot and C. Laval, G. Frigotto, J. Moll, J. Libâneo, M. C. Minayo, and N. Fairclough, among others. A quantitative-qualitative approach is used to investigate the effects of legal changes in EMTI schools in Amapá (2018-2024), through documentary and field research, with analysis of data from the School Census and semi-structured interviews to assess the perception of educational actors regarding the new configuration of secondary education provided in Full-Time Schools. Among the results, it was evident that State Law 2,283/2017, in accordance with Federal Law 13,415/2017, establishes a challenging pedagogical model in view of local conditions, aggravated by socioeconomic and structural factors that have contributed to the decline in EMTI schools' enrollments in the state of Amapá. It was concluded that there is a continuing need for a critical understanding of educational policies and their implications to provide more in-depth insights and reflections on the regulatory frameworks and challenges imposed on school communities in the face of the influence of global capitalism on education.

Keywords: Amapá; Federal Law 13.415/2017; Full-Time High School; *Escolas do Novo Saber*; State Law 2.283/2017; Enrollment Indicators/EMTI/AP.

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise do Discurso Crítica
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
ARE	Aparelhos de Repressão do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPE/AP	Centro de Pesquisa em Educação do Amapá
CF	Constituição Federal
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública [RJ]
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CONED	Congressos Nacionais de Educação
DF	Distrito Federal
EB	Educação Básica
EE	Escolas Estaduais
EERV	Escola Estadual Raimunda Virgolino
EM	Ensino Médio
EMR	Ensino Médio Regular
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
<i>ENS</i>	<i>Escola do Novo Saber</i>
ETI	Educação em Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GEA	Governo do Estado do Amapá
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [PE]
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OI	Organismos Internacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Políticas Educacionais
PEE/AP	Plano Estadual de Educação [AP]
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
TCU	Tribunal de Contas da União
UF	Unidade da Federação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO: reprodução das desigualdades socioeconômicas	20
1.1 ESCOLA E POLÍTICAS SOCIAIS A SERVIÇO DA HEGEMONIA:	22
1.2 RELAÇÕES DE PODER E HEGEMONIA NA ESCOLA: reprodução e disseminação de discursos neoliberais estruturantes	32
1.3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR SOB AS LENTES DE ATORES ESCOLARES	38
1.3.1 Categoria Empírica 1 – Escola como reprodutora das desigualdades sociais	47
2 ESCOLA, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: avanços ou retrocessos?	56
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO	57
2.1.1 Categoria Empírica 2 – Neoliberalismo e Políticas Educacionais	67
2.2 A LEI 13.415/2017: O “NOVO” ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS	74
2.2.1 Categoria Empírica 3 – O caráter dualista do Ensino Médio: mercado de trabalho <i>versus</i> Educação Superior	83
3 EMTI E O PROGRAMA <i>ESCOLAS DO NOVO SABER</i> : o que revelam os Indicadores de Matrícula no Amapá?	91
3.1 EMTI, PNE/2014-2024 E PEE-AP/2015 EM SUA META 6	92
3.1.1 Categoria Empírica 4 – Infraestrutura das EE/AP para alcance da Meta 6 (PNE e PEE/AP)	100
3.2 PROGRAMA <i>ESCOLAS DO NOVO SABER</i> NO ESTADO DO AMAPÁ: a Escola da Escolha	108
3.3 INDICADORES DE MATRÍCULAS NAS <i>ESCOLAS DO NOVO SABER</i> : implicações no cenário educacional amapaense	116
3.3.1 Categoria Empírica 5 – Fatores responsáveis pelo declínio de matrículas em Escolas de EMTI amapaenses (2018-2024)	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com professores e coordenadores	152
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE	153

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a *temática* da “relação entre a aplicação da Lei estadual 2.283/2017 e o declínio nos indicadores educacionais de matrículas das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)” – intituladas no Estado do Amapá/AP como *Escolas do Novo Saber (ENS)*. O Governo do Estado do Amapá (GEA), aderiu ao EMTI ainda na fase de Medida Provisória/MP 746/set. 2016, e três meses após consignou o Ato por meio do Decreto 4.446/dez. 2016, criando o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio (EM) da rede pública estadual.

De tamanha celeridade na cronologia, depreende-se que o Ensino Médio brasileiro sofreu uma reviravolta em sua concepção e estrutura por Medida Provisória à qual o Amapá aderiu três meses após por Decreto. Assim, tomou-se como detalhe a legitimidade, visto que tais dispositivos legais de exceção só foram regulamentados posteriormente com a conversão, em cinco meses, da MP 446/set.2016 na Lei 13.415 (fev. 2017); em âmbito estadual, o Decreto 4.446 (dez. 2016), que criara o Programa de Educação em Tempo Integral, materializou-se um ano depois, com a instituição do Programa *Escolas do Novo Saber* (dez. 2017).

O principal objetivo anunciado pelo referido Programa (Amapá/2016) consta de planejar, executar e avaliar uma gama de ações inovadoras direcionadas à melhoria na qualidade do Ensino Médio na rede pública estadual, afiançando a criação e a implementação de uma rede de EMTI¹. Para tanto, define novas diretrizes, parâmetros e critérios de acordo com o estabelecido na mencionada MP/2016, a qual além de inúmeras modificações no Ensino Médio, traz em seu *corpus* o Programa de Fomento às EMTI.

No recorte temporal, optou-se por analisar os dados de 2018 (ano subsequente à implementação do EMTI, início da aplicação da Lei 2.283/2017), com apenas 8 escolas-piloto, estendendo-se até 2024, período mais recente da coleta de dados do Censo Escolar disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP.

Conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), a Lei Federal n. 13.415/2017 é vista por muitos estudiosos como política resultante de contrarreforma do Estado na Educação, para atender aos interesses unilaterais dos Organismos Internacionais (OI) e classes hegemônicas capitalistas, as quais, a partir da década de 90, séc. XX, interferem com maior veemência nas regulações de políticas socioeconômicas. Instituidor de ampla Reforma no Ensino Médio, o

¹ Diário Oficial do Estado: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6341.pdf?ts=22022210>

NEM propõe mudanças na estrutura curricular e pedagógica da referida etapa de ensino e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996).

As principais alterações referem-se à ampliação da carga horária mínima anual e às atualizações no currículo, que passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² e os Itinerários Formativos (IF)³, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares que em tese, priorizam o contexto local e viabilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). Diante do panorama imposto pelo Novo Ensino Médio, é imprescindível debater as especificidades da política neoliberal e o *modus operandi* dos OI na educação, com notória ingerência na definição da legislação do ensino. São patentes os reflexos da Lei do NEM no cenário educacional amapaense, principalmente nas escolas de EMTI. Sua concepção é vista como retrocesso, que acarreta implicações negativas para o sistema de ensino em inúmeros aspectos, sobretudo no que concerne à qualidade, eterna negligenciada nas Políticas Educacionais (PE), que se quedam ante ao avanço do capitalismo.

No Estado do Amapá/AP, o Programa *Escolas do Novo Saber* emerge como resposta concreta à Lei n. 13.415/2017, buscando adequar o sistema de ensino local às exigências da reforma. Dessa maneira, as *ENS* materializam no território amapaense, os ideais do NEM no que se refere à Educação em Tempo Integral (ETI), adaptando suas diretrizes às necessidades e realidades locais. O Programa visa ao fortalecimento do protagonismo juvenil e à utilização de metodologias ativas de aprendizagem, aspectos destacados na nova legislação (Amapá, 2017).

Nessa conjuntura, o *problema* da pesquisa indaga: o que revelam os indicadores educacionais de matrículas nas escolas de EMTI no Estado do Amapá e as percepções de docentes e coordenadores, decorrentes da aplicação do Programa Escola em Tempo Integral, posteriormente convertido na Lei estadual 2.283/2017? O *argumento central* decorrente cogita que a modelagem pedagógica do Novo Ensino Médio em fluxo nas escolas de EMTI amapaenses não oferece condições concretas para sua realização, acarretando mau rendimento, esvaziamento e repulsa dos discentes, fato que incide diretamente na qualidade de ensino e gera insatisfação por parte da comunidade escolar.

O *objetivo geral* do estudo é avaliar a percepção dos sujeitos quanto às *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá, fazendo correlação com a queda no número de matrículas nas

² A BNCC é composta principalmente por conhecimentos essenciais, competências e habilidades pleiteadas a todos os estudantes.

³ Itinerários Formativos (IF), integrados por projetos, disciplinas, núcleos de estudos, dentre outros componentes que aprofundam aprendizado em determinadas áreas de conhecimento ou formação profissional, com o intuito de proporcionar ao aluno escolhas individuais, sendo que devem estar alinhados aos seus interesses e habilidades e voltadas para a consolidação do seu Projeto de Vida (Brasil, 2017).

Escolas de EMTI. Nesse ínterim, os *objetivos específicos* incidem em: discutir a concepção de Escola no contexto de hegemonia do capital, por entender que em um cenário de hegemonia capitalista, tal instituição tende a ser concebida como um instrumento de reprodução das relações sociais existentes, moldando indivíduos conforme as demandas do mercado e do sistema produtivo. Nessa lógica, o currículo, a organização do tempo e do espaço escolar muitas vezes priorizam a formação de competências técnicas e comportamentais alinhadas ao modelo capitalista, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Assim, a instituição escolar deixa de ser um espaço prioritariamente voltado à formação integral do sujeito para se tornar uma engrenagem que alimenta a lógica da produtividade e da empregabilidade. Tudo sob essa ótica que se acredita na concepção de estatutos legais tal qual a do NEM.

O segundo objetivo específico pleiteia analisar o panorama histórico-político que culminou na Reforma do Ensino Médio brasileiro, com mudanças estruturais e pedagógicas decorrentes da sua implementação no EMTI. Esse exame permite entender como forças econômicas, políticas e ideológicas – principalmente de orientação neoliberal – influenciaram a formulação de Políticas Educacionais. Compreender esse contexto é crucial para avaliar os limites e possibilidades do EMTI como política pública.

Por fim, o terceiro objetivo debruça-se em avaliar o indicador de matrículas (2018 a 2024) nas *Escolas do Novo Saber* e seu impacto nas Escolas de EMTI. Nessa conjuntura, a avaliação das matrículas ao longo dos anos permite verificar como está sendo a aceitação dos jovens quanto à modalidade de Ensino em Tempo Integral ofertada pelo Governo do Estado do Amapá (GEA), bem como verificar o discurso dos sujeitos entrevistados, com a perspectiva de averiguar suas percepções, avaliações e/ou inquietações sobre a atual política educacional para a última etapa da Educação Básica.

Este estudo sobre Políticas Educacionais empreendidas ao Ensino Médio brasileiro *justifica-se* por entender que a análise e/ou avaliação das políticas que incidem sobre o sistema educacional é de fundamental relevância para a sociedade. Tais políticas exercem influência significativa na estruturação, financiamento, gestão, acesso à educação etc., com impacto direto na qualidade do ensino, tornando-se imprescindível averiguá-las, investigar seus efeitos e desvelar as verdadeiras intenções subjacentes, embutidas em seu *corpus*.

O estudo carrega marcas, inferências e a subjetividade do pesquisador, daí que a inquirição a ser desenvolvida pleiteia, sobretudo, contribuições no âmbito pessoal. Fato decorrente de que a pesquisadora em questão é professora de Língua Inglesa na rede pública Estadual do Amapá, atuante no Ensino Médio há quase duas décadas, em uma escola de

periferia que esteve inserida no Programa *Escolas do Novo Saber* até 2024. Por atuar na última etapa da Educação Básica, vivencia as transformações resultantes de mudanças legislativas ao longo das décadas, e consequentemente, incumbida a se adequar às novas regulações que sofrem alterações constantes.

Arelada a isso, vale expor que o componente curricular ministrado por esta pesquisadora compõe exemplo cabal da influência dos OI nas Políticas Educacionais deste país, visto que antes da Reforma do Ensino Médio se tratava de disciplina optativa (cabia aos sistemas de ensino definirem qual Língua estrangeira ofertar na matriz curricular). No entanto, com a implementação do NEM, o componente curricular Língua Inglesa passa a ser disciplina obrigatória, assim como Língua Portuguesa e Matemática. Fato que corrobora a intervenção e imposição de regulações hegemônicas nas instituições de ensino.

No que diz respeito ao contexto acadêmico, destaca-se que o estudo é de suma relevância para o *corpus* do conhecimento próprio de uma área específica, proporcionando a confirmação de teorias existentes, ou a proposição de perspectivas inéditas. Neste caso, a abordagem de questões práticas em determinadas áreas torna-se proeminente ao explicitar problemas reais que atingem a qualidade de vida das pessoas, entrelaçando-se ao contexto social de uma investigação, que ao corroborar para o progresso de determinadas questões sociais, adquire valor incontestável, com impacto positivo e significativo na qualidade da educação e no desenvolvimento do Brasil.

A pesquisa justifica-se ainda, por voltar-se a possíveis deficiências na aplicação da Lei do Novo Ensino Médio. Ao proporcionar e/ou reivindicar soluções necessárias, principalmente para comunidade escolar há de cumprir então, seu caráter social, evidenciado na abordagem crítica empreendida nesse processo de implementação de legislações específicas, tal como a do Novo Ensino Médio.

Na vereda *teórico-metodológica* o estudo em foco exigiu aporte epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), base teórico-metodológica do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels (2007), formulada como uma crítica à filosofia idealista e ao liberalismo burguês. Desta forma, ao analisar a Lei federal 13.415/2017 e a Lei estadual 2.283/2017, que instituiu o EMTI/AP, compreende-se que o MHD tornou possível engendrar as Categorias fundantes do método: Totalidade, Mediação e Contradição, ao entrelaçar as PE de cunho neoliberal aos discursos dos sujeitos entrevistados que evidenciam como as Leis vislumbram em contraponto ao que realmente acontece no chão da Escola. Nessa articulação a dialética marxista configura instrumento teórico e político de crítica radical à ordem existente.

Sua potência reside na capacidade de apreender a realidade em seu movimento, em suas determinações múltiplas e nas possibilidades de ruptura e transformação.

No que se refere às Políticas Educacionais, entende-se com [Silva \(2019, p. 78\)](#) que “a dialética aplicada à Educação consiste em uma possibilidade de compreender o fenômeno das relações sociais e do homem como ser social”, pois tal abordagem permite perceber a sociedade burguesa e seus aparelhos, dentre eles a Escola. [Pires \(1997, p. 88\)](#) afiança, ainda, que a grande contribuição do MHD para os educadores é que auxilia na “tarefa de compreender o fenômeno educativo,” pois é por meio do empírico que se pode chegar às múltiplas determinações (concreto pensado) nos quais se insere a Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE)⁴.

Diante destas ponderações, reforça-se que o MHD permite uma leitura crítica da educação como parte dos processos histórico-sociais, desnaturalizando desigualdades sociais e revelando suas raízes econômicas e políticas. Ao colocar a prática social no centro da análise, Marx (2013) oferece uma teoria não apenas explicativa, mas também transformadora e por isso o MHD torna-se a base epistemológica mais assertiva nessa investigação. Entende-se, pois, que este método concede aporte à análise educacional, culminando com a síntese de “múltiplas determinações” e, conseqüentemente, com a compreensão do fato.

O conceito de Totalidade representa a compreensão do social como um conjunto de relações interdependentes, estruturadas historicamente e mediadas por contradições. Marx (2014) introduz tal conceito ao analisar a sociedade capitalista como um sistema de relações sociais mediadas pelo trabalho e pela produção. O filósofo alemão não separa economia, política e ideologia, mas as entende como partes constitutivas da totalidade social.

Desta forma, a Totalidade no MHD, para Camargo (2023, p. 15), corresponde a “de desvendamento da essência de um determinado objeto, na sua particularidade e universalidade”. A autora defende que “está intrinsecamente articulada ao real, perpassando todas as instâncias da cotidianidade de sua dimensão heterogênea até sua homogeneidade”, o que implica dizer que todos os estudos baseados no MHD precisam desvendar a realidade impressa no processo histórico no qual estão inseridos.

Isso posto, a categoria da Totalidade configura instrumento que impede a ilusão das aparências dos fenômenos sociais. Esta categoria teórica força ver cada elemento da realidade como parte de um todo que o determina, possuindo características abstrata e reflexiva para

⁴ Vale destacar que esta pesquisa entende a Escola, tal qual como descrita por Althusser (1970), como Aparelho Ideológico do Estado, concepção que será abordada em outro segmento do texto.

“desvendamento da essência de um determinado objeto, na sua particularidade e universalidade; está intrinsecamente articulada ao real, perpassando todas as instâncias da cotidianidade de sua dimensão heterogênea até sua homogeneidade”. (Camargo, 2023, p.15). Assim, a Totalidade permite entender a sociedade como um conjunto articulado e dinâmico de relações sociais; daí que tal categoria configura um movimento que impede a análise fragmentada da realidade, posto que não é a soma mecânica das partes, mas a compreensão das inter-relações entre os elementos sociais (econômicos, políticos, culturais etc.), a partir de seu fundamento econômico.

No panorama educacional brasileiro, a Totalidade se refere à análise do contexto político, econômico e social, que resultou em políticas reformistas, implementadas a partir dos anos 1990. Neste caso, situam-se as reformas estruturais no Ensino Médio, dentre as quais localiza-se o Ensino Médio em Tempo Integral, que no Estado Amapá foi implementado em 2017 com a criação do Programa *Escola do Novo Saber*.

Deste modo, entende-se nesta pesquisa que a educação não pode ser analisada apenas como um fenômeno isolado em um determinado tempo, ela é resultado de um longo processo histórico que a molda por meio de ideologias. Nessa feita, a esta investigação interessa compreender a educação inserida no processo histórico de disputas, para atingir sua Totalidade como parte da reprodução capitalista, influenciada pelas relações de produção da ideologia dominante e da estrutura de classes com interesses hegemônicos que reconfiguram as PE.

No que tange à categoria Mediação, permite a compreensão dos diversos elementos inseridos em uma sociedade e como eles se relacionam. A mediação é atingida no MHD quando se busca analisar de que forma os sujeitos interagem com a estrutura social, e este movimento permite descortinar como as regulamentações econômicas incidem no dia a dia das pessoas, inclusive nas instituições escolares.

As Políticas Educacionais atuam como mediações entre as exigências do capital e as formas de organização do trabalho pedagógico, revelando como interesses mais amplos se manifestam em práticas educacionais cotidianas, muitas vezes mascaradas por discursos de neutralidade ou de “melhoria”. A Mediação se concretiza nesta pesquisa quando se relacionam os dados de matrículas com a percepção dos sujeitos, inseridos no processo dialógico de materialização da hegemonia do capital sobre a Educação Básica no Brasil.

Por fim, no MHD tem-se a categoria da Contradição, quando é revelado o movimento interno e dinâmico da realidade social, que se desenvolve a partir da luta entre elementos opostos que impulsiona a transformação da realidade. Na sociedade burguesa/capitalista, pode-se destacar o trabalho x capital como Contradição, ou seja, o conflito que ocorre entre classes

sociais antagônicas: burguesia e proletariado. A Contradição se confirma na constatação que as *Escolas do Novo Saber*/EMTI são instituídas como Política Educacional, sob o discurso de tornar a escola de Ensino Médio mais democrática e atrativa, entretanto os indicadores analisados neste estudo puseram à prova essa premissa, haja vista os resultados obtidos na investigação empreendida.

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva aos moldes de Gil (2002), com base em abordagem qualitativa embora verifique-se avaliação de dados quantitativos. Do ponto de vista da dinâmica das Políticas Educacionais de EMTI no Estado do Amapá, exploram-se indicadores e também a percepção de profissionais da educação, caracterizando como uma pesquisa de campo, combinada à pesquisa bibliográfica e documental, com análise de dados secundários fornecidos por sistemas oficiais.

O *locus* da pesquisa está situado em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual de Macapá, selecionadas com base em evidências de queda significativa no indicador de matrículas na série histórica (2018-2024). Esse decréscimo aponta para fragilidades e descontinuidades nas políticas públicas destinadas à expansão e consolidação do modelo EMTI. Além disso, uma das instituições investigadas foi desligada do Programa *Escolas do Novo Saber*, no qual esteve inserida até 2024, devido, principalmente, ao declínio no número de matrículas. Em consonância a Frigotto (2017), identifica-se no caráter estruturalmente instável do capitalismo, a adoção de lógicas gerenciais, fato que configura ameaça à escola pública, evidenciando como tais rupturas nas políticas podem comprometer o direito à educação.

Os sujeitos da investigação são 4 Docentes (Doc.) e 4 Coordenadores Pedagógicos (Coord.Ped.) atuantes em Escolas Estaduais/EE de Macapá que ofertam ou ofertaram o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral. A seleção dos participantes foi intencional, priorizando profissionais que vivenciaram os efeitos das políticas analisadas no cotidiano escolar. Como destaca Minayo (2001, p. 43), na pesquisa qualitativa, a escolha dos sujeitos segue critérios teóricos e empíricos, visando à profundidade da análise, visto que a “pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”, arremata a autora.

A coleta de dados foi realizada em duas frentes. A primeira, teve uma nuance quantitativa, levantamento de dados secundários junto a fontes oficiais, como o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o Plano Estadual de Educação (PEE-AP/2015), os dados do Censo Escolar nos sistemas do INEP, especialmente no que se refere ao indicador de matrícula entre os anos de 2018 e 2024. A segunda, de natureza qualitativa, envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, conforme Minayo (2014, p. 64), para quem esse tipo de entrevista articula

questões previamente elaboradas a outras que emergem no decorrer do diálogo, possibilitando ao entrevistado maior liberdade para discorrer sobre o tema sem a rigidez de um roteiro fechado, permitindo captar as interpretações, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre as políticas de EMTI e do Programa *Escolas do Novo Saber/AP*.

Os principais resultados da análise revelam que, ao longo das seções, as falas dos sujeitos entrevistados, interpretadas à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (2001), evidenciam tensões ideológicas que se manifestam tanto em percepções críticas e denúncias quanto em justificativas naturalizadas e posturas mais conformadas. Na primeira seção, referente à categoria empírica Escola como reprodutora das desigualdades sociais, essas tensões se expressam em percepções críticas e denúncias sobre a função social da Escola, mas também em justificativas naturalizadas e posturas mais conformadas, evidenciando a ambivalência entre a manutenção e o questionamento das desigualdades socioeconômicas.

Na segunda seção, ao abordar o Neoliberalismo e Políticas Educacionais, observou-se que os sujeitos compreendem, ainda que de modo múltiplo e por vezes contraditório, a influência neoliberal sobre a educação. Essa influência foi descrita pelos entrevistados em imposições de modelos curriculares voltados à empregabilidade e produtividade, na desresponsabilização do Estado e na valorização de competências alinhadas à lógica empresarial, o que contribui para a naturalização de subjetividades individualistas, empreendedoras e competitivas. Na categoria que tratou do dualismo histórico do Ensino Médio, as falas indicaram a predominância de um ensino direcionado ao mercado de trabalho. Entretanto, muitos entrevistados afirmaram buscar estratégias que conciliem essa exigência com o incentivo ao ingresso no Ensino Superior, revelando a permanência da histórica divisão entre formação geral e formação técnica, ainda presente na realidade do EMTI amapaense.

Na categoria empírica, a terceira seção, referente à infraestrutura das Escolas de EMTI para o atendimento da Meta 6 do PNE/2014 e PEE-AP/2015, os entrevistados ressaltaram que as condições materiais oferecidas pelas escolas de EMTI no Amapá estão aquém do necessário para sustentar a ampliação da jornada escolar em tempo integral. As verbalizações destacam a precariedade e/ou falta de espaços físicos adequados. Os profissionais associam a dificuldade de implementação da Meta 6 não a uma rejeição do modelo em si, mas à falta de condições estruturais mínimas para que a Escola se torne atrativa, acolhedora e viável.

Ao analisar os indicadores de matrículas, verificou-se fragilidade na continuidade da política. Contudo, o argumento de rejeição exclusiva por escolha dos estudantes mostrou-se limitada. As entrevistas revelaram fatores associados, como a precariedade da infraestrutura,

inserção precoce do estudante no mercado de trabalho, o desacordo entre proposta pedagógica e realidade socioeconômica dos estudantes, dentre outros fatores.

O *corpus* da pesquisa está estruturado em três seções, nas quais a análise empírica permeia todo o estudo, complementando a investigação teórica e permitindo examinar os discursos dos sujeitos entrevistados sobre os temas abordados. A primeira seção intitula-se *A Escola como Aparelho Ideológico do Estado: reprodução das desigualdades socioeconômicas*, fracionando-se em três subseções que discutem *Escola e Políticas Sociais a serviço da hegemonia*; *Relações de Poder e Hegemonia na Escola: reprodução e disseminação de discursos neoliberais estruturantes*, *A Instituição Escolar sob as lentes de atores escolares*. Esta última subseção se desdobra na 1ª) *Categoria Empírica - Escola como Reprodutora das desigualdades sociais*.

Na segunda seção debate-se a *Escola, Neoliberalismo e Políticas Educacionais no Brasil: avanços ou retrocessos?*, salientando as mudanças estruturais e pedagógicas decorrentes das legislações voltadas ao Ensino Médio, por meio de duas subseções: *Percurso Histórico das Reformas no Ensino Médio*, que traz a 2ª) *Categoria Empírica – Neoliberalismo e Políticas Educacionais* e a subseção *A Lei 13.415/2017: o “Novo” Ensino Médio nas Escolas Públicas* que aborda ainda a 3ª) *Categoria Empírica: o caráter dualista do Ensino Médio: mercado de trabalho versus Educação Superior*.

Por fim, a terceira e última seção discute *o EMTI e o Programa Escolas do Novo Saber no Amapá: o que revelam os Indicadores de Matrícula?*, desdobrando-se em três subseções: *EMTI, PNE/2014-2024, PEE-AP/2015 em sua Meta 6*, esta subseção, em 3.1.1, contempla a 4ª) *Categoria Empírica: Infraestrutura das EE/AP para alcance da Meta 6 (PNE e PEE/AP)*. Em seguida constam as subseções *Programa Escolas do Novo Saber no Estado do Amapá: a Escola da escolha* e *Indicadores de matrículas nas Escolas do Novo Saber: implicações no cenário educacional amapaense*, que abarca a 3.2.1 – 5ª) *Categoria Empírica: Fatores responsáveis pelo declínio de matrículas em escolas de EMTI amapaenses (2018-2024)*.

1 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO: reprodução das desigualdades socioeconômicas

A presente seção objetiva discutir a concepção de Escola no contexto de hegemonia do capital, contemplando a seguinte questão norteadora: de que maneira a Escola, na qualidade de Aparelho Ideológico do Estado, contribui para a reprodução das desigualdades socioeconômicas e para a manutenção das relações de poder na sociedade? O texto se organiza no sentido de articular fundamentação teórica e empírica, com conceitos aqui discutidos constituindo mote para análise das evidências coletadas na pesquisa de campo, que serão expostas ao longo deste seguimento da Dissertação.

Daí que em sua primeira subseção aborda *Escola e Políticas Sociais a serviço da hegemonia*, tomando como referência a noção de Aparelhos Ideológicos do Estado, em Louis Althusser (1975), e o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci (2001), para evidenciar a função da instituição escolar na manutenção da ordem social vigente. Na segunda subseção *Relações de Poder e Hegemonia na Escola: reprodução e disseminação de discursos neoliberais estruturantes*, discute-se o Neoliberalismo e suas implicações nas Políticas Educacionais, analisando como a lógica do capital e a racionalidade de mercado atravessam as diretrizes e práticas educativas. Quanto à terceira subseção, *A Instituição Escolar sob as lentes de atores escolares*, constitui interpretação empírica, por meio do discurso dos sujeitos da pesquisa à luz da ACD de Norman Fairclough, para compreensão e interpretação crítica das informações coletadas.

A instituição escolar desempenha papel central no tocante à formação dos indivíduos, transmissão de conhecimentos, ideologias, valores e normas sociais. Justamente por sua função fundamental na sociedade, este espaço, na condição de reprodutor de ideias, é foco de disputa entre as classes hegemônicas. No cenário neoliberal contemporâneo, este ambiente é profundamente influenciado pelas estruturas de poder e relações socioeconômicas predominantes que legitimam a exploração capitalista e preparam os indivíduos para desenvolver papéis específicos no sistema econômico. Isso é feito sutilmente, apresentando-se a Escola como neutra, enquanto promovem-se valores como obediência e conformismo.

Para entender a Escola inserida no cenário de hegemonia do capital, é necessário abordar a relação entre o sistema educacional e as estruturas econômicas dominantes. Nessa perspectiva, recorre-se ao filósofo francês Louis Althusser (1918-1990), que em sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), propõe que a instituição escolar encontra-se nesse perfil ideológico: “há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal

maneira silenciosa! Trata-se da Escola” (Althusser, 1970, p. 64). O estudioso chama atenção para o fato de que a educação, como prática aparentemente neutra e benigna, opera como um dos principais instrumentos de inculcação da ideologia vigente, moldando sujeitos desde sua infância segundo os valores, normas e expectativas da classe hegemônica.

Outro importante estudioso que contribuiu para disseminar o conceito de Escola como ferramenta ideológica da sociedade trata-se do filósofo e político italiano, Antonio Gramsci (1891-1937), o qual argumentava que a Escola age como aparelho hegemônico social, e difunde a ideologia dominante, além de garantir, por meio da persuasão, o consenso em torno das relações de produção capitalista. O pensador em foco, na obra *Cadernos do Cárcere* (2001)⁵, identifica a educação como parte da sociedade civil na qual a hegemonia é engendrada e perpetuada, ao naturalizar a mundividência da classe dominante. Nesse ínterim, a instituição Escola auxilia na consolidação de valores, normas e crenças, ao mesmo tempo em que dissemina as desigualdades estruturais como algo natural, cultural.

Nesse compasso, em obra de 1992, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-1992), em sua abordagem sobre o conceito de reprodução cultural, enfatizam a Escola como legitimadora do capital cultural⁶ da burguesia. Para estes epistemólogos, a Escola é elemento fundamental na reprodução das desigualdades sociais, pois seu ambiente favorece, por meio de práticas pedagógicas e currículos, aos estudantes que já possuem o *habitus* e os códigos culturais da elite, em contrapartida marginaliza àqueles da classe trabalhadora. Tal reprodução caracteriza-se não apenas no viés econômico, mas também no simbólico, ao passo que perpetua uma hierarquia cultural que naturaliza as diferenças de classes impostas pela hegemonia burguesa.

Destarte, discutir a Escola como agente fundamental na disseminação de ideais neoliberais torna-se extremamente necessário para a compreensão das Políticas Educacionais impostas à sociedade brasileira nas últimas décadas. Tal processo não se restringe ao ambiente escolar, pois se estende a outras instituições da sociedade civil, que na perspectiva de Althusser (1970), configuram-se como Aparelhos Ideológicos do Estado. Estes aparelhos atuam na formação de subjetividades e na reprodução das relações de dominação, desempenhando papel central na naturalização da ideologia capitalista. A Escola, nesse contexto, ocupa um lugar

⁵ No cárcere, Gramsci escreveu os *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*, (publicação póstuma).

⁶ Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe [...] o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. (Silva, 1995, p. 24).

privilegiado, visto que ao mesmo tempo em que é apresentada como espaço de emancipação e ascensão social, também se revela como mecanismo de controle e de manutenção da ordem social vigente.

Ao se inserir em uma sociedade cuja classe dominante é aliada aos interesses do capital, a Escola acaba corroborando para uma educação voltada à consolidação do poder burguês. Nesse sentido, como defendem Bourdieu e Passeron (1992), o sistema educacional funciona como instância de reprodução social, legitimando desigualdades ao transformar privilégios de classe em aparentes méritos individuais. Assim sendo, na acepção de Frigotto (2018) as Políticas Educacionais, em vez de romperem com a lógica excludente, acabam reforçando o projeto neoliberal que objetiva moldar trabalhadores flexíveis, adaptáveis e submetidos às exigências do mercado.

Dessa forma, a Escola passa a ser compreendida não apenas como espaço de ensino-aprendizagem, mas como arena de disputa de projetos societários conservadores. Por um lado, é mobilizada pela classe dominante como instrumento de difusão da ideologia neoliberal, que transforma o conhecimento em mercadoria e o aluno em consumidor; por outro, pode ser também ressignificada como espaço de resistência e contra-hegemonia, na perspectiva gramsciana, quando se coloca a serviço da formação crítica, emancipatória e comprometida com a transformação social.

1.1 ESCOLA E POLÍTICAS SOCIAIS A SERVIÇO DA HEGEMONIA

Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas.

Louis Althusser (1970)

Em sua teoria, Althusser introduz a ideia de que a reprodução das condições de produção vai além da coerção por meio dos Aparelhos a serviço do Estado, pois são concebidas pelas ideologias impostas no meio social. No ensaio intitulado *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970), o autor argumenta que tal ente amplia seu raio de ação por meio dos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), como a Polícia e o Exército, somando-se aos já mencionados AIE, que incluem instituições como Escola, Família, Igreja e Meios de Comunicação.

Assim sendo, Althusser (1970, p. 46-47) afirma que a diferença básica entre ambos os Aparelhos de Estado é que os AIE “funcionam pela ideologia” enquanto os ARE “funcionam pela violência”. Em continuação a seu pensamento, salienta que tanto AIE como ARE

funcionam pela repressão e ideologia ao mesmo tempo, porém o AIE atua de forma prevalente “*pela ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.” O fato é que para o estudioso não existe aparelho puramente ideológico.

Por isso, tais dispositivos são responsáveis por disseminar nos indivíduos a ideologia, no caso da burguesia, garantindo a reprodução das relações de produção e, conseqüentemente, das desigualdades sociais, marca da sociedade capitalista. Em continuidade, Althusser, (1970, p. 60) pontua que nas formações capitalistas maduras, a Escola substitui e torna-se AIE dominante em relação a outro importante AIE: a Igreja.

Nesse sentido é que o espaço escolar nasce como novo palco de disputa, cujo marco histórico foi a Revolução Francesa, que substituiu “o poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista”, atacando o principal AIE da época – a Igreja (Althusser, 1970, p. 59). Tal substituição consagrou a Escola, outrora dominado pela Igreja, como o mais propício às intenções propostas pela burguesia.

Dessa maneira, “a eficiência da escola na propagação da ideologia, se deve ao fato de esta ter assumido o lugar da Igreja, substituindo a dualidade família-igreja pela dualidade família-escola” (Althusser, 1970, p. 62). Esse processo se deu por meio de grandes disputas políticas e ideológicas de classes sociais com a Igreja, principalmente com a ascensão da burguesia e nesse panorama, a Escola é decisiva para a naturalização das hierarquias socioeconômicas e legitimação das desigualdades, de maneira sutil e não-violenta, pela qual a burguesia mantém seu poder. Diante disso, arremata o autor:

a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculcando-lhes durante os anos em que a criança está mais ‘vulnerável’, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, ‘saberes práticos’ (*des ‘savoir faire’*) envolvidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro [...] (Althusser, 1970, p. 64).

Conforme se verifica no excerto, este processo começa na Educação Infantil, fase em que as crianças são especialmente vulneráveis. Essa vulnerabilidade é exacerbada pela posição das crianças entre dois aparelhos de Estado – a família e a Escola, tornando-as mais suscetíveis à imposição de ideologias. Os “saberes práticos” não se tratam apenas de transmissão de conhecimento teórico, mas de habilidades e comportamentos objetivos que estão intrinsecamente ligados à ideologia dominante e podem facilmente ser moldados. Essa forma

de “*savoir faire*”⁷ são meios pelos quais as crianças internalizam normas, valores e crenças que sustentam o *status quo* e as relações de poder existentes.

Ao mencionar a ideologia dominante no estado puro, Althusser (1970) sugere que esta é transmitida de forma direta e quase incontestável, ou seja, sem ser questionada ou desafiada. A educação formal, portanto, é estruturada para promover habilidades e valores que são almejados pelo Capitalismo, como competitividade e individualismo. Essa preparação vai além do mero ensino de conteúdos acadêmicos, englobando a inculcação de atitudes e comportamentos que facilitam a adaptação ao ambiente corporativo, à subserviência e pouca disponibilidade em se opor ao que lhe é atribuído como membro de determinada classe social. O conformismo por meio do discurso ideológico é mais perigoso que a força, visto que cria indivíduos incapazes de se levantar contra os que os oprimem.

Nessa lógica, no que diz respeito à reprodução da força de trabalho, o renomado estudioso francês afirma que “exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários” (Althusser, 1970, p. 21). Portanto, o ambiente escolar em sua função ideológica se manifesta de várias formas, dentre elas pelo currículo, pelos conteúdos ensinados e pelas práticas pedagógicas que legitimam as relações de poder dentro da instituição. O currículo, nesse contexto, reflete e reforça a cultura e os valores hegemônicos, marginalizando as culturas e conhecimentos das classes subalternas e somado às práticas pedagógicas que frequentemente reproduzem as disparidades existentes, atuam na perpetuação de ideologias hegemônicas.

Sob essa conjuntura é que se defende nesta Dissertação que a Lei federal n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), bem como a Lei estadual n. 2.283/2017 (Amapá, 2017), são meros instrumentos de perpetuação da hegemonia burguesa. Tais legislações contemporâneas privilegiam em seu *corpus* uma base técnica robusta em detrimento às disciplinas de base crítica do pensamento, fato que será esmiuçado a *posteriori* neste trabalho.

Em similar vertente do pensamento da Escola como cenário de ideologias hegemônicas, o marxista Gramsci (2001) desenvolveu uma teoria crítica sobre cultura, ideologia e o papel das instituições na manutenção (ou contestação) da hegemonia de classe. Nesta teoria, compreende que as organizações políticas e culturais, pertencentes tanto à sociedade política quanto à sociedade civil, atuam como aparelhos de hegemonia, pois articulam mecanismos de

⁷ Substantivo masculino de dois números, da Língua Francesa, que significa habilidade de obter êxito, graças a um comportamento maleável, enérgico e inteligente; tino, tato.

dominação e liderança ideológica que combinam força e consenso com o objetivo de garantir um determinado projeto societário.

Nesse sentido, o conceito de hegemonia em Gramsci (2001) é fundamental para entender a Escola como mantenedora das estruturas sociais dominantes. Tem-se, portanto, que a hegemonia se estabelece quando uma classe dominante “convence” os demais grupos sociais de que seus interesses são universais. Aduz-se que a hegemonia configura-se na capacidade de um grupo social exercer liderança moral e intelectual sobre os demais grupos, sendo que esse domínio vai além do econômico e político e o convencimento acontece, sobretudo, nas instituições da sociedade civil.

Schlesener (2016, p. 151), ao citar os estudos de Gramsci, afirma que pela educação “perpassa a questão da hegemonia, a formação e superação de ideologias” e por isso, tem “importância fundamental na apropriação dos códigos de construção de projetos racionais.” A autora pondera ainda, que o filósofo discute diversas circunstâncias em que a educação atua como um instrumento para reforçar as relações de poder existentes e perpetuar a dominação, sobretudo por meio de dispositivos ideológicos.

Gramsci (2011, p. 290) afirma que “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como domínio e como direção intelectual e moral”. Isso significa que um grupo hegemônico busca subjugar os grupos adversários, inclusive, se necessário, por meio da força, para então exercer liderança sobre os setores aliados. Como já mencionado, essa hegemonia não se sustenta apenas pela repressão exercida pelo Estado, mas sobretudo pelo consentimento ativo das massas, construído por meio de instituições civis como Escola, Igreja, mídia e família.

No pensamento gramsciano, a Escola é vista como um Aparelho Privado de Hegemonia (APH), que apesar de não ser explicitamente um braço repressivo do Estado, funciona como ferramenta essencial para transmitir a ideologia da classe dominante, moldar consciências e garantir disseminação do consenso social de valores burgueses. No caso específico do Brasil, sabe-se que a influência neoliberal, seja por meio de Organizações Internacionais (OI) ou empresas privadas, é responsável por ditar suas ideologias nas Políticas Educacionais (PE) que regem nossa educação, por meio de acordos e até mesmo imposições.

Ainda em relação ao pensamento gramsciano, consta que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 1978, p. 37). Nesse contexto, ao perceber a Escola como aparelho ideológico, entende-se que ela forma indivíduos de acordo com a visão de mundo de quem detém seu poder.

Entretanto, para Gramsci (2001a, p. 50), a Escola deve ser um local onde “cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”, ou seja, o estudioso considera que não deve haver distinção entre o tipo de escola de acordo com a classe social. Assim, essa concepção defende uma noção ampliada de democracia e de política, na qual todos os indivíduos tenham condições objetivas e subjetivas de participar da vida pública, de pensar criticamente e de atuar como sujeitos históricos. No entanto, reconhece que nas sociedades capitalistas, isso ocorre apenas “abstratamente”, pois mesmo que o sistema proclame igualdade de oportunidades, na prática mantém desigualdades estruturais que impedem os subalternos de acessar o poder real.

É justamente nessa contradição entre o discurso de democracia que é propagado e a realidade concreta da exclusão, que se trava a luta pela hegemonia. Nessa ótica, a Escola é o palco onde se travam lutas ideológicas entre as classes dominantes e subalternas, e tem potencial de ser um instrumento hegemônico, mas também de contra-hegemonia. Logo, a ideia de hegemonia para o teórico e político italiano, está relacionado à formação da consciência política, que se estabelece entre teoria e prática (Filosofia da *Práxis*). Desta forma, assente-se em que a hegemonia é:

a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política, que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas. Costa (2013, p. 5).

Gramsci oferece, portanto, uma contribuição fundamental à teoria política ao desenvolver o conceito de hegemonia como forma de direção intelectual e moral, exercida por um grupo social capaz de construir alianças com outras classes. Nesse sentido, a hegemonia não se resume à imposição de interesses econômicos imediatos, mas implica a articulação de um projeto político mais amplo, que unifica diferentes setores sociais em torno de objetivos comuns. Todavia, essa capacidade de unificação não elimina as contradições internas ao bloco.

Pode-se inferir, então, que a formação da hegemonia exige atuação estratégica, muito além do campo econômico, envolvendo disputas no plano simbólico, ético e político. É nesse contexto que a luta pela hegemonia se diferencia da dominação pura e simples, haja vista que pressupõe a conquista ativa da adesão dos dominados a um projeto de sociedade. Isso revela o caráter dinâmico e instável da hegemonia, que pode ser desafiada sempre que as contradições internas do bloco se acirram ou quando outro grupo social emerge com um projeto alternativo.

No cenário educacional, Martins (2021, p.11) afiança que “na juventude, [...] Gramsci entendia que os processos de ensino e aprendizagem deveriam ser desinteressados”. Isto equivale a uma formação geral do ser humano, propedêutica, democraticamente aberta a todos os cidadãos, não profissionalizante precocemente e sem vinculação imediata com o modelo social específico.

Em *Cadernos do Cárcere* Gramsci (2001a) amadurece essa proposta educativa escolar, colocando o trabalho como princípio educativo, evidentemente na concepção marxista de trabalho. O pensador adotou o objetivo de colaborar no processo de superação das relações sociais capitalistas para construir uma nova civilização favorecida pela Escola como formadora de intelectuais. Por isso, os intelectuais não são apenas pessoas que possuem conhecimento acadêmico ou científico, mas todos que desempenham um papel ativo na construção e disseminação de ideias em uma determinada sociedade:

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2001a, p.15).

Na concepção gramsciana os intelectuais orgânicos desempenham um papel decisivo na luta pela hegemonia cultural, que é a batalha pelo poder e controle de ideias e valores que moldam uma sociedade. Eles são responsáveis por construir uma visão de mundo distinta e capaz de desafiar a hegemonia cultural dominante para que haja uma transformação social, visto que eles têm compreensão e prática das lutas sociais e podem articular as demandas das classes subalternas de maneira mais eficiente e criativa. É neste contexto que Gramsci desenvolve sua proposta de Escola Unitária.

De acordo com Loureiro (2011, p. 14) a construção de uma Escola Unitária/universal tornou-se uma inquietação para Gramsci, como uma tentativa de rebater o processo de educação fragmentada, com a disseminação de escolas em diferentes níveis com fins específicos e com objetivos de atender à sociedade capitalista, tal como acontecia na Itália em 1923. A reforma escolar italiana daquela época foi chamada de “Reforma Gentile”⁸ e propunha uma escola que beneficiava somente a classe dominante, criando mão de obra especializada em escolas com público de classe baixa, e privilegiando estudantes de classe alta, por meio de escolas que exploravam o pensamento crítico e a formação mais intelectual.

⁸ Giovanni Gentile foi um filósofo italiano do idealismo atualista e Ministro da Educação durante o regime de Mussolini, sendo responsável por reformular o sistema educacional italiano segundo princípios autoritários e nacionalistas. Para mais informações sobre a Reforma Gentile, ver: GENTILE, Giovanni. *The Reform of Education*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1922.

Loureiro (2011) afirma, ainda, que ao analisar a proposta da Escola Unitária, entende que o problema não estava na forma de ensino da escola tradicional, mas no fato de que a educação e a escola destinada aos trabalhadores, diferiam das destinadas à elite. Assim, a Escola Unitária elaborada por Gramsci, representa uma das mais significativas contribuições para debate sobre a função social da educação. Seu modelo se opõe à lógica educacional capitalista, segregadora, separatista, que distingue os estudantes e institui formações distintas de acordo com sua origem ou classe social, rompendo com essa lógica ao propor uma formação comum, crítica e ampla para todos os indivíduos, independentemente de sua origem social.

Segundo Gramsci (2001a), a função da Escola deve ser a de formar personalidades autônomas, críticas e criativas, com potencial de entender e transformar a realidade em que vivem. Tal pensamento está concentrado no trecho em que Gramsci discute o modelo da “escola unitária”, no qual critica a divisão entre educação técnica e humanista, e propõe uma formação integral. Martins (2021, p. 12) afirma que a escola unitária de Gramsci é a elaboração mais “madura” de Escola, sendo que esta afirmação se pauta no fato de que “assume o ideal de formação integral do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais”. A Escola Unitária não distingue ou especifica conteúdos, ou seja, ela propõe uma base cultural ampla, com domínio dos fundamentos científicos, artísticos e tecnológicos, não apenas para qualificar a força de trabalho, mas para formar cidadãos conscientes de seu papel histórico.

Em síntese, a Escola Unitária gramsciana não visa apenas à superação das desigualdades educacionais, mas a formação de um novo sujeito histórico, com capacidade para exercer protagonismo na construção de uma nova ordem social. Isso corresponde a um projeto radical no sentido mais profundo do termo, pois pretende intervir na raiz das estruturas que perpetuam a dominação de uma classe em detrimento de outra.

É nesse sentido que a reprodução das desigualdades socioeconômicas é evidente nas diferenças de acesso e qualidade da educação oferecida às diversas camadas da população, e que observamos o papel da Escola nesse processo. Em sociedades marcadas por profundas disparidades, como é o caso do Brasil, as escolas públicas, em áreas de baixa renda, não raramente enfrentam desafios como a falta de recursos, infraestrutura precária e altos índices de evasão. Tais condições contrastam fortemente com escolas privadas da elite, que dispõem de amplos recursos e oferecem uma educação de alta qualidade, preparando seus alunos para ocupar posição de destaque na sociedade.

Sob essa ótica, recorre-se também a Bourdieu e Passeron, cuja obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (1992) traz importante análise sobre como

o sistema educacional é responsável por reproduzir a estrutura social em que está inserida. Os autores criam um modelo capaz de desmistificar o *modus operandi* dos sistemas de ensino, usando conceitos que ajudam na identificação das “artimanhas” utilizadas pela burguesia para se apropriar do espaço escolar e, assim, descortinam a noção de neutralidade, considerando que é o ato central na manutenção das estruturas de poder e dos privilégios de classe.

Bourdieu e Passeron (1992, p. 21) apresentam três conceitos fundamentais para explicar como o sistema educacional contribui para a legitimação e perpetuação das estruturas de dominação: violência simbólica, *habitus* e capital cultural. Atentam ainda, para a imposição de uma cultura dominante como legítima e universal em detrimento das demais, que eles chamam de *violência simbólica*, dessa maneira compreendem que a ação pedagógica:

é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

No cenário escolar, essa violência acontece ao serem legitimados, ou melhor, impostos, os valores e conhecimentos das classes dominantes como únicos e verdadeiros. Nesse sentido, a Escola reforça o *habitus* adquirido na família e no ambiente social e molda a forma como os indivíduos percebem o mundo e interagem com o ambiente escolar e consequentemente com a sociedade, contribuindo para a reprodução das desigualdades.

Para Bourdieu e Passeron (1992) o sistema educacional é meritocrático, pois mesmo que o sucesso escolar pareça depender exclusivamente do esforço individual, ele é, na verdade, condicionado pelas desigualdades sociais preexistentes. A Escola mascara essas desigualdades ao atribuir o fracasso escolar às características individuais, como falta de dedicação, esforço, disciplina, em vez de reconhecer que há barreiras estruturais, sociais e culturais muito mais profundas, e que o fracasso ou sucesso não depende exclusivamente do indivíduo.

O conceito de *habitus* refere-se a um sistema de normas, valores, atitudes e comportamentos de um grupo ou classe social, incorporadas pelos indivíduos ao longo de sua socialização. Trata-se de um conjunto de pensamentos e de ações que orientam as práticas e escolhas dos sujeitos em diferentes contextos sociais. Conforme Selton (2002, p. 64), o conceito permite auxílio na compreensão de uma relativa homogeneidade nas disposições, gostos e preferências de grupos ou indivíduos oriundos da mesma trajetória social, alcançando o princípio de determinadas disposições práticas, que pode aparecer de forma difusa.

Compreende-se, então, que o *habitus* pode ser entendido como resultado da experiência social do indivíduo, influenciando, também, o modo de interpretar e reagir ao mundo. Nesse caso, a formação de tais comportamentos está intrinsicamente ligada à noção de capital cultural, isto é, os conhecimentos, habilidades, linguagens e códigos que são valorizados pela sociedade. Em análise aos argumentos de Bourdieu e Passeron (1992) de que os filhos das classes dominantes já possuem esse capital desde a infância, por ser transmitido pelas famílias por meio de práticas culturais cotidianas, Olinto (1995, p. 27) afiança que:

capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, e, a que tem valor simbólico.

A Escola, inserida nesse processo de disseminação do capital cultural, por sua vez, não apenas o valoriza, como o transforma em critério de sucesso, criando uma aparência de meritocracia. Os estudantes que não dominam os códigos culturais valorizados, geralmente oriundos das classes populares, tendem a fracassar. Esse fracasso se dá não por falta de capacidade dos estudantes, mas porque o sistema, entrelaçado ao capital cultural que emerge da burguesia, não o reconhece como legítimo, tampouco valoriza seus saberes e experiências.

Isso cria o que Bourdieu e Passeron (1992) chamam de violência simbólica: a imposição de significados e valores de um grupo dominante como se fossem universais, fazendo com que os dominados internalizem a legitimidade dessa imposição. Jubé *et al.* (2016, p. 3) traduzem nos seguintes termos o entendimento dos estudiosos franceses acerca da violência simbólica, como equivalendo a uma forma de:

coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se dá na criação contínua de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante.

Nessa acepção, a violência simbólica é um tipo de coerção sutil, porém extremamente eficaz, visto que atua por meio da aceitação de imposições normas e valores por meio do discurso dominante. Não há uso da força física, mas sim a internalização das hierarquias sociais. Em relação ao meio educacional, Jubé *et al.* (2016, p. 3) acrescentam que a violência simbólica se materializa ao excluir estudantes que não se encaixam nos padrões impostos pela instituição educacional, menosprezando-os do processo, fato que causa “desestímulo e finalmente,

exclusão. A escola, nesse sentido, não busca incluir os desiguais, esses são tidos como preguiçosos, fracos e incapazes e o fracasso é atribuído a eles como falta de aptidão ou esforço” sintetiza a autora e seus colaboradores.

Entende-se que essa violência é particularmente eficaz porque não é percebida como tal. Ao contrário, é naturalizada e aceita por classes sociais distintas. Nesse contexto, a Escola surge como uma instituição neutra, porém atuante como mecanismo de reprodução social, mascarando as desigualdades sob o véu do mérito individual. Em análise a esse pensamento, Valle (2022, p. 5) destaca que para Bourdieu e Passeron “a instituição escolar é utilizada como estratégia que visa ao monopólio das posições dominantes, pois exerce um papel determinante na distribuição do capital cultural” e diante disso:

desvelar os mecanismos pedagógicos pelos quais a escola contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe permite, segundo eles, afirmar que a estrutura do espaço social, próprio das sociedades diferenciadas, é produto de dois princípios fundamentais de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural.

Observa-se que a relação entre a estrutura escolar e a manutenção das relações de classe, evidenciam o capital econômico e o capital cultural atuantes como princípios estruturantes do espaço social, bem como demonstram a função da Escola nas sociedades contemporâneas, especialmente no que se refere à reprodução das desigualdades sociais. Enquanto o capital econômico está relacionado à posse de bens e recursos financeiros, o capital cultural se refere a conhecimentos, habilidades e formas de expressão que conferem *status* social.

Destarte, compreende-se que Políticas Educacionais precisam reduzir a influência do capital econômico e cultural no acesso e sucesso escolar, apesar de atualmente, apenas reverberam os mecanismos de reprodução das desigualdades. Atentar aos conceitos de *habitus*, capital cultural e violência simbólica é entender como a Escola, ao invés de corrigir disparidades sociais, as legitima e reproduz. O entendimento de Bourdieu e Passeron (1992) permanece atual, especialmente em contextos sociais e educacionais de países subdesenvolvidos como o Brasil, que são balizados por profundas disparidades socioeconômicas e culturais. Desvendar tais mecanismos torna-se crucial para pensar em alternativas pedagógicas que possam transformar a educação em um instrumento de emancipação, e não de conformação.

Ressalta-se que nesta pesquisa não se busca tornar a Escola uma “vilã” para a classe proletária, mas sim desmistificar sua atuação que, muitas vezes, é mascarada pelos discursos hegemônicos como a salvadora, idealizando-a ou induzindo a sociedade ao entendimento de que apenas por meio do esforço próprio o indivíduo terá condições de ascender na vida.

Entender a instituição escolar como instrumento de manutenção do *status quo* é desvendar seu papel hegemônico, mas também constitui uma via para reivindicar Políticas Educacionais contra-hegemônicas, em oposição às estratégias utilizadas pela burguesia para perpetuar sua dominação. Nesse prisma, torna-se imprescindível analisar as relações de poder e hegemonia na escola, compreendendo como os discursos neoliberais se estruturam, disseminam e se naturalizam no espaço escolar, orientando práticas pedagógicas e políticas que reforçam desigualdades e limitam a função emancipadora da educação.

1.2 RELAÇÕES DE PODER E HEGEMONIA NA ESCOLA: reprodução e disseminação de discursos neoliberais estruturantes

Nesta subseção, parte-se *a priori* do conceito de Behring e Boschetti (2011, p. 45) sobre as políticas sociais, definindo-as como conjunto de ações e programas desenvolvidos pelo Estado e outras instituições, com a premissa de assegurar proteção social e garantir direitos básicos à população. São políticas decisivas para disseminação da justiça social e redução de desigualdades, porém em contexto neoliberal também expressam as relações de poder e lutas da sociedade civil.

Há que se concordar com Behring e Boschetti (2011, p. 64) quando afirmam que se as lutas sociais ainda não conseguiram instituir uma nova ordem social, pelo menos houve uma contribuição “para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo, a partir do final do século XIX e início do século XX.” Dessa forma, o surgimento das políticas de cunho social foi gradual e variado em diferentes países, influenciado pelos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas, e pelas relações de poder dentro do Estado.

Compreende-se, então, ser mister adentrar ao conceito de Estado, que pode ser analisado sob diversas perspectivas teóricas. Dentre tais veredas epistemológicas, destacam-se as contribuições de Karl Marx e Frederic Engels, Vladimir Lenin, Louis Althusser, Antonio Gramsci, e o economista polonês Martin Carnoy, cujas análises partem da compreensão do Estado como parte das relações sociais e econômicas, sobretudo no contexto do capitalismo.

Para Marx e Engels (2023, p. 65), “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa”, ou seja, não é uma instituição neutra ou voltada ao bem comum, mas sim uma ferramenta de dominação da classe burguesa sobre o proletariado. O Estado não molda a sociedade, ao contrário, sua principal função é garantir a manutenção das relações de produção capitalistas e proteger a propriedade privada dos meios de produção.

Engels (2019) argumenta que o Estado surge no momento em que as contradições entre as classes sociais se tornam irreconciliáveis, passando a atuar como instrumento de repressão destinado a assegurar interesses da classe burguesa. Nesse sentido, interpretações posteriores evidenciam que, a depender do contexto histórico e político, o Estado pode assumir diferentes funções, seja como provedor direto, seja como regulador e difusor de concepções hegemônicas.

Martin Carnoy (1987, p. 21), parte da feição marxista e define o Estado como entidade multifacetada, não apenas uma entidade político-administrativa. O Estado é, pois, um “ator econômico central” que influencia e é influenciado pelas dinâmicas sociais e econômicas, sendo “a expressão política da estrutura de classes inerente à produção”, já que a partir do momento em que no modo de produção capitalista a burguesia passa a ter “controle particular da mão-de-obra no processo de produção, ela também estende sua relação de poder ao Estado e a outras instituições sociais”, tornando-o um aliado. O Estado se molda de acordo com seus propósitos e tem papel fundamental na manutenção das relações de poder impostas pela classe burguesa.

Vladimir Lenin (1870-1924) argumenta que Estado burguês é, essencialmente, um instrumento da classe dominante e serve para moderar conflitos de classe inconciliáveis. Assim, embora a democracia burguesa pareça oferecer à classe trabalhadora a chance de participar e controlar as instituições políticas e econômicas, o revolucionário russo sustenta que é apenas uma ilusão. Isso considerando que o Estado permanece como aparelho repressivo da burguesia, sendo sua existência atrelada ao conflito de classes: “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (Lenin, 2017, p. 23), de maneira que a destruição do Estado seria necessária para qualquer mudança verdadeira, na acepção lenilista.

Ao argumentar a visão de Lenin sobre o Estado, Carnoy (1987) aponta para um cenário de intensa luta de classes e revolução iminente, que o leva a ver o Estado como um instrumento monolítico de repressão, sem considerar as possíveis nuances ou variações na forma como o poder estatal pode ser exercido ou contestado dentro de diferentes contextos históricos e sociais. Assim, do ponto de vista epistemológico, o Estado deve ser compreendido como uma categoria histórica, que só pode ser analisada em relação às estruturas econômicas e às lutas de classe que o constituem e o transformam. Ele não é um dado natural nem eterno, mas um fenômeno social inserido nas relações contraditórias da produção.

Nesse diapasão, Carnoy (1987, p. 12) faz transcender à luz além do pensamento lenilista, aquele compartilhado por alguns estudiosos e suas teorias sobre o papel do Estado na sociedade capitalista. O autor em relevo considera que a teoria gramsciana vai além das teorias dos filósofos que o antecederam, à proporção que:

coloca o Estado como um ponto-chave para se compreender a aceitação da sociedade de classes pelas classes subalternas. Marx, Engels e Lenin atribuíram essa aceitação a uma ‘falsa consciência’, desenvolvida a partir das relações e da natureza da produção capitalista. Para Gramsci, porém, a aceitação resulta da ‘hegemonia’ da classe capitalista (o domínio das normas e dos valores dessa classe), e o Estado, como um aparato ideológico, ajuda a legitimar essa hegemonia e é, portanto, parte dela.

Para Martin Carnoy, o pensamento gramsciano funde a hegemonia burguesa e o Estado como partes de um aparelho ideológico, tornando concreto o poder burguês. Portanto, tal aceitação não parte apenas das relações de produção capitalista, como entendiam Marx e Engels, mas da força de persuasão oriunda do discurso hegemônico. Ao ampliar a teoria marxista sobre Estado, Gramsci (2011, Caderno 6, §88, p. 828) propõe uma redefinição do aparelho estatal: “o Estado é a soma da sociedade política e da sociedade civil, isto é, de hegemonia revestida de coerção”. Essa concepção amplia a noção clássica de Estado, sem o restringir apenas o aparelho coercitivo, e também abrange os mecanismos culturais e ideológicos que sustentam a dominação.

Nesse viés, a hegemonia vai além de um fenômeno cultural ou educacional e se transforma em peça-chave da estrutura estatal capitalista, lógica gramsciana relativa ao entendimento dos sistemas políticos dos anos 1930, principalmente na Itália, sob o regime ditatorial de Benito Mussolini. Para Gramsci (2011), a sociedade política corresponde ao “Estado em sentido estrito”, ou seja, às instituições diretamente vinculadas à dominação por meio da coerção, como o Governo, Forças Armadas, Polícia e o aparato jurídico – elementos que constituem os “instrumentos repressivos do Estado”. É por meio desses aparelhos que a classe dominante exerce o monopólio da violência para manutenção da ordem e garantia da continuidade das relações de produção vigentes. Nesse aspecto, o Estado atua como um aparelho de dominação.

Em contrapartida, a sociedade civil é compreendida como o espaço em que se estruturam os “Aparelhos Privados de Hegemonia”, como Escola, Igreja, mídia, partidos políticos e diversas organizações sociais. É nessa esfera que se desenvolvem formas de direção intelectual e moral, por meio das quais a classe dominante busca construir o consenso social, legitimando sua liderança e naturalizando sua posição dominante (Gramsci, 2011, Caderno 4, §38; Caderno 6, §88). A abordagem de Gramsci acerca do Estado revela-se particularmente eficaz para análise das sociedades capitalistas contemporâneas e do Neoliberalismo inserido nesse contexto, uma vez que integra os elementos coercitivos e consensuais da dominação, superando visões reducionistas que identificam o Estado apenas como mera máquina de coerção.

Reitera-se que a discussão sobre o conceito de Estado reside na importância de entender como e para quem ele atua em uma sociedade capitalista. Nessa feição, é oportuno frisar que este texto compreende que o Estado se insere como peça fundamental na disseminação de políticas do sistema neoliberal, sendo por isso ímpar/ trazer anotações sobre o Neoliberalismo.

O Neoliberalismo, corrente de pensamento econômico e político que ganhou destaque a partir das últimas décadas do século XX, enfatiza a redução do papel do Estado na economia, a valorização da iniciativa privada e a crença na eficiência reguladora do mercado. Sob esse prisma, setores tradicionalmente administrados pelo Poder Público, como educação, saúde e transporte, tornam-se potenciais mercados. Essa abordagem tem gerado debates, especialmente no que diz respeito ao impacto sobre direitos fundamentais, como a educação, levantando questionamentos sobre desigualdades e acessibilidade.

Essa corrente de pensamento econômico e político baseia-se em princípios de mercado livre, enfatizando a privatização, a favor de um ambiente em que o vigor do mercado seja a força motriz do desenvolvimento econômico e social. O impulso global do Neoliberalismo se deu a partir dos anos 1970 e 1980, principalmente nos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos.

Assim sendo, recorre-se aos estudos de Dardot e Laval (2016, p. 15), que definem a política neoliberal como um conjunto de práticas e discursos que promovem a extensão das lógicas do mercado capitalista a todas as esferas da sociedade, transformando não apenas a economia, mas também as relações sociais, culturais e políticas. Nesse ângulo, os autores argumentam que o Neoliberalismo não deve ser entendido apenas como uma ideologia ou um conjunto de políticas econômicas, mas também como uma racionalidade, portanto “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.” Essa racionalidade se caracteriza principalmente pela “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. Destaca-se que a política neoliberal entranha em todas as esferas públicas, corroendo suas bases e transformando-as em solo fértil ao acúmulo de capital, por meio do discurso de ineficiência estatal, individualismo e competição desenfreada.

Logo, pode-se considerar que o Neoliberalismo constitui uma nova forma de poder que redefine a relação entre o Estado e os cidadãos, bem como entre os próprios indivíduos. Nesse quadro, Dardot e Laval (2016, p. 28) ressaltam que o Neoliberalismo se configura como “sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais”, sendo “tanto mais ‘resiliente’ quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital”, ponderam os autores.

Essa resiliência é necessária para que o sistema se adapte, se transforme e consiga perdurar, como vem fazendo ao longo dos anos, se entranhando em todas as esferas da sociedade, em busca de perpetuação do capital a todo custo. De acordo com Koga e Guindani (2018, p. 92) “um dos objetivos é dar mais autonomia e liberdade às instituições privadas e financeiras. O Estado deve ser mínimo e se responsabilizar apenas por algumas áreas como segurança pública e justiça.” Essa definição ressalta a centralidade dos direitos de propriedade e da competitividade no pensamento neoliberal e dá ênfase ao individualismo, responsabilizando o sujeito por seu sucesso ou fracasso e impulsionando a meritocracia.

No tocante às Políticas Educacionais, que devem tratar da organização e melhoria dos sistemas de ensino de um País, pensar no Neoliberalismo é deslocar estas funções. As PE abordam questões como currículo, financiamento, formação de professores, inclusão, igualdade de oportunidades e inovações educacionais e por isso, deveriam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa por meio da educação, mas em um contexto historicamente marcado por disputas de poder e hegemonia burguesa, nem sempre são desenvolvidas mirando a melhoria da sociedade. Em uma tendência neoliberalista, políticas públicas sofrem interferência da classe dominante e são vistas como oportunidades de potencializar os interesses do capital.

Concorda-se com Freitas (2018, p. 31-33) que o Neoliberalismo “olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência.” O autor argumenta que em um cenário de educação neoliberal avançada:

não há necessidade de que nos preocupemos com a organização em si das escolas, qualificação de professores, condições de funcionamento e outras. O mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta. Nesse caso, as provedoras de educação privada já são empresas, em si mesmas operando com os procedimentos típicos da organização empresarial.

Essa visão resume a proposta neoliberalista para a educação, ao articular o livre mercado com a organização e qualidade educacional, apostando na concorrência para regular a oferta e qualificação, ou seja, o processo ocorreria por “osmose”. Entretanto, desconsidera o papel do Estado na promoção da equidade e da qualidade educacional, além de ignorar os riscos de desigualdade e segmentação, já que o mercado tende a priorizar interesses lucrativos. Sob esse cenário neoliberal, ocorre o agravamento da concepção de PE no Brasil, país que desde a época da colonização, utiliza o ambiente escolar com a finalidade de manutenção de ideais alheios a classe proletária.

Libâneo (2016, p. 40-42) ratifica que nas últimas décadas as Políticas Educacionais voltadas à Escola “têm sido influenciadas por orientações dos Organismos Internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos”. Nesse viés, tais formulações subordinam o Estado às adequações impostas pelos OI e, conseqüentemente, subordinam a Escola à disseminação de políticas privatistas e empresariais, em detrimento das classes sociais menos favorecidas, o que se torna um ciclo vicioso de controle educacional, a propósito do que o autor acrescenta que:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

Este projeto concebido com o objetivo de sustentar o sistema capitalista torna o ensino cada vez mais precário, promove a qualificação de mão-de-obra de baixo custo e dificulta a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento de pensamento crítico. Isso evidencia as verdadeiras intenções por trás da intervenção de OI sobre as nações em desenvolvimento, pois eles condicionam sua ‘assistência’ financeira à interferência e implementação de iniciativas que atendam suas reivindicações e interferem de maneira contundente no que tange à implantação de políticas públicas. Manter controle no direcionamento de PE garante a perpetuação do controle sob a sociedade, situação na qual Soler *et al.* (2022, p. 7) defendem que:

A educação neoliberal caracteriza-se como um modo de vida. Isto é, uma prática refletida de governo responsável por instigar nos sujeitos a capitalização dos seus próprios processos de subjetivação, resultando na produção de fluxos molares [...] significa que, no contexto do neoliberalismo, a educação não é mais uma propriedade nem do Estado, nem tampouco da escola, uma vez que ela deve saturar todos os espaços e discussões a partir de um novo modelo de sociedade.

Nota-se com isso que a educação como ferramenta de controle neoliberal não é somente uma questão de instrução formal nas escolas. Ela se torna uma prática que permeia todos os aspectos da vida e tem como objetivo incentivar os indivíduos a capitalizar seus próprios processos de desenvolvimento pessoal, por meio da livre iniciativa, do mercado livre e da redução do Estado na economia, saturando os espaços e discussões com uma visão orientada para a criação de uma sociedade que valoriza a iniciativa individual, o empreendedorismo e a competitividade. Isso se reflete em uma série de valores, como individualismo, competição e busca de eficiência e nesse sentido, é preciso considerar que:

a educação como elemento essencial na existência humana assume diversas faces diante do capital. Se observarmos mais atentamente, desde o princípio, a divisão social do trabalho, por exemplo, na manufatura, perceberemos certa fragmentação, que com o desenvolvimento tecnológico veio e continua acirrando cada vez mais a fragmentação da educação. Isso torna a educação um elemento extremamente técnico, no qual é preciso apenas um conhecimento elementar para desempenhar determinadas funções, que não correspondem ao total do trabalho final e, também, que não necessita de conhecimentos aprofundados (Santos Neto *et al.*, 2017, p. 55).

Percebe-se que a sociedade capitalista se apoiou na educação para fortalecer o processo de educar para o trabalho, e que com o advento da tecnologia esse processo teve maior celeridade. Nessa visão, Frigotto (2015, p. 13) sustenta que as forças políticas de “conservadores e de direita, na década de 1990, assumiram o governo e o controle do Estado, efetivaram a venda do patrimônio público e adotaram as teses do Neoliberalismo na economia, na política, na cultura e na educação.” O cenário privatista atual na sociedade brasileira afetou substancialmente a concepção de educação, num projeto que privilegia a aplicação de reformas educacionais cada vez mais mercantilizadas e subordina a educação em desfavor de uma formação crítica do sujeito e as conjunturas necessárias para um ensino de qualidade.

Diante do exposto, buscou-se verificar nas entrevistas realizadas a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a Escola inserida no contexto de reprodução dos ideais das classes dominantes. Ademais busca-se a maneira pela qual identificam ou não a Escola como elemento fundamental na perpetuação dos ideais hegemônicos.

1.3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR SOB AS LENTES DE ATORES ESCOLARES

Doravante faz-se mister enveredar pela episte metodológica adotada nesta pesquisa visando à apreensão dos elementos que compuseram o processo investigativo, sendo necessário contextualizar o leitor quanto aos procedimentos teórico-metodológicos empregados. Daí que exorta-se a pesquisa bibliográfica, “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos,” os quais para (Gil, 2002, p. 44), sustentam o questionamento levantado. Nessa empreitada, recorreu-se aos estudos de Louis Althusser (1970) sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), à concepção de Hegemonia tal qual Antonio Gramsci (2001); ao conceito de Reprodução Cultural no âmbito escolar de Bourdieu e Passeron (1992); ao Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (2013), ao Neoliberalismo e sua influência na educação sob a ótica de Dardot e Laval (2016); a Frigotto

(2015, 2017, 2018, 2023) e a Libâneo (2012, 2016), além da Análise Crítica do Discurso/ACD na perspectiva de Norman Fairclough (2001), dentre outros.

A relevância da pesquisa documental ganha centralidade neste estudo, especialmente por se tratar de uma abordagem que exige compreender os documentos em sua historicidade e em suas condições de produção, sobre a qual Evangelista (2012) afiança que “documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação”. A autora pontua ainda que o documento existe fora do pesquisador e “para que possa extrair dele dados da realidade, é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento”; por isso o investigador “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta.” É neste movimento que a pesquisa em apreço vincula-se a determinantes profundos para discutir e produzir conhecimentos sobre o tema, em uma perspectiva crítica.

Na sequência, ressalta-se que a pesquisa tem abordagem qualitativa, aos moldes de Minayo (2007a, p. 22), sem, contudo, prescindir da complementaridade numérica para análise de dados. Segundo a autora, os dados concernentes extraídos “não são incompatíveis, pois há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa.” Por isso, entende-se que interpretar Indicadores Educacionais requer tanto o levantamento e interpretação de dados quantitativos, quanto a compreensão dos discursos e percepções dos sujeitos envolvidos na realidade escolar.

Daí que a etapa quantitativa permite averiguar os dados estatísticos oficiais do Censo Escolar sobre a evolução das matrículas no período de 2018-2024, além de identificar tendências e variações nos dados disponibilizados. Neste caso, é que por meio desse indicador, é possível ter uma visão geral e objetiva do cenário educacional, fundamental para a compreensão das políticas públicas implementadas.

No tocante à base epistemológica utilizada nesta investigação, entende-se que o Materialismo Histórico-Dialético é a mais adequada. De acordo com Pires (1997, p. 87) o MHD é caracterizado pelo “movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.” Tal definição pode ser relacionada aos movimentos políticos ao longo da História, inspirados em pensamentos de poder e acumulação que moldaram a sociedade atual, que muitas vezes com o intuito de superar crises, criam modelos com validade determinada e se reinventam para perpetuar seus propósitos.

Assim sendo, o MHD entende que a realidade social, política e histórica não é determinada por ideias ou vontades individuais, mas pelas condições materiais de existência, já que “tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (Marx; Engels, 2007, p. 28). Em outros termos, os indivíduos são condicionados pelas formas de produção e pelas relações sociais que delas derivam. Neste viés, o MHD fornece elementos essenciais para compreender e reagir às artimanhas do capitalismo, explorando a História como um processo dinâmico por meio da luta de classes.

De fato, analisar as políticas sociais, tal como as de educação, é compreender que a estrutura social e o Estado não surgem de ideias abstratas ou da vontade subjetiva dos indivíduos. Ao contrário, deriva das condições materiais concretas em que os indivíduos vivem, trabalham e produzem, já que os seres humanos fazem a História, entretanto não como querem; fazem-na dentro de condições dadas, muitas vezes alheias à sua vontade. Ao afirmar que os indivíduos são considerados “tal e como realmente são”, Marx e Engels (2007, p. 31) enfatizam que as análises sociais devem partir da realidade objetiva e dos limites impostos pelas condições econômicas e sociais.

Em relação ao estudo de campo, que compõe o modelo clássico da pesquisa em Antropologia. Atualmente, utiliza-se em várias áreas, como Educação, Saúde Pública, Sociologia. Literalmente “nos estudos de campo, a preocupação também é com a descrição, mas a ênfase maior é colocada na profundidade e não na precisão, o que leva o pesquisador a preferir a utilização de depoimentos e entrevistas com níveis diversos de estruturação.” (Gil, 2002, p. 131). Portanto, que a ênfase dada à profundidade, destacada pelo autor, justifica a adoção da entrevista semiestruturada como instrumento metodológico.

Tal escolha, ressalta Richardson (2015, p. 208), permite que os entrevistados expressem livremente os aspectos que consideram mais relevantes sobre a problemática investigada, ao invés de “responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas”. Assim, o instrumento de coleta dos dados foi a Entrevista-semiestruturada, a qual possibilita a construção de inferências mais consistentes e a formulação de ações mais claras, ao emergir da percepção concreta dos sujeitos envolvidos, em consonância à perspectiva crítica que orienta a pesquisa.

A análise do material discursivo considera a complexidade das falas e o contexto sociopolítico em que estão inseridas, pois como enfatiza Gaskell (2002), a entrevista nesse tipo de abordagem, não busca verdades objetivas, mas interpretações. Por conta disso, é fundamental considerar a interação entre pesquisador e entrevistado, que nesse estudo constou de 8 participantes, selecionados por critérios de afinidade com o tema, experiência no campo e/ou

representatividade. O *loci* do estudo foram 3 (três) escolas de EMTI e uma escola de Ensino Médio de Tempo Parcial (EMP) que até 2024 fazia parte do Programa *Escolas do Novo Saber*; todas na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. O critério escolhido para a seleção das escolas de EMTI foi a redução de matrículas na série histórica 2018-2024, com base nos dados do Censo Escolar/INEP bem como o ano distinto em que cada uma entrou no Programa das *ENS* (2017 (1 escola), 2019 (1 escola), 2020 (2 escolas) ano de maior expansão do Programa no que se refere ao número de escolas que entraram na modalidade de EMTI. Vale ressaltar que outro critério utilizado foi a localização de cada instituição, sendo duas na Zona Norte da capital amapaense, 1 na Zona Sul e uma na região Centro-Leste da cidade. Eis uma ilustração que caracteriza sucintamente os *loci* e os sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro Síntese – Organização e Execução das Entrevistas nos *loci* de pesquisa em Macapá (2025)

Escola Estadual/ Localização	Participante	Perfil/Graduação	Tempo de atuação na educação	Tempo no EMTI	Tempo na Escola
Escola Estadual Zona Norte (EEZN1)	Coord.Ped.1	Licenciatura Pedagogia	23 anos e 9 meses	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses
	Docente 1	Licenciatura em História	11 anos	4 anos e 6 meses	11 anos
Escola Estadual Zona Norte (EEZN2)	Coord.Ped.2	Lic. em Pedagogia	25 anos e 1 mês	5 anos e 6 meses	17 anos
	Docente 2	Lic. em Biologia e Química	22 anos	6 anos e 6 meses	19 anos
Escola Estadual Centro-Leste (EECL)	Coord.Ped.3	Lic. em Pedagogia	29 anos	4 anos	26 anos
	Docente 3	Licenciatura em Ciências Sociais	15 anos e 3 meses	6 anos e 4 meses	15 anos e 3 meses
Escola Estadual Zona Sul (EEZS)	Coord.Ped.4	Lic. em Pedagogia	19 anos e 6 meses	7 anos	8 anos
	Docente 4	Licenciatura em Sociologia	12 anos	5 anos	6 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas e registradas mediante o consentimento dos participantes, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/CNS. Tal normativa determina que toda investigação envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assegurando o respeito aos direitos e à dignidade dos participantes, bem como a observância dos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça (Brasil, 2016). A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer n. 7.983.362.

No que tange à ética, Minayo (2007b, p. 40) destaca que “a pesquisa social não é neutra: envolve valores, interesses, escolhas e relações de poder, e por isso deve ser guiada por um

compromisso ético-político com os sujeitos e contextos investigados.” Premissa devidamente observada no decurso do estudo efetivado.

Cada seção de coleta de dados foi concebida como um momento analítico. Em consonância à perspectiva de Minayo (2007a), desenvolveu-se em cada encontro uma análise empírica orientada pela escuta atenta das falas e vivências dos participantes, o que constituiu um exercício interpretativo e dialógico, no qual os sujeitos foram reconhecidos como co-construtores do saber investigativo. Os dados obtidos foram transcritos, organizados e interpretados à luz das categorias teóricas previamente definidas, mas também considerando categorias emergentes, identificadas durante o processo.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2025, com 4 Docentes e 4 Coordenadores Pedagógicos atuantes e/ou que atuaram em escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, vinculadas ao Programa *Escolas do Novo Saber*, no Estado do Amapá. Os áudios foram transcritos na íntegra com o auxílio do software *TurboScribe*, ferramenta que possibilitou maior agilidade no processo de transcrição automática. Após a transcrição, os conteúdos foram revisados manualmente para assegurar fidelidade à fala dos participantes, respeitando suas expressões linguísticas e marcas de oralidade. Na sequência, iniciou-se uma leitura exploratória, que possibilitou a identificação de unidades de sentido recorrentes e a construção de eixos temáticos.

As categorias de análise foram construídas previamente, com base no referencial teórico adotado. A apreciação dos discursos levou em conta elementos linguísticos, contextos de produção e posicionamentos ideológicos que atravessam as falas, permitindo compreender como os sujeitos interpretam e se posicionam diante das mudanças provocadas pelas reformas educacionais recentes, especialmente aquelas oriundas da Lei federal n. 13.415/2017 e da Lei estadual n. 2.283/2017.

Registra-se que a dimensão empírica perpassa todas as seções deste estudo, articulando-se de forma orgânica aos temas abordados. Para cada eixo temático discutido ao longo da Dissertação, formularam-se perguntas específicas aos sujeitos da pesquisa, definidas a partir dos objetivos de cada seção do texto, de modo a aprofundar a leitura crítica dos dados. De maneira complementar, os dados quantitativos – Indicadores de matrícula, obtidos no Censo Escolar em relatórios oficiais do INEP – serviram de base para contextualizar as falas dos entrevistados e evidenciar as contradições entre os discursos oficiais e a realidade vivenciada nas escolas.

A articulação entre os dados quantitativos e qualitativos permitiu uma análise mais aprofundada do campo investigado. Por meio da sistematização das entrevistas, foi possível identificar tensões, resistências, apropriações e disputas de sentido em torno da implementação das EMTI e do Programa *Escolas do Novo Saber*. O Roteiro de Entrevista encontra-se no *Apêndice A* deste trabalho, cujos resultados são organizados por categorias interpretativas que expressam os principais achados da pesquisa.

Os dados empíricos coletados na pesquisa de campo foram analisados sob a vertente da Análise Crítica do Discurso/ACD de Norman Fairclough (2001)⁹, estudioso que compreende que as práticas sociais estão associadas às relações de poder e se manifestam na linguagem. A ACD considera que a linguagem não é neutra, mas sim carregada de valores, ideologias e relações de poder que muitas vezes passam despercebidos em interações cotidianas. Esta forma de análise torna-se importante ferramenta teórico-metodológica para revelar os mecanismos discursivos que sustentam práticas sociais e, ao ser aplicada à análise das entrevistas, permite ir além do conteúdo explícito das falas, desvelando os sentidos implícitos que estruturam e refletem as dinâmicas sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Fairclough (2001, p. 90-91) salienta que o termo “discurso” está relacionado ao “uso de linguagem como forma de prática social, e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.”. Nessa lógica, a prática social abarca um cenário mais amplo em que o discurso está encravado, contribuindo, para a composição das mais variadas dimensões da estrutura social, bem como englobando aspectos históricos, hegemônicos, ideológicos, com capacidade para moldá-lo a partir de “suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes,” conclui o linguista britânico.

A ACD é especialmente eficaz ao permitir uma análise crítica das posições discursivas assumidas pelos participantes, já que para Fairclough (2001) o discurso entrelaça-se às práticas sociais do indivíduo, sua cultura, crença e o meio social em que vive, entretanto, retrata também a sua individualidade. Desta forma, Silva (2019, p. 36) assevera que um episódio discursivo relaciona-se “às escolhas que os indivíduos fazem acerca dos modelos e da estrutura de suas orações” e nesse sentido constituem-se como “representações de suas identidades sociais [refletindo] um significado, que pode ser de manutenção ou de subversão das relações sociais”.

Longe de se limitar à descrição descontextualizada das falas, a ACD investiga os efeitos sociais do discurso e contribui para a compreensão das formas sutis pelas quais o poder e a

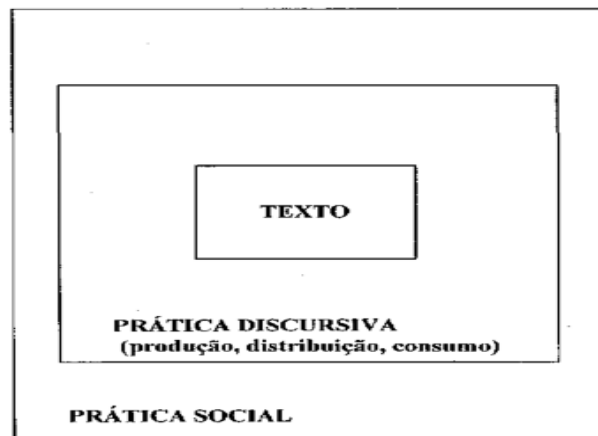
⁹ Norman Fairclough é um linguista britânico nascido em 1941 e professor emérito de Linguística na Universidade de Lancaster, no Reino Unido. É conhecido por suas contribuições na área da análise crítica do discurso (ACD).

ideologia se manifestam na linguagem. Aplicada com rigor, essa análise transforma a entrevista de uma simples fonte de dados a um objeto de investigação revelador das complexas engrenagens da vida social. Fairclough (2001, p. 22) pondera que:

A tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais sócio teórico de 'discurso' com o sentido de 'texto e interação' na análise de discurso. orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

Desse modo, Fairclough (2001) propõe que toda prática discursiva deve ser analisada em três dimensões que estão intrinsicamente ligadas: análise do texto, análise dos processos discursivos e análise social do evento. O Texto diz respeito ao conteúdo linguístico e estrutural, como por exemplo, o que é dito e como é dito. A Prática Discursiva relaciona-se à produção, distribuição e consumo do discurso: quem fala, em que contexto e com qual intenção. Por fim, a Prática Social integra o contexto sociopolítico e ideológico mais amplo, como as relações de poder, hegemonia e ideologia impostas por determinada classe social. A seguir, a Figura 1 fornece uma compreensão ilustrativa da proposta empreendida pelo filósofo em destaque:

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso (2001)



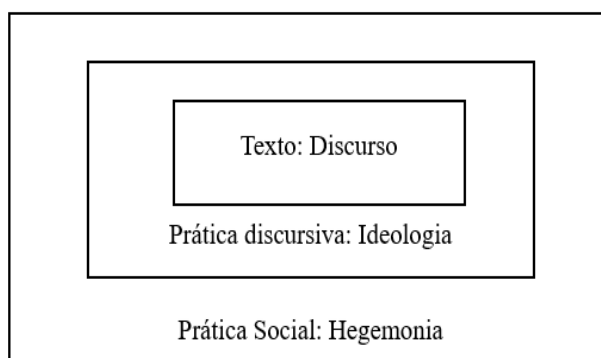
Fonte: Fairclough (2001).

A dimensão do Texto refere-se à análise linguística propriamente dita, já a dimensão da Prática Discursiva “especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso [...] são derivados e como se combinam”. Enfim, a dimensão da Prática Social trata de questões relativas a análise social “tais como as circunstâncias

institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos” (Fairclough, 2001, p. 22).

Nesse sentido, Silva (2019, p. 88) afirma que “não é possível analisar um discurso apenas sob a perspectiva textual ou social, pois toda produção discursiva implica um contexto social, havendo correlação entre ambas”. Assim, a ACD relaciona textos e práticas sociais para investigar com precisão os processos discursivos em seu contexto. Ao considerar a linguagem como prática social, o arcabouço analítico da Análise Crítica do Discurso configura-se como uma ferramenta para a interpretação profunda e crítica das entrevistas deste estudo. É por isso que as categorias consideradas na análise discursiva das entrevistas desta investigação foram: Hegemonia, Ideologia e Discurso, conforme a seguir:

Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso desta pesquisa (2025)



Fonte: Elaborado pela autora com base no quadro tridimensional de Fairclough (2001).

Como explanado, na primeira dimensão o foco está no Texto, ou seja, na análise linguística propriamente dita (vocabulário, construções sintáticas, escolhas lexicais, modos de argumentação e estrutura do enunciado). É nesse nível que se observa o discurso como construção linguística dos sentidos. No caso desta pesquisa, por exemplo, são analisadas expressões recorrentes nas falas dos sujeitos, por entender que os termos carregam significados específicos e disputados no contexto da implementação do Novo Ensino Médio e do Programa *Escolas do Novo Saber/AP*.

A segunda dimensão refere-se à Prática Discursiva, que compreende os processos de produção, circulação e interpretação do discurso. Aqui, a análise busca compreender como os discursos são construídos, quem os produz, em que contextos e quais sentidos são ativados, ocultados ou naturalizados. Nessa etapa, são mobilizadas as noções de ideologia, que para Fairclough (2001, p. 117) “são significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, à reprodução ou à transformação das relações de dominação.” Busca-se, então,

compreender a forma como são concebidos os significados socialmente situados e que apontam à legitimação de determinadas posições ou relações de poder. No que diz respeito a esta pesquisa, as interpretações dos professores e coordenadores sobre o NEM e o Programa *Escolas do Novo Saber*, por exemplo, revelam como determinadas ideologias educacionais são apropriadas, contestadas ou reproduzidas nos espaços escolares.

Na terceira dimensão: Prática Social, o discurso é inserido em estruturas sociais mais amplas, revelando seus vínculos com relações de poder, dominação e resistência. É nesse nível que se analisa a hegemonia, compreendida como a tentativa de impor e naturalizar determinados projetos sociais por meio da linguagem. A implementação da Reforma do Ensino Médio e do Programa *Escolas do Novo Saber*, nesse sentido, é compreendida como parte de um projeto hegemônico que busca redefinir a função social da escola pública, orientando-a para finalidades alinhadas às demandas capitalistas.

Assim, ao articular as três dimensões propostas por Fairclough (Texto, Prática Discursiva e Prática Social) com as categorias analíticas de discurso, ideologia e hegemonia, buscou-se revelar os mecanismos por meio dos quais os sentidos são produzidos, disputados e naturalizados nos contextos escolares, contribuindo para uma análise crítica das transformações em curso no campo da educação pública. No uso da ACD de Fairclough (2001, p. 31) depreende-se a forma como o discurso dos entrevistados expressa *relações de poder, ideologias e hegemonia* que estão linguisticamente construídas. Isto partindo do princípio de que a linguagem não é neutra, mas um meio de prática social que contribui para manter, reproduzir ou transformar estruturas sociais e por isso, o entendimento é o de que as abordagens críticas:

diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas. Mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente.

Seguindo abordagem crítica, no próximo segmento parte-se do princípio de que os discursos são adaptados de acordo com as relações hegemônicas existentes, por exercerem influência significativa na construção das identidades e relações sociais. Nesse viés, o ponto de partida articula as três dimensões da análise: Texto, Prática Discursiva e Prática Social, em que se priorizou entrever nos discursos dos sujeitos as contradições, hegemonias, resistências e elementos ideológicos. Vale ressaltar mais uma vez que todas as seções deste estudo trazem em seu *corpus* a análise empírica resultante das entrevistas empreendidas de acordo com o tema-base abordado em cada uma delas.

Salienta-se que os excertos da entrevista com os 8 (oito) sujeitos para uma melhor compreensão, foram organizados em Quadros demonstrativos, com a seguinte denominação: 4 Coordenadores Pedagógicos (Coord.Ped.) e 4 Docentes (Doc.) seguidos do respectivo número de ordem. Em relação ao *locus* da pesquisa, assim procedeu-se: Escola Estadual Zona Sul (EEZS); Escola Estadual Zona Norte 1 (EEZN1); Escola Estadual Zona Norte 2 (EEZN2) e Escola Estadual Centro-Leste (EECL). A primeira pergunta foi elaborada em consonância às questões debatidas nesta seção, quais seja: O papel da Escola na reprodução das desigualdades sociais (Categoria Empírica 1).

1.3.1 Categoria empírica 1 – Escola como reprodutora das Desigualdades Sociais

A primeira Categoria Empírica aborda o papel da Escola na reprodução das desigualdades sociais, evidenciando como essa instituição, apesar de seu caráter formativo e emancipador, também pode funcionar como mecanismo de manutenção das estruturas sociais vigentes. O Quadro 1 a seguir expõe trechos mais relevantes sobre o primeiro questionamento feito aos entrevistados, seguido da ACD, aos moldes de Norman Fairclough (2001):

Quadro 1 – Excertos das respostas dos entrevistados em EE de Macapá (2025)

Pergunta 1: A instituição escolar desempenha papel central no tocante à formação dos indivíduos, transmissão de conhecimentos, ideologias, valores e normas sociais. Por tudo isso, é também reprodutor de ideias e palco de disputa. No cenário neoliberal este espaço é profundamente influenciado pelas estruturas de poder e relações socioeconômicas predominantes, que busca legitimar a exploração capitalista e preparar os indivíduos para desenvolverem papéis específicos no sistema econômico. Nesse contexto, de que maneira você entende que a escola pode atuar como reprodutora das desigualdades socioeconômicas?

Doc. 1 - (EEZN1)

Sim, acontece, sim. Mas eu acho que é um contexto muito amplo, porque ele vem desde a família. Eu acho que é o ponto principal. Da classe que a família está inserida [...]. Então, a Escola tem esse poder de determinar essa questão da desigualdade, só que a gente depende muito do interesse do aluno. Se ele está predisposto a mudar a realidade na qual ele vive ou se ele vai querer manter aquilo no qual ele está inserido. Depende muito dele, querer sair. No caso do aluno que está inserido numa realidade socioeconômica mais em desvantagem, muito dificilmente ele vai ter essa visão de que ele precisa sair dali, porque torna-se um ciclo na vida dele. Às vezes a gente tenta colocar na cabeça do menino que ele precisa estudar, que é por meio da educação, e eu converso muito com meus alunos, é por meio da educação que a gente vai conseguir mudar de vida [...] Precisa estudar, fazer concurso, precisa fazer isso e aquilo, se dedicar. Deixar de jogar bola, ter mais tempo pra leitura, estudo...

Doc. 2 (EEZN2)

Eu gostaria de destacar que isso ocorre de diversas maneiras. Algumas maneiras muitas vezes mais sutis, mas que mesmo assim perpetuam as vantagens e as desvantagens de cada grupo social. Por exemplo, eu posso destacar aqui a desigualdade de acesso e qualidade da educação. E aí, de maneira mais específica, eu estou me referindo a diferenças de infraestrutura e recurso. Por exemplo, uma Escola que está na zona urbana, de uma Escola que está situada em um território de campo, ou um território de águas, ou um território de floresta [...] A gente pode falar também que, em alguns aspectos, uma outra forma de a Escola perpetuar essas desigualdades é quando se fala de capital

cultural e social, né? Quando a gente fala de capital cultural e social, e aí a gente vai lembrar aqui de Bourdieu, que ele chama de capital cultural incorporado, né? Que é justamente, muitas vezes, a Escola como ela está estruturada, a Escola como está organizada, muitas vezes, e aí eu vou me reter à questão de uma Escola que vem de um currículo que é homogêneo e eurocêntrico, né?

Uma Escola que diz qual é o saber que ela julga como saber absoluto, como saber verdadeiro, né? Claro que a gente sabe que a gente já conseguiu superar algumas dificuldades a respeito disso, mas algumas Escolas, ou a Escola em si, ela valoriza e exige um tipo de conhecimento e comportamento que é mais familiar e acessível para alunos de classes sociais mais elevadas do que para um aluno de classe social baixa, né? [...] A Escola, muitas vezes, nós sabemos que ela opera com um currículo oculto, né?

Que reforça normas e valores e condutas de uma classe dominante. Então, alunos de classes menos favorecidas, eles podem ter dificuldade em se adaptar com essas expectativas, né? E o que pode levar a um desempenho inferior, muitas vezes, ao fracasso escolar. Por não reconhecer esses saberes, por não conseguir reconhecer, não ter acesso a esse capital cultural que é exigido pela Escola, esse capital cultural, que para ele é desconhecido, pode levá-lo ao fracasso escolar. E aí a gente pode falar também, uma outra forma que vale a pena mencionar, são os processos pedagógicos e avaliativos. [...] Os métodos de ensino, eles podem não ser adequados para a diversidade que existe na Amazônia. [...] Porque lá o meu aluno tem vivências e conhecimentos e saberes e modo de vida diferente que deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

Um outro processo que a gente gostaria de destacar, uma outra forma, são as avaliações padronizadas. [...] Embora a escola seja fundamental para o desenvolvimento individual e social, as desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade se refletem e são, por vezes, amplificadas dentro do ambiente escolar, dificultando a mobilidade social e perpetuando o ciclo de privilégios e desvantagens. [...] É preciso valorizar a diversidade, promover o acesso de recursos de qualidade e oferecer metodologias que atendam às necessidades dos alunos. Tanto faz se ele está na zona urbana, se ele está no campo, se ele está nas águas ou se ele está na floresta. É preciso reconhecer esses saberes outros e reconhecer esses modos de vida diversificados que nós temos na Amazônia, em especial na Amazônia-Macapense.

Doc. 3 (EECL)

Eu acredito que o sistema lá em si, ele traz essa reprodução de desigualdades [...]. Inclusive, o Novo Ensino Médio, que iniciou em 2022, quando ele traz as trilhas do conhecimento e tira vários componentes, como no segundo e no terceiro ano, que eles não tinham alguns componentes. [...] quando lá em 2016, quando o Michel Temer, que ele assume o poder, e tem essa mudança, e ela vai se consolidar em relação ao Novo Ensino Médio, para uma Escola integral ainda ficou pior, porque é uma carga horária muito extensa, a parte diversificada era muito grande até ano passado. Esse ano, que bom, devido várias questões, diminuiu. Mas ele vai gerar desigualdades no contexto do próprio, de afastar o estudante da Escola pública do ensino superior público, por exemplo. [...] como profissional da educação, eu percebo essa desigualdade muito intensa.

Eu percebo também o quanto a gente se esforça aqui na Escola para que eles possam crescer enquanto ser humano mesmo. [...] mas a gente entende que eles vão enfrentar uma prova do ENEM, por exemplo, sem ter visto alguns componentes como Física, Química e Biologia no terceiro ano, e aí eu vou querer fazer um curso da saúde, mas não tive esses componentes no Ensino Médio. Então, a gente percebe como cada vez mais o sistema vai tornando limitado, e sempre fica aquele embate das pessoas que lutam, que brigam [...] que é exatamente para que a gente possa sempre confrontar o que vem acontecendo.

Doc. 4 (EEZS)

Historicamente, a Escola sempre atuou como reprodutora dessas desigualdades socioeconômicas. Então, eu não vejo que isso é um problema da modernidade, mas sim que isso é um problema histórico. Então, a Escola não só sempre atuou como reprodutora dessas desigualdades, como ela ainda tem ou ainda exerce uma função muito conservadora. Então, eu percebo que a Escola, enquanto instituição, acaba selecionando os ditos mais aptos, os alunos mais bem preparados. E, nesse contexto, ela acaba segregando, ela acaba excluindo esses alunos ditos menos preparados. [...], a Escola, ela é classista, sim, porque ela separa, ela segrega. E o conteúdo que é pensado para ser trabalhado nas Escolas, esse conteúdo programático, essas matrizes programáticas, elas são

pensadas para atender os interesses dessas classes mais altas. Então, a gente vê uma relação de dominação aí. [...] esses currículos que são pensados para atender esses interesses das classes mais altas, mais elevadas, elas acabam excluindo esses sujeitos, esses indivíduos da classe mais baixa, [...] a própria Escola exerce esse papel que eu considero dual, ele é contraditório. Ao mesmo tempo que os alunos conseguem acessar ali a Escola, estudar, se matricular, eles não conseguem se sentir participantes e inseridos nesses espaços. Então, isso é uma prática histórica. Ao longo de toda a história, a gente vê que essas relações de desigualdade, de pobreza, essas questões econômicas, elas são fortalecidas pela própria Escola, enquanto uma instituição conservadora.

Coord. Ped. 1 (EEZN1)

A escola reproduz essas desigualdades. Na verdade, nós, como pensadores de educação, o nosso papel é evitar que isso aconteça. Nós queremos que a escola dê a equidade, a tão sonhada equidade, para que os estudantes tenham capacidade de desenvolver o intelecto e desenvolver as habilidades e as competências para que sejam cidadãos e que sejam pessoas coautoras de uma sociedade mais justa. Mas, infelizmente, a escola vem impregnada dessas desigualdades, não só, não diria só econômica, não diria só cultural, mas eu diria mesmo diferenças de nível de educação.

Coord. Ped. 2 (EEZN2)

Não, eu não percebo, porque os professores que atuam em sala de aula, por mais que esse sistema econômico, 'essa visão empírica' tente ser estabelecida aqui dentro das Escolas, os nossos professores, eles sempre atuam na busca do conhecimento mesmo, do conhecimento voltado para cada componente curricular dele. Apesar de que, por exemplo, as Escolas do Novo Saber, as Escolas que têm uma matriz curricular com uma parte diversificada, que hoje não é mais a nossa vivência, que quando em 2020 ela foi implantada, e a gente percebeu que dentro da matriz curricular precisava sim de uma, vamos dizer assim, que os alunos em alguns componentes curriculares da parte diversificada precisassem assim, vamos dizer, de um conhecimento voltado para, vamos dizer assim, para o mercado de trabalho, que, por exemplo, tivessem oficinas para que esses estudantes, através dessa vivência, vamos dizer assim, aprendessem através das oficinas algo voltado para o mercado de trabalho, os professores, na realidade, eles procuravam fazer com que o nosso alunado aprendesse de forma assim, aprendizado mesmo prático, e eles não procuravam inserir na cabeça do nosso aluno, que aquele aluno tinha que vivenciar aquela aula para que quando ele saísse daqui ele já procurasse aquela vivência, aula prática, voltado para o mercado de trabalho.

Mas não, por exemplo assim, nós tivemos uma oficina que, eu vou dar um exemplo do que aconteceu na prática, que é diferente do exemplo do que eu estou falando para vocês, nós tivemos aqui uma oficina que uma professora promoveu de fabricação de quadros, em que os alunos eles iam para o laboratório aprender a fazer quadros, importando a nossa conversa, hoje em dia essa nossa aluna, ela disse que ela virou empreendedora, porque ela aprendeu um dia a fazer quadros aqui dentro da Escola, então hoje em dia ela trabalha com essa parte de arte design, gráfica, ela trabalha com brindes, então essa área artística, ela disse que aprendeu aqui, mas ela é assim, vamos dizer assim, ela é 1% do que os nossos colegas professores pretendiam na realidade formar.

Aqui [na Escola] a nossa pretensão maior é fazer com que os nossos alunos saiam daqui e vão para a universidade, ou para uma faculdade, a nossa, vamos dizer, o que a gente instiga mais nele é essa vontade de que eles vão fazer, façam um curso superior e não parem os estudos no ensino médio, e não essa visão de empreender, esse é mais o nosso foco.

Coord. Ped. 3 (EECL)

Por mais que a gente, na nossa ação de coordenação, de professor, de direção, de equipe escolar, a gente tente combater isso na nossa prática, a gente sabe que, às vezes, isso de certa forma já está arraigado, camuflado. [...] eu acredito que é uma coisa que já vem, às vezes, arraigada da família e que a gente, enquanto Escola, a gente tenta combater isso.

Tanto é que o próprio Novo Ensino Médio e a Escola do Novo Saber, ela vem nessa perspectiva de trabalhar o projeto de vida desse estudante, para que ele tenha esse novo olhar, para que o estudante tenha a oportunidade de sonhar, aquele sonho e que ele possa ver que aquele sonho dele pode ser real, que não é porque o pai tem aquela profissão que ele vai ter também, que vai se repetir dentro da família dele, dentro desse ciclo. Então, eu vejo que em nossa Escola, a gente tenta combater muito essas desigualdades, mas a gente vê que o próprio currículo, às vezes, ele ainda está muito atrelado

a isso, porque não temos tanta autonomia para trabalhar o currículo hoje. A nossa matriz, ela dá já essa abertura, então a gente já percebe, sim, muita mudança na postura dos professores em combater isso, até porque é um trabalho que é intenso, ele não se restringe, lógico, a trabalhar só BNCC, o professor ele sabe isso, quer reproduzir o que já vem dali.

Coord. Ped. 4 (EEZS)

A Escola é de fato tem papel social muito importante, né? Fundamental na formação dos indivíduos, na formação do conhecimento, na formação dos seus valores, na formação do seu crescimento pessoal, profissional. Porém também ela traz essa carga, ela colabora para a reprodução das desigualdades sociais, para o aumento das desigualdades sociais, né? Especialmente quando a cultura daqueles que têm menos oportunidade, não é respeitada, não é valorizada, quando fortalece a cultura da classe dominante, fortalece a alienação, quando não ajuda a preparar o indivíduo para agir contra essas forças que só destroem, que só desvalorizam, que só naturalizam as coisas ruins. Então quando não propõe para o indivíduo reagir contra essas mazelas do mundo, quando fortalece a violência simbólica, onde traz os valores, as crenças, a vida social das classes mais favorecidas, em detrimento daqueles que têm menos oportunidades, das classes desfavorecidas, onde de fato não fortalece a coletividade, não fortalece os valores, onde quando a Escola trabalha de fato com a alienação do ser humano, e não como provocá-lo para agir contra as mazelas do Mundo. Outro ponto da questão da educação e das desigualdades sociais, elas estão intimamente ligadas, que não seriam, não deveriam ser; porque a educação seria para formar, para elevar, para melhorar o ser humano. Porém, ela traz esse outro lado, de reproduzir as desigualdades sociais, principalmente a questão do acesso, o acesso não é igual para todos, a qualidade da educação não é igual para todos, as diferenças sociais, econômicas, de raça, de gênero, que ao mesmo tempo que a educação é um poderoso instrumento de combater a desigualdade, ela é, porque ela é essencial, é essencial para o desenvolvimento social, humano, cognitivo, mas, ao mesmo tempo, ela traz esse fortalecimento, essa reprodução das desigualdades, porque, infelizmente, até hoje, não se tem uma equalização, não se tem uma equalização, nem inclusive nos investimentos, não se investe na educação para criar. [...]

Na perspectiva da ACD, a linguagem expressa nesses depoimentos não é apenas um reflexo da realidade, mas uma prática social situada, por meio da qual se reproduzem ou se contestam relações de poder, dominação e hegemonia. O discurso dos sujeitos entrevistados revela uma série de *tensões ideológicas*, que se articulam às percepções críticas, justificativas naturalizadas e tentativas de resistência à lógica dominante.

Inicialmente, no plano Textual, observa-se o uso de expressões como “eurocêntrico”, “alienação”, “violência simbólica”, “privilégios e desvantagens”, “reprodutora dessas desigualdades”, “mazelas do mundo”, “classes desfavorecidas” e “coletividade”. Tais termos remetem a campos semânticos críticos associados ao marxismo, à teoria bourdieusiana e à pedagogia emancipatória, evidenciando a afiliação discursiva a perspectivas teóricas que problematizam as desigualdades sociais e culturais.

A utilização de recursos modais, é destacada por Fairclough (2001, p. 200) como recurso que reflete o posicionamento dos falantes em relação à verdade, ao comprometimento em suas falas ou à obrigação de suas conjecturas, e que mostram em seus discursos graus de certeza, possibilidade ou necessidade. Portanto, entende-se que, no discurso de alguns dos entrevistados, o uso de termos como *deveria, de certa forma, realmente, de fato, infelizmente, não deveria,*

ela acaba excluindo, na verdade... evidenciam as marcas de envolvimento do sujeito e comprometimento com a crítica. Recurso que pode ser visto também em trechos como *pode levá-lo ao fracasso escolar; os métodos de ensino, eles podem não ser adequados*. O verbo modal “pode” indica possibilidade, não certeza, bem como observa-se nas expressões *isso de certa forma já está arraigado, camuflado*.

Há uma polarização semântica em relação à oposição entre o que a Escola/educação deveria ser *valorizar a diversidade* (Doc.2); *nós queremos que a escola dê a equidade*, (Coord.Ped.1); *formar, elevar, melhorar o ser humano* (Coord.Ped.4), e o que acaba sendo *reprodutora dessas desigualdades* (Doc. 2); *só funciona na teoria, só funciona na lei, no decreto* (Coord.Ped.3); *uma influência capitalista, uma influência de mercado* (Coord.Ped.1); *reprodução das desigualdades* (Coord. Ped.4). Essa dicotomia mostra a disputa discursiva sobre o papel da Escola.

Logo, é possível observar distintos modos de construção discursiva em torno da desigualdade. Enquanto alguns sujeitos recorrem a expressões que enfatizam a dimensão estrutural da reprodução escolar, como Doc.2, ao afirmar que: *a Escola [...] valoriza e exige um tipo de conhecimento e comportamento que é mais familiar e acessível para alunos de classes sociais mais elevadas*, outros deslocam o foco para a responsabilização individual. É o caso de Doc.1, ao dizer: *depende muito do interesse do aluno. Se ele está predisposto a mudar a realidade na qual vive ou se ele vai querer manter aquilo no qual está inserido*.

Nota-se que a estrutura sintática atribui a mudança de condição socioeconômica unicamente ao esforço individual, excluindo desse cenário a presença de determinações sociais mais amplas. Fato que confirma um discurso hegemonicamente neoliberal, que despolitiza a discussão sobre desigualdade ao transformá-la em questão de vontade e mérito pessoal.

No que se refere à resposta de Doc.2, quando afirma que a Escola prioriza saberes elitizados e *valoriza e exige um tipo de conhecimento e comportamento que é mais familiar e acessível para alunos de classes sociais mais elevadas do que para um aluno de classe social baixa*, entende-se que identifica a Escola como reprodutora de determinados saberes, conhecimentos, em detrimento de outros. Essa visão vai ao encontro do pensamento de Apple (2001, p. 90), quando afiança que a instituição escolar contribui à:

manutenção do privilégio nos meios culturais, assimilando a forma e o conteúdo da cultura e (do conhecimento dos grupos poderosos e definindo-os como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Assim, atuam como agentes daquilo que Raymond Williams denominou por ‘tradição seletiva’. Desta forma, as escolas são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura predominante eficaz. Ensinam normas, valores,

ensinamentos e uma determinada cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes.

A atuação da instituição escolar nessa vertente é percebida e denunciada pelos sujeitos entrevistados, embora alguns naturalizem esse processo, e se mostrem mais “conformados”. Observou-se na fala de outros que há uma certa inconformação quanto à realidade que vivenciam. Isso remete ao pensamento de Apple (2001) ora em destaque quando analisa que a Escola é uma continuidade ideológica imposta hegemonicamente.

Ao comentar os efeitos do Novo Ensino Médio, Doc.3 introduz um olhar mais crítico e sistêmico: *a gente entende que eles vão enfrentar uma prova do ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], por exemplo, sem ter visto alguns componentes como Física, Química e Biologia no 3º ano [...]. Então, a gente percebe que cada vez mais o sistema vai se tornando limitado, e sempre fica o embate das pessoas que lutam, que brigam [...]* *que é exatamente para que a gente possa sempre confrontar o que vem acontecendo.* Esse enunciado posiciona o sujeito no interior de uma lógica institucional imposta, mas em seu discurso, percebe-se ainda assim que a realidade em que os estudantes vivem é passível de ser questionada: *sempre fica aquele embate das pessoas que lutam, que brigam [...]* *que é exatamente para que a gente possa sempre confrontar o que vem acontecendo.* Em suma, a linguagem utilizada indica um reconhecimento da Escola como parte de um arranjo maior de poder que afeta negativamente os estudantes das camadas populares, especialmente no acesso ao Ensino Superior.

No plano da Prática Discursiva, a análise revela a coexistência entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, refletindo disputas simbólicas que perpassam pelo campo educacional. A entrevistada Doc.2, por exemplo, articula conceitos da Sociologia da Educação ao mencionar o capital cultural, termo cunhado por Pierre Bourdieu (1992). É o que se nota no excerto: *a Escola [...] opera com um currículo oculto, que reforça normas e valores e condutas de uma classe dominante.* Verifica-se que Doc.2 articula apropriação de discursos acadêmicos críticos que se contrapõem à visão meritocrática no âmbito escolar.

Ao mesmo tempo, Doc.4 adota uma crítica histórica e incisiva à função conservadora da Escola ao afirmar que *ela é classista, sim, porque ela separa, ela segrega [...]* *e o conteúdo [...] é pensado para atender os interesses da classe burguesa.* Nesse caso, o sujeito mobiliza um discurso de denúncia, avaliando que a estrutura curricular corrobora com as desigualdades ao privilegiar determinados grupos sociais em detrimento de outros. Percebe-se a existência de um discurso contra hegemônico que desnaturaliza a função social da Escola no capitalismo.

Por outro lado, nas falas de Coord.Ped.2 há uma tentativa de resgatar a atuação docente como resistência, mas ainda sob um olhar conciliador, tal como se observa no seguinte trecho:

os professores [...] procuravam fazer com que o nosso alunado aprendesse [...]; não procuravam inserir na cabeça do nosso aluno que [...] ele já procurasse aquela vivência voltada para o mercado de trabalho. Nota-se, pois, que há uma crítica implícita à lógica mercantilista do Novo Ensino Médio, entretanto o enunciado reforça a crença na neutralidade e na boa intenção do professor como forma de compensar as desigualdades, sem que se critique de maneira contundente as estruturas ideológicas e curriculares que atravessam a instituição. Apesar de reconhecer a influência neoliberal, há uma tentativa de suavizá-la, por meio da valorização do papel do professor.

Nessa ótica, Fairclough (2001, p. 152) argumenta que os textos frequentemente apresentam interdiscursividade, definindo-a como “uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso”. O autor destaca que a interdiscursividade revela como os textos são gerados pela combinação de diferentes discursos, refletindo influências variadas de ordens discursivas. Isso representa que os discursos não são puros ou isolados, mas atravessados por múltiplas vozes e práticas sociais, sendo o que se verifica na fala de Coord.Ped.4: *[...] quando não propõe para o indivíduo reagir contra essas mazelas do mundo, quando fortalece a violência simbólica, quando traz os valores, as crenças, a vida social das classes mais favorecidas, em detrimento dos que têm menos oportunidades.*

A dimensão da Prática Social revela-se particularmente densa na fala de Coord.Ped.3, ao afirmar: *por mais que a gente [...] tente combater isso na nossa prática, a gente sabe que [...] isso já está arraigado, camuflado.* O uso do termo “arraigado” sugere a internalização da desigualdade como algo estrutural e naturalizado na cultura escolar e, ainda que o entrevistado afirme que a Escola “tenta combater” essas formas de exclusão, há o reconhecimento de que a própria estrutura curricular e as Políticas Educacionais limitam essa possibilidade, deixando os agentes de ensino de mãos atadas.

Tal compreensão evidencia a necessidade de uma consciência crítica acerca do papel da Escola como instituição ambivalente: ao mesmo tempo em que pode reproduzir estruturas de dominação, também possui potencial de resistência. Sob a ótica de Althusser (1970), a Escola configura como um dos principais AIE, responsável por inculcar valores, normas e visões de mundo que sustentam a hegemonia da classe dominante, garantindo a manutenção da ordem social. No entanto, ao considerar a contribuição de Gramsci (2001), amplia-se essa análise: se, por um lado, a Escola é espaço de reprodução, por outro, ela também configura como terreno de disputa, no qual diferentes projetos hegemônicos competem pela direção intelectual e moral da sociedade. Assim, o discurso educativo pode tanto reforçar a ideologia dominante quanto

abrir veredas para práticas contra-hegemônicas, capazes de fomentar consciência crítica e transformação social.

A fala de Doc.1 às vezes *a gente tenta colocar na cabeça do menino que ele precisa estudar, que é por meio da educação, e eu converso muito com meus alunos, que é por meio da educação que a gente vai conseguir mudar de vida*, reflete uma prática social típica do contexto neoliberal, em que a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” é colocada no indivíduo. O professor, ao reforçar a ideia de que o estudo é o meio para “mudar de vida”, reproduz um discurso meritocrático que ignora as barreiras estruturais impostas pelas desigualdades socioeconômicas. Assim, a Escola aparece como espaço de legitimação da crença no mérito individual, alinhando-se à função de aparelho ideológico do Estado (Althusser), ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção da hegemonia (Gramsci).

Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 94) afirma que “o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.” Nessa lógica, ao atuar em diversas vertentes – construção, reprodução naturalizada dos significados – o discurso reflete e sustenta a hegemonia, porém com a premissa de poder também transformá-la.

Observa-se que a fala de Coord.Ped.1, por sua vez, exemplifica uma tentativa de ruptura simbólica ao declarar: *nós queremos que a Escola dê a equidade, a tão sonhada equidade [...], mas, infelizmente, ela vem impregnada dessas desigualdades*. O sujeito mobiliza o termo “equidade” como ideal a ser alcançado, mas reconhece a dificuldade de realizá-lo no interior de uma instituição marcada por desigualdades do que ele chama de “nível de educação”. Assim sendo, percebe-se que esse conformismo, ou justificativa de “não poder fazer nada” é parte da lógica idealista disseminada pela classe burguesa neoliberal.

A ideia de aceitar e se conformar aponta para a diversidade de capital cultural entre os alunos, ainda que sem uso direto do conceito. Ao empregar o termo “impregnada”, a fala sugere que as desigualdades fazem parte da própria identidade da Escola, o que remete à sua historicidade como aparelho de hegemonia e dominação de classe. Em síntese, a análise dos discursos permite identificar a coexistência de discursos naturalizantes, que individualizam a responsabilidade pelo sucesso escolar de forma ambivalente ao reconhecerem as desigualdades, mas confiarem ação docente como principal meio de enfrentamento. Contudo, são também críticos ao situarem a Escola no interior de estruturas de poder e dominação. Sobre isso, Fairclough (2001, p. 28) assevera que:

as hegemonias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Além disso, pode ser considerada a estruturação de práticas discursivas em modos particulares nas ordens de discurso, nas quais se naturalize e ganha ampla aceitação, como uma forma de hegemonia (especificamente cultural).

Pela ótica da ACD, a multiplicidade discursiva revela o caráter ideologicamente tensionado do campo educacional. A exemplo disso, tem-se os contextos de avanço das reformas neoliberais, como o Novo Ensino Médio, que reorganizam a função social da Escola em favor da formação de sujeitos adaptáveis ao mercado. A linguagem, nesse sentido, não apenas expressa percepções, mas tem o poder de produzir e reproduzir sentidos que legitimam ou contestam a estrutura social vigente, sendo a Escola um AIE privilegiado.

Por conta disso, considera-se fundamental percorrer o contexto histórico que permite a compreensão mais coerente das legislações que regulam o EM, sendo que é possível afirmar que o cenário reformista instaurado nos anos 1990 foi responsável pela atual modelagem. As reformas desse período culminaram na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), conhecida como Lei do Novo Ensino Médio/NEM, que além das inúmeras transformações em seu *corpus*, trouxe impactos substanciais para a educação brasileira., tal como será visto na próxima seção.

2 ESCOLA, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL: avanços ou retrocessos?

Esta seção¹⁰ objetiva analisar o panorama histórico-político que culminou na Reforma do Ensino Médio brasileiro, com mudanças estruturais e pedagógicas decorrentes da sua implementação no EMTI. Para tanto, debruçasse sobre a seguinte questão norteadora: Como o panorama histórico-político que culminou com a Lei 13.415/2017 influenciou na atual configuração do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?

Importa destacar, inicialmente, que esta pesquisa não se propõe a realizar uma análise detalhada das Políticas Educacionais implementadas ao longo dos anos. Limita-se, antes, a apresentar uma breve contextualização dos caminhos que levaram à configuração do ensino atualmente denominado Ensino Médio.”

Convém mencionar que o direito universal à educação no Brasil foi adquirido tardiamente e a Escola *a priori*, era acessível apenas para uma minoria economicamente privilegiada, que recebia instrução com vista a ocupar posições de poder na sociedade. Trezzi (2022, p. 946) pontua que esse direito ganhou “contornos mais claros, de exigência legal, apenas na passagem para o século XXI”, pois somente com a promulgação na Constituição Federal/CF1988 (Brasil, 1988), é que a educação foi claramente expressa e definida como dever do Estado e da família (Art. 205), legalizando o que antes era apenas recomendação.

A educação brasileira tem passado, historicamente, por constantes reformas. No que se refere ao Ensino Médio, a modelagem atual é resultado desse contexto histórico que está diretamente ligado ao reformismo instaurado nos anos 1990, sob forte influência do Neoliberalismo. As PE voltadas para essa etapa de ensino, sobretudo nesse período, refletem o panorama sociopolítico e econômico em que foram concebidas. Para uma compreensão mais coerente, apresenta-se, a seguir, uma breve explanação das principais reformas ocorridas na referida etapa de ensino, analisando as consequências de suas regulamentações à luz do contexto histórico. Soma-se a esta análise a Categoria Empírica 2 – Neoliberalismo e Políticas Educacionais, que incorpora as percepções dos sujeitos entrevistados, cujas narrativas evidenciam como tais reformas são vivenciadas no cotidiano escolar.

Aliada a essa análise, discorre-se sobre o Ensino em Tempo Integral no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e o Plano Estadual de Educação (PEE-AP/2015), visto que estão intrinsecamente ligados à Lei Federal n. 13.415/2017 e à Lei n. 2.283/2015 de âmbito

¹⁰ Parte do conteúdo desta seção foi submetida como artigo científico para avaliação e possível publicação no periódico Espaço Pedagógico. Endereço eletrônico: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/announcement>

estadual. Na subseção 2.2 *A Lei 13.415/2017: o “Novo” Ensino Médio nas Escolas Públicas*, a investigação dedica-se a compreender as especificidades da Lei do NEM e suas implicações na reconfiguração do Ensino Médio brasileiro, especialmente no âmbito das Escolas Públicas. Por fim, a Categoria Empírica 3 – *O caráter dualista do Ensino Médio: mercado de trabalho versus Educação Superior* – permite analisar de que modo, e em que medida, os entrevistados reconhecem e problematizam esse caráter dualista presente na atual estrutura do Ensino Médio.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO

No decurso da História, a etapa de escolarização que hoje é denominada Ensino Médio, teve várias designações: Instrução Secundária, Ensino Secundário, Educação Secundária, Curso Ginásial, Curso Secundário Fundamental, 2º Grau, dentre outras (Pessanha; Assis; Silva, 2020). No período Colonial da *Terra Brasilis* (1500-1822), a preocupação era aplicar modelos educacionais provenientes do Exterior, especialmente dos países da Europa e dos Estados Unidos da América, e que por inúmeras questões, não se aplicavam ao território ameríndio, uma preocupação que parece não ter sido cessada, já que a proposta do NEM atual em muito se assemelha ao modelo norte-americano.

Na faixa histórico-temporal que vai do Período Imperial (1882) à Proclamação da República (1889), o objetivo principal do EM era instruir os jovens para ascensão ao nível superior, sendo que somente após a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil (1808) é que se vislumbra preocupação com a formação intelectual da juventude. Contudo, as Políticas Educacionais se voltavam aos filhos da alta administração do Reino Unido Brasil e Algarves. Para Gonzaga (2021, p. 217), é durante o governo do Imperador D. Pedro I que “a educação brasileira inicia uma sequência de reformas descontextualizadas da realidade brasileira, propostas pelo poder central,” o que implica dizer que não é de hoje que as reformas buscavam atender a um projeto político-educacional hegemônico.

Registra-se na fase Imperial, marcadamente em 1837, a fundação do primeiro Colégio de Instrução Secundária, chamado Colégio Dom Pedro II, localizado na então capital brasileira – Rio de Janeiro. Era “inspirado na organização dos colégios franceses e nos ideais da Revolução Francesa [...], de caráter totalmente propedêutico, destinado à elite e direcionado para o ensino superior” (Gonzaga, 2021, p. 217). Salienta-se que não havia preocupação em estender qualquer grau de instrução à população trabalhadora, sendo tal privilégio concedido apenas à realeza.

Com o advento da forma de governo República, sobressaem as reformas educacionais, sendo das mais relevantes, na faixa República Velha (1889-1930), a Reforma Benjamin Constant e a Lei Rocha Vaz. A primeira aprovou a regulamentação para todos os níveis de instrução, principalmente o secundário, instituindo a duração de 7 anos para sua conclusão (Brasil, 1890). Embora na letra a Lei previsse uma educação de caráter universal, na prática ela permanecia inacessível a todos, revelando um modelo elitista e orientado por princípios liberais.

Posteriormente, a Reforma João Luiz Alves, firmada pelo Decreto 16.782A/1925 e conhecida popularmente como Lei Rocha Vaz (Brasil, 1925), extinguiu os exames preparatórios e instituiu um modelo seriado de seis anos no curso secundário. Em síntese, a Lei em tele representou uma padronização do EM no País, tornando-o mais uniforme, prolongado e com forte ênfase moral e cívica, ao mesmo tempo em que preparava alunos para o acesso ao ensino superior. Essas mudanças reforçaram o caráter elitista, porém modernizaram certos aspectos curriculares.

Na década de 30, séc. XX, tem-se marcante guinada na trajetória educacional brasileira, representando momento decisivo, no qual o discurso da modernização coexistiu com a prática da exclusão. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder (1930-1954), inaugurou-se um novo ciclo político e social no Brasil, cujo impacto refletiu diretamente sobre a estrutura e os objetivos da educação nacional, que passou a ser vista como ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico e para a consolidação de um Estado moderno. Entretanto, essa modernização ocorreu sob tensão constante entre projetos autoritários e ideais democráticos, especialmente os propostos pelos educadores da chamada Escola Nova, fase histórica que será retomada no presente texto, em parágrafos posteriores.

Note-se que a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública/MESP, pelo Decreto n. 19.402/1930 (Brasil, 1930), somado à edição da Reforma Francisco Campos, orientada pelo Decreto n. 19.890/1931 (Brasil, 1931), representam marcos iniciais da transformação no campo educacional brasileiro. Alves, Silva e Jucá (2022, p. 140) mencionam que o referido Decreto dispôs sobre a organização do Curso Secundário, aumentando-lhe o número de anos e dividindo-o em dois ciclos (Fundamental, 5 anos e o Ciclo Complementar, 2 anos) além do currículo seriado e frequência obrigatória dos alunos.

Tal reforma impôs ainda um detalhado e regular sistema de avaliação discente e reestruturação do sistema de inspeção federal visto que “a Reforma Francisco Campos, rompe com os ‘tradicionais’ exames parcelados por meio da frequência obrigatória às aulas, prática que, em boa medida, permanece até os dias de hoje” (Dallabrida, 2009, p. 185-188). Tais medidas já demonstravam indícios da adequação do ensino às regulações do sistema capitalista

que se consolidava no início da década de 30, séc. XX, equivalendo à “modernização do ensino secundário brasileiro”. Ainda em seus termos, o autor afiança que a reforma em questão:

procurando superar o teimoso regime de cursos preparatórios e de exames parcelados e a diversidade de ginásios durante a Primeira República, a Reforma Francisco Campos determinou uma formatação nacional para o ensino secundário, inspecionada de modo centralizado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

Por conseguinte, a Reforma Francisco Campos representou uma tentativa modernizadora para o ensino secundário brasileiro. Porém, as mudanças estruturais nas Políticas Educacionais daquele período alinhavam-se ao projeto centralizador do Estado Novo, que vislumbrava um cidadão disciplinado, patriótico e produtivo. A educação foi concebida como direito, mas sobretudo como dever do indivíduo patriota para com a Nação.

Em oposição ao modelo tecnocrático e elitista do governo Vargas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), liderado por educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, defendeu uma educação pública, laica e universal, com base na pedagogia progressista. No entanto, entre os anos de 1930 e 1940, a prática educacional permaneceu majoritariamente conservadora, apesar da força dessas propostas renovadoras.

Transcorridos onze anos após a Reforma Francisco Campos, já no conteúdo do Estado Novo (1937-1945), “o ministro Gustavo Capanema empreendeu outras reformas do ensino, regulamentadas por diversos Decretos-Leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino” (Aranha, 2012, p. 330-331). O Decreto-Lei n. 4.244/1942 (Brasil, 1942), conhecido como Reforma Capanema, reorganizou o ensino Secundário em dois ciclos: o Ginasial, com duração de quatro anos, e o Colegial, dividido em Clássico e Científico, com três anos de duração.

Instituído como parte da Reforma Capanema, o Decreto n. 4.073/1942 – conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial – estabeleceu diretrizes para a formação de mão de obra qualificada voltada às exigências do setor produtivo. Essa reforma aprofundou a cisão entre o ensino acadêmico e o técnico, reafirmando o viés utilitarista e excludente da educação pública, destinada sobretudo a uma minoria urbana privilegiada. A crítica em relevo inspira-se nos estudos depreendidos por Alves, Silva e Jucá (2022, p. 140-141), autores que assim ajuízam sobre a aludida reforma:

Ficava clara a dualidade existente entre a educação secundária proposta para os jovens da classe dominante e aquela que era ofertada para os jovens da classe popular, pois estes, por sua vez, não eram preparados para os exames admissionais nos cursos superiores, só o ensino secundário regular fazia isso.

Nesse contexto, consolidou-se uma lógica educacional seletiva na última etapa da Educação Básica, à medida que se ofereciam trajetórias distintas para diferentes grupos sociais, educava-se uns para o trabalho e outros para posições de liderança. Essa orientação resume a configuração da educação na primeira fase da Era Vargas (1935-1945), marcada pela reprodução de desigualdades sociais por meio da Política Educacional.

Durante os governos de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) e de Juscelino Kubitschek/JK (1956-1961), as Políticas Educacionais voltadas para o Ensino Médio refletiram tanto os desafios de consolidação da democracia pós-Estado Novo, quanto de efetivação das metas desenvolvimentistas que marcavam o período JK. Segundo Aranha (2012, p. 334), na primeira faixa desses dois marcos temporais, os “pioneiros da Educação Nova” retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente” ao governo ditatorial de Getúlio Vargas. Já no Governo Dutra, predominou uma orientação liberal na educação, sob influência da Constituição de 1946, que fora definida em meio aos reflexos no processo de redemocratização do país, após a queda da ditadura Vargas. Em seus estudos histórico-críticos, Saviani (2008) complementa essa discussão, avaliando que não obstante a CF/1946 ter garantido a liberdade de ensino, manteve uma forte dualidade entre formação geral e formação técnica, com foco na profissionalização, isso para suprir demandas do mercado de trabalho, cabendo aí severa censura.

Na fase juscelinista, como o Plano de Metas do governo dava prioridade somente à industrialização e infraestrutura, a educação recebeu apenas atenção periférica, voltada numa Política Educacional que enfatizava a formação de técnicos e a expansão do ensino industrial. O Ensino Médio permaneceu elitizado e pouco acessível à maioria da população, reforçando a segmentação entre ensino propedêutico e técnico-profissional. A grande lacuna expressa-se no fato de que a administração de JK refletia uma visão de educação como suporte ao crescimento econômico, distante de um projeto democrático de escolarização universal.

Nos anos de 1960, novos atores e movimentos sociais passaram a pressionar por uma educação mais inclusiva e plural. Nesse cenário, estava em fluxo no Congresso Nacional discussão acerca daquela que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contabilizados aproximadamente 13 anos de contenda política sobre o assunto. Desse modo, em dez. 1961 foi sancionada a Lei n. 4.024/61 – a qual previu em seu Art. 33 a educação de *Grau Médio*, em prosseguimento à ministrada na escola primária, indicando que seria a etapa voltada à formação do adolescente, tendo sido organizada em dois ciclos: o Ginásial e o Colegial (Brasil, 1961).

Quanto às atribuições do Estado na elaboração da LDB/1961, para Silva (2010, p. 150) foi o “momento que o Estado assume o papel de articulador/organizador/definidor não de um

nível/ramo/tipo de instrução ou ensino, mas da educação.” Dessa forma, verifica-se que “pela primeira vez, o Estado brasileiro não só legitima sua competência para traçar a educação nacional, mas efetiva esta competência”, na definição, controle e articulação dos rumos educacionais do País.

Um ano após a LDB/1961, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962, sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação/CFE e coordenado por Anísio Teixeira. Contudo, a implementação desse plano foi ceifada pelo golpe militar de 1964, que abandonou suas propostas e substituiu essa agenda por uma perspectiva tecnicista, alinhada aos interesses do regime. (Amâncio; Castioni, 2021)

Outro importante aparato jurídico que precisa ser trazido à baila neste resgate histórico-legislativo corresponde à Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), que gerou forte impacto na organização e no funcionamento dos níveis de ensino, passando inclusive a designá-los de 1º e 2º Graus, respectivamente. Influenciada por Acordos de Cooperação Técnica firmados com os Estados Unidos da América (EUA) – os chamados Acordos MEC-USAID – a Reforma Educacional enfatizou o preparo de mão de obra para o mercado, tornando o ensino profissionalizante obrigatório. Embora tenha ampliado o acesso, priorizou uma educação técnica e instrumental, com pouca diversidade de conteúdo. Acerca de tal *modus operandi*, Alves, Silva e Jucá (2022, p. 142) destacam que, durante o regime militar, a abertura ao capital estrangeiro e aos Acordos Internacionais fizeram da educação um instrumento para o desenvolvimento econômico, associado à formação de mão de obra barata, com intenso controle ideológico. Assim, a Escola foi subordinada aos interesses dos tecnocratas brasileiros e de seus parceiros externos.

Com o esgotamento do Regime Militar em 1985, acontecimento político adornado pela intensa crise econômica que atravessou os anos de 1980, a necessidade de um governo democrático era imperiosa. Desse modo, as lutas e movimentos sociais para reconstrução da Política Educacional brasileira intensificaram-se. Em meio a esse cenário, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, consagrando em seu texto um conjunto de princípios democráticos, direcionados a todas as esferas da sociedade nacional, dentre os quais se destacam a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Tal conquista foi significativa para os movimentos educacionais progressistas, porém não significou o esgotamento das tensões e reivindicações no âmbito das políticas educacionais.

A ação dos movimentos instituintes de direitos se mostra constante, pois, como mencionam Malanchen e Santos (2020), após a transição democrática, a luta social passou da esfera da conquista para a da efetivação do direito, sendo observado o *revival* de retrocessos que foram se constituindo no campo das políticas sociais. Ressalte-se que o plano de fundo foi

a Reforma do Estado brasileiro, operada a partir de 1995, ocasião em que a jovem democracia brasileira ainda buscava se firmar. Inclusive, é nessa faixa temporal que se intensifica a política externa, associando-se à chamada economia globalizada.

As mudanças atingem a educação em todos os seus níveis e modalidades, uma vez que o projeto-capital é o de seguir adaptando a Escola às exigências do mercado, ou seja, aos interesses dominantes. Isso corresponde, segundo Malanchen e Santos (2020), à nova forma de operar do capitalismo em mais uma de suas reconfigurações socio metabólicas, acionada em contexto de crise do capital.

Em análise ao panorama ora exposto, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) destacam que “os anos de 1990 registram intensa presença dos Organismos Internacionais em solo Brasil, [entrando] em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”. Esse processo resultou em PE que priorizavam atender às demandas produtivas, em desfavor ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Do ponto de vista da chancela governamental, os autores em foco demonstram por meio de seus estudos a responsabilidade do governo FHC por levar a cabo diferentes políticas públicas de forma associada e subordinada aos Organismos Internacionais e dentro da ortodoxia do credo neoliberal, buscando a adequação da escola pública às exigências do mercado.

Arremata esse período histórico a aprovação da segunda LDB do Brasil – a Lei n. 9.394, de 20/12/96 (Brasil, 1996). Essa legislação foi o resultado de um longo processo de debates e embates que refletiam as disputas entre diferentes visões sobre o papel da educação e a justeza das respectivas Políticas Educacionais. Assim é que após tal aprovação, setores organizados da sociedade civil, articulados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública/FNDEP, realizaram Congressos Nacionais de Educação/CONED, seminários temáticos e debates, em nome da construção do Plano Nacional de Educação/PNE, cujo grande protagonista foi o FNDEP, que assumiu a articulação de todo o processo de mobilização e incidência política realizada junto aos membros do Congresso Nacional, pró-PNE inclusivo, democrático e socialmente referenciado. Contudo, na síntese da disputa política, logrou aprovada a proposta do Governo Federal, convertida na Lei n. 10.172/2001 (Brasil, 2001) – o PNE 2001-2010.

Seguindo a linha do tempo, evoca-se para este estudo o PNE proposto pelo MEC em 2010 e consignado na Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014). Estruturado em 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, o PNE/2014-2024 estabelece objetivos para o desenvolvimento da educação brasileira naquele período, abrangendo todos os níveis e modalidades da Educação Básica, além da Educação Superior.

Sobre o assunto, é importante mencionar balanço realizado em 2024 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação/CNDE¹¹ acerca do PNE/2014-2024, o qual apontou que finalizados 10 anos de vigência do mencionado Plano, apenas 4 das 20 metas foram cumpridas, e não na sua integralidade (Campanha, 2024). No ano em fluxo, após a medida político-legislativa de dilação do prazo do PNE até 30/12/2025, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação atualizou o balanço e chegou à conclusão de que nada mudou em relação ao cenário levantado em 2024. As palavras de Andressa Pellanda, atual Presidente da CNDE, calcadas em dados de realidade, expõem um cenário alarmante para a educação do País, à medida que:

em 11 anos do PNE, apenas quatro das 20 metas foram cumpridas, total ou parcialmente, enquanto 16 permanecem distantes de serem alcançadas. O não cumprimento do plano atual cria uma dívida educacional histórica, que será herdada pelo próximo decênio, limitando seu horizonte de ambição.

O documento emitido pela CNDE pondera, ainda, que vários fatores financeiros corroboraram para o não cumprimento do PNE vigente, dentre os quais a Ementa Constitucional 95/2016, que garroteou os investimentos em políticas sociais, comprometendo totalmente a materialidade do Plano em 7 dos 10 anos que lhes constituem originalmente. Aliado a isso, seguiram políticas de cortes financeiros na educação, na faixa dos 4 recentes anos do governo Bolsonaro, fato que configura a cognominada “Emenda do Teto” como sendo:

o grande obstáculo para a universalização do acesso à educação de qualidade no país, por colocar em xeque o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas pelo PNE atual, impactando severamente também o próximo Plano, com vigência prevista para os anos entre 2026 e 2034 (CNDE, 2025, p. 5).

Nesse contexto de retração de investimento público na esfera da educação pública, e de flagrante ausência de compromisso estatal para com a educação, destaca-se a promulgação da Lei n. 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio brasileiro. A reforma, abordada nesta seção, é exemplo cabal de uma política de interferências de OI, imposta pela classe dominante, sem considerar o cenário educacional nacional para sua aplicabilidade, tampouco os impactos negativos para os jovens do País. Portanto, no que tange à última etapa da Educação Básica, bem mais que terminologias distintas para se referir ao EM, as principais mudanças ocorridas

¹¹A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE ou simplesmente Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil. Atualmente, é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade.
Disponível em: <https://campanha.org.br/>

consistem em adequá-lo às orientações hegemônicas que ao longo dos anos acentuaram as disputas e debates em torno das Políticas Educacionais que o regulamentam.

A internacionalização das Políticas Educacionais, de acordo com Libâneo (2016, p. 42), configura-se em um movimento inserido no cenário da globalização “em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.” Nesse sentido, Maués e Camargo (2022, p. 14) argumentam que as políticas na área educacional dos anos 1990 trouxeram assinatura do predomínio privado sobre o público, reforçando que as reformas educacionais se processam seguindo parâmetros de uma educação voltada para uma sociedade que decretou o esgotamento do modelo keynesiano/fordista/taylorista e caminha para a defesa de uma acumulação flexível, aquém dos interesses públicos.

Isto posto é que se consagram reformas como a Lei n.13.415/2017 (Brasil, 2017), alinhadas ao sistema capitalista neoliberal que visa à propagação de uma educação subordinada aos desmandos de OI e as empresas privadas, cujas principais intenções caminham distante de uma formação crítica, visto que priorizam o desenvolvimento de mão de obra para atender à acumulação do capital. Essa internacionalização das legislações que definem o cenário educacional, evidencia o latente retrocesso para a classe trabalhadora.

Esse panorama histórico marcado por tensionamentos entre demandas sociais, interesses econômicos e projetos políticos distintos torna-se solo fértil para a propagação de reformas educacionais neoliberais, tal qual a do Novo Ensino Médio. Ao longo das últimas décadas, as mudanças no currículo, na carga horária e na organização pedagógica têm refletido a disputa por sentidos da educação, ora reforçando o dualismo estrutural herdado da tradição brasileira, ora buscando superá-lo por meio de propostas mais integradoras. No entanto, mesmo com a retórica da modernização e da adequação às novas exigências do mundo do trabalho e da cidadania, observa-se que grande parte dessas reformas manteve ou até ampliou as desigualdades educacionais, reproduzindo lógicas seletivas e excludentes que afetam, sobretudo, os estudantes das camadas populares, cenário abordado a seguir na Categoria Empírica 2 – Neoliberalismo e Políticas Educacionais

Em relação à metodologia empreendida nesta seção, empregou-se a abordagem qualitativa, compreendendo-se que “na pesquisa em Ciências Sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa” (Santos Filho e Gamboa, 2013, p. 104). Todavia, a articulação com os aspectos quantitativos é complementar, em uma inter-relação dinâmica, que segundo os citados autores, atuam como categorias utilizadas pelo

sujeito na explicação e compreensão do objeto. Assim sendo, a combinação quanti-quali possibilitou uma análise mais completa da realidade educacional, ao articular os dados objetivos dos indicadores com as narrativas e experiências concretas dos atores sociais envolvidos. (Minayo, 2007a, p.21) assim complementa:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Observa-se, então, que a subjetividade expressa por cada entrevistado perpassa pela análise qualitativa e ao somar-se as impressões dos sujeitos e de suas relações com outros indivíduos, a abordagem quantitativa se alia para entender os fenômenos a partir da realidade social. Nesse estudo efetuou-se análise dos documentos, reelaborando-os à luz dos objetivos propostos, somando-se à pesquisa de campo, com narrativas dos sujeitos, que consiste em:

consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. (Minayo, 2007a, p. 26)

Da análise documental à pesquisa de campo, as apreciações foram empreendidas pelo Materialismo Histórico-Dialético, portanto, abonam base teórica potente para exame das Políticas Educacionais atuais, que refletem interesses econômicos e sociais específicos, inseridos em uma estrutura de classes. Assim, concorda-se com Lombardi (2017, p. 34-36) quando afirma que “o marxismo continua sendo uma concepção viva e suficiente, ainda na contemporaneidade, para a análise crítica da sociedade capitalista, além de ser um referencial revolucionário e transformador da ordem existente.” Desse modo, para o autor as PE, inseridas nas relações de produção características da sociedade capitalista, operam a favor da reprodução e perpetuação das relações de produção:

não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.

A educação, assim como outras extensões da sociedade é, portanto, fio condutor no qual as relações se articulam, sendo que dos movimentos conflitantes surgem as mudanças. Lombardi (2017) pontua que esse movimento necessita de um olhar histórico e combinado da percepção dos modos de produção que permeiam a existência humana. Por conta disto, é preciso atentar que reformas educacionais não são movidas apenas por boas intenções, mas por demandas concretas de modelos econômicos específicos.

Iniciativas de privatização da educação ou de gestão empresarial da escola pública, por exemplo, indicam a presença neoliberal na educação, confrontando o discurso de que o único motivo para tais reformas seja apenas a melhoria da qualidade do ensino. Ademais, as desigualdades no acesso à educação de qualidade estão diretamente ligadas às condições materiais de vida da população.

Nesse sentido, a análise procura identificar as ideologias subjacentes e as estratégias discursivas que sustentam ou contestam esse projeto educativo. Ao articular a Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001) na análise empírica, buscou-se compreender de que maneira o Neoliberalismo e sua influência nas Políticas Educacionais são apreendidos. Neste caso, para efeito pedagógico replica-se o Quadro síntese (*loci* + sujeitos), envolvidos no estudo:

Quadro Síntese – Organização e Execução das Entrevistas nos *loci* de pesquisa em Macapá (2025)

Escola Estadual/ Localização	Participante	Perfil/Graduação	Tempo de atuação na educação	Tempo no EMTI	Tempo na Escola
Escola Estadual Zona Norte (EEZN1)	Coord.Ped.1	Licenciatura Pedagogia	23 anos e 9 meses	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses
	Docente 1	Licenciatura em História	11 anos	4 anos e 6 meses	11 anos
Escola Estadual Zona Norte (EEZN2)	Coord.Ped.2	Lic. em Pedagogia	25 anos e 1 mês	5 anos e 6 meses	17 anos
	Docente 2	Lic. em Biologia e Química	22 anos	6 anos e 6 meses	19 anos
Escola Estadual Centro-Leste (EECL)	Coord.Ped.3	Lic. em Pedagogia	29 anos	4 anos	26 anos
	Docente 3	Licenciatura em Ciências Sociais	15 anos e 3 meses	6 anos e 4 meses	15 anos e 3 meses
Escola Estadual Zona Sul (EEZS)	Coord.Ped.4	Lic. em Pedagogia	19 anos e 6 meses	7 anos	8 anos
	Docente 4	Licenciatura em Sociologia	12 anos	5 anos	6 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1.1 Categoria Empírica 2 – Neoliberalismo e Políticas Educacionais

Em sequência à análise das entrevistas, já efetuadas na primeira Categoria Empírica Escola como reprodutora das Desigualdades Sociais, a segunda pergunta recai sobre a Categoria 2 – Neoliberalismo e Políticas Educacionais. Com base nas contribuições de Dardot e Laval (2016, p. 22), o Neoliberalismo deve ser compreendido na forma de racionalidade política, que perpassa as políticas econômicas, tendo potencial para “generalizar” a lógica empresarial em todas as relações sociais. Esse novo regime de poder reorganiza a função do Estado e redefine o olhar do sujeito, como responsável por si mesmo, produtivo, competitivo e adaptável ao mercado. Essa concepção se infiltra de maneira contundente nas Políticas Educacionais, moldando seus objetivos, discursos e efeitos sobre escolas, professores e estudantes. À luz da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001) busca-se examinar como essas transformações se naturalizam ou são contestadas nos discursos dos professores e coordenadores da rede pública do Estado do Amapá entrevistados neste estudo, os quais assim responderam:

Quadro 2 – Excertos das respostas dos entrevistados em EE de Macapá (2025)

Pergunta 2: Os filósofos Pierre Dardot e Christian Laval (2016) definem a política neoliberal como um conjunto de práticas e discursos que promovem a extensão das lógicas do mercado a todas as esferas da sociedade, transformando não apenas a economia, mas também as relações sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, os autores argumentam que o Neoliberalismo não deve ser entendido apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma racionalidade que reconfigura a governança, bem como a subjetividade dos indivíduos. Assim, entendem que se trata de uma nova forma de poder que redefine a relação entre o Estado e os cidadãos, e entre os cidadãos e eles mesmos. Como se concretiza a influência do Neoliberalismo nas Políticas Educacionais?

Doc. 1 (EEZN1)

Como um exemplo de política educacional, a gente tem a política do Novo Ensino Médio. Isso, que pra nós aqui, eu acho que no Estado do Amapá parece ser uma utopia, né? [...] quando chegou a implementação aí do Novo Ensino Médio, com essa carga horária que hoje a nossa aqui é de 4.500, né? Que o menino precisa passar o dia todinho aqui, aí a gente começou a ter a desistência dele, porque eles precisam ajudar a família de alguma forma, né? [...]

Então, eu acho que quando se pensou, é um pensamento muito positivo. Eu vejo a escola de tempo integral, né? Do Novo Ensino Médio, assim, como algo que teria tudo pra dar certo, se não fosse a maneira pela qual foi implementada, né?

Deveria ter sido pensado realmente pra quem não tem ainda essa necessidade e partindo principalmente da parte estrutural, né? Esse é um dos grandes desafios que a gente tem aqui, né? Porque eles ficam aqui, os alunos, e eles não têm um tempo de descanso, eles não têm, assim, um local que seja digno, né? [...] Nada disso foi pensado, sabe? Só foi, assim, empurrado e aí a escola que se vira. E eles preferem sair daqui porque precisa trabalhar, porque precisa ajudar a família e aí não tem como ficar, né?

Doc. 2 (EEZN2)

Essa influência do capitalismo nas políticas educacionais se concretiza principalmente quando se alinha a educação às necessidades do mercado de trabalho, não à formação como deveria ser. Existe um deslocamento de interesse. A educação, hoje em dia, ela é alinhada às necessidades do mercado de trabalho e à lógica do consumo. A lógica de consumo está transformando o ensino em produto. E o aluno, ele simplesmente é um cliente. [...] Em vez de um direito social, ela se transforma em um negócio lucrativo. E isso impulsiona a expansão do ensino privado e a redução do investimento público para as instituições públicas. [...]

Ela influencia a educação como formação de capital humano. Ela leva a formação [...] O que eu quero dizer com isso? Que o foco da educação se desloca da formação integral do cidadão para preparar a mão de obra qualificada para o mercado. E é interessante que isso vem com ênfase em habilidades e competências [...]. Um grande exemplo que nós temos aí é a nossa própria base nacional [...] para atender as demandas dessas empresas, as demandas desse mercado. E aí a gente consegue perceber nitidamente a influência, sim, do capitalismo nas políticas educacionais. [...] capitalismo está moldando, ele molda as políticas educacionais para que a escola sirva os seus interesses de formação de mão de obra, reprodução ideológica e cada vez mais como um setor para gerar lucro, ao invés de uma formação integral que é o que se espera da escola e de uma maneira mais ampla da educação.

Doc. 3 (EECL)

O capitalismo é cruel. Inclusive, na trilha de ciências humanas a gente trabalha sobre consumo consciente, e nós vamos trazendo desde a raiz do capitalismo, e tudo que a questão da exploração, e que há exploração, o consumo, esse consumo desenfreado, agora as tecnologias, as mídias sociais, então o capitalismo vai abarcando de tal forma, um bom exemplo disso são as Big Tech. [...] há uma interferência muito pesada do capitalismo, sim, e isso interfere na questão educacional [...] A gente vê um conformismo [...]

Eu vejo isso muito, me dá uma agonia, sabe, de ver, às vezes, eu conversei com eles, que a geração Z e a geração Alpha, eles são Alpha, eles estão emburrecendo, eu falei, não são só vocês não, as outras gerações também. Não é à toa que se implanta o integral até no ensino fundamental, o que eu acho muito bacana, mas desde que tivéssemos toda uma estrutura, porque não tem, se você perceber aqui a escola, vai ver, essa escola está caindo aqui. A gente tem uma equipe muito boa de trabalho [...] Mas, quando eu vejo certas situações, de chegar depois do almoço, os meninos estarem deitados no chão... Eles vão, ah, está tudo perfeito, está tudo bom, é mais ou menos assim que eu percebo. E tanto nas minhas aulas, quanto na eletiva que eu trabalho também, a gente sempre procura fazer com que eles possam refletir sobre a condição deles, para que eles possam mudar [...] é uma sociedade muito individualista, está ficando cada vez mais individualista. Quando a gente fala capitalismo, traz essa individualidade, mas agora está muito na raiz mesmo, eu quero o melhor para mim, que se dane o coletivo, esse sentido de coletividade que está se perdendo.

Doc. 4 (EEZS)

Eu penso que as políticas educacionais pensadas, sobretudo nos dias de hoje, já são políticas educacionais neoliberais. [...] Eu vejo que o neoliberalismo é uma das muitas transformações pelas quais passou o capitalismo. Então, é uma forma diferente para se referir a esse sistema econômico que vive da exploração, da desigualdade, mas que hoje ele consegue atingir todas as esferas sociais. [...] as questões neoliberais [...] elas são sociais, elas têm uma relação muito forte com o Estado, no sentido de legislador, mas hoje também eu vejo que essas políticas neoliberais, elas adentraram a escola [...] as matrizes curriculares, hoje elas são pensadas para atender esses interesses do sistema capitalista neoliberal.

Então, a gente vê uma preocupação muito grande hoje com o mercado de trabalho. E isso me preocupa enquanto professor, por quê? Porque eles supervalorizam essa questão desse imediatismo, dessa formação imediata para o mercado de trabalho, e aí as escolas acabam incentivando essas ideologias da sociedade capitalista, [...] que tu tens que trabalhar, tem que ter um emprego e tem que

ter uma profissão logo, a todo custo. [...] essas políticas educacionais neoliberais, seguindo essa lógica, elas acabam sucateando as escolas. [...] A gente já presencia hoje esse sucateamento das escolas por causa dessa lógica de atender aos interesses de mercado, mas essa mão de obra que é formada para tal, é uma mão de obra não qualificada. [...]

Tudo é esse trabalho precarizado, sem nenhuma garantia legal, sem nenhuma garantia de trabalhista, mas que é reforçado por essa ideia de que tu podes ser um empreendedor. E a escola, quando ela dá ênfase muito grande para essas políticas educacionais, [...] ela acaba privilegiando algumas disciplinas específicas das suas matrizes e acaba negligenciando outras. Então hoje eu não vejo essa formação mais humana nas escolas, nas matrizes curriculares.

Coord.Ped.1 (EEZN1)

Infelizmente, a escola ainda se torna um celeiro de trabalhadores para, vamos dizer, a sociedade. Mas nós sabemos que por trás da sociedade existem mentes que direcionam políticas econômicas e políticas educacionais. [...] é claro que a escola responde por uma demanda e por uma influência capitalista, uma influência de mercado. Mesmo sabendo que isso acontece, estamos dando o nosso melhor: vamos formar alunos, mas eles vão ter capacidade de ter essa praticidade, de saber que a escola está apresentando para eles um currículo que atende uma demanda, mas que eles podem se livrar disso também, que não é uma prisão.

Coord.Ped.2 (EEZN2)

Tudo perpassa pela conjuntura política, por exemplo, do que eles pensam lá no Congresso, então eles não estão preocupados com políticas educacionais que promovam realmente o desenvolvimento intelectual e cognitivo do ser humano, eles estão realmente preocupados com a política neoliberal, porque assim, trazendo para o Amapá, trazendo para [esta escola], vamos dizer assim, a nossa escola não tem potencial nenhum para se desenvolver aqui um ensino em tempo integral [...] vamos dizer assim, a nível de estrutura, não tem um potencial a nível de formação, porque os nossos professores não passaram por formação, financeira, vamos dizer, na prática, esse modelo de ensino que os professores tentam repassar em sala de aula, ele não funciona da forma que deveria acontecer, é por causa do tempo? Não, não é por causa do tempo, é porque o próprio Estado, o próprio Governo, eu não digo nenhum Governo Federal, mas o próprio Estado, ele não, vamos dizer assim, ele só cobra das escolas aquilo que eles, na teoria, pensam que eles podem resolver. [...] a política do modelo neoliberal, ela só funciona na teoria, só funciona na lei, no decreto e, infelizmente, o Estado, e eu vou trazer mais, mais para perto a nossa Secretaria de Educação, ela quer, ela, tipo assim, visa cobrar das escolas que, vamos dizer, que está funcionando tudo bem e não está. Então, eu não vejo vantagem.

Coord.Ped.3 (EECL)

Trazendo para a realidade da nossa escola que a gente trabalha, nós trabalhamos com o curso integral profissionalizante. Então, o enfoque aqui muito grande é na questão empreendedora do nosso estudante, mostrar para esse estudante como é que o empreendedorismo pode agir na vida dele, [...] enquanto ser humano, enquanto estudante, ele cresça profissionalmente, que ele pode ter o próprio negócio dele [...]. Então, assim, eu vejo que dentro das políticas educacionais, a gente não consegue se desvincular, separar capitalismo, neoliberalismo das políticas. Tudo está atrelado, tudo está interligado. Então, como é que a gente pode colocar isso para o lado positivo do nosso estudante, que é dessa visão que eu vejo? Tem um lado negativo? Com certeza deve ter. Porque tirar totalmente o poder do Estado, a gente não é também muito de acordo, mas também a gente tem que ver como é que isso pode trazer algo positivo para o nosso estudante. Então, a gente investe nisso, de trabalhar esses temas da questão do empreendedorismo, de como é que esse estudante pode atuar no mercado de trabalho cada vez mais, para se profissionalizar, para que ele não seja somente um a mais, mas que ele tenha o diferencial, que ele possa oferecer algo diferente para levar ele a ter sucesso na carreira profissional dele, seja lá o que ele escolher.

Coord.Ped.4 (EEZS)

A meu ver, a influência do capitalismo nas políticas sociais, ele é muito forte. Transformando a educação em uma mercadoria, em serviço, onde busca-se uma eficiência, um padrão, metas, onde a educação é um serviço que é prestado, onde há uma precarização das condições de trabalho dos educadores, uma não valorização do serviço público de forma geral. A educação é vista como uma mercadoria, apenas para formar mão de obra para o sistema capitalista. Reproduzindo o que a pergunta anterior reforça, o capitalismo reproduz as desigualdades sociais, valoriza os padrões, valoriza as metas, em detrimento da formação mesmo do ser humano, da formação do ser humano de forma integral. Quando a gente entende formação integral, é em todos os aspectos da vida humana, social, afetiva, econômica, intelectual. Enfim, esse seria o real sentido, o papel da formação social da escola, a formação integral de vida. Mas, infelizmente, a influência do capitalismo nas políticas educacionais é muito grande. Faz com que haja essa precarização, haja esse fortalecimento da educação como uma mercadoria, onde se produz mão de obra, onde se trabalha apenas para alcançar resultados, e não de fato para a formação do ser humano.

Com base nas contribuições de Dardot e Laval (2016, p. 22), o Neoliberalismo deve ser compreendido como racionalidade política, que perpassa as políticas econômicas, tem potencial para “generalizar” a lógica empresarial em todas as relações sociais. Esse novo regime de poder reorganiza a função do Estado e redefine o olhar do sujeito como responsável por si mesmo, produtivo, competitivo e adaptável ao mercado. Tal concepção se infiltra de maneira contundente nas Políticas Educacionais, moldando os objetivos, discursos e efeitos sobre escolas, professores e estudantes. À luz da ACD, buscou-se examinar como essas transformações se naturalizam ou são contestadas nos discursos dos professores e coordenadores da rede pública do Estado do Amapá entrevistados neste estudo.

As entrevistas analisadas, na dimensão Textual, revelam vocabulário ao mesmo tempo crítico e afetivo, com uso de expressões que de frustração, denúncia e ironia. Doc.1, por exemplo, menciona que o NEM no Estado do Amapá *parece ser uma utopia*, e ao mencionar o EMTI acrescenta: *o menino precisa passar o dia todinho aqui, aí a gente começou a ter a desistência dele, porque eles precisam ajudar a família de alguma forma*. O relato do Doc.1 centra-se no fato de que o público da Escola em que trabalha é periférico, com renda baixa e a maioria dos jovens se veem obrigados a trabalhar informalmente ou cuidar dos irmãos menores enquanto os pais trabalham, inviabilizando a permanência em uma escola de tempo integral.

Esse fato confirma como a política neoliberal marginaliza a realidade da juventude pobre e periférica. Em oposição à fala do Doc.1, Deschamps (2018, p. 51) afirma que a ETI, e a escola em regime de tempo integral deve focar em:

oferta de vagas em tempo integral, em escolas dentro ou próximas de áreas de elevada vulnerabilidade social, uma vez que nestas comunidades as possibilidades de o estudante ter acesso a formas diversificadas de oferta educacional fora do ambiente escolar são mais restritas. Dessa forma, uma escola em tempo integral nestes ambientes pode se tornar um poderoso indutor para garantir a equidade a todos os estudantes.

Vale ressaltar que o apontamento do autor não está equivocado, este cenário seria o ideal para os estudantes em vulnerabilidade social, porém há que se considerar que muito mais do que promover uma educação em tempo integral, deve-se dar suporte econômico às famílias dos estudantes para que possam frequentar a Escola o dia inteiro, realidade da maioria dos jovens de área periférica. Outro ponto importante é que a resistência ao “Tempo Integral” é algo cultural, pois nossas crianças são acostumadas a passar apenas meio período na escola e por isso, a inclusão do estudante a esse modelo de ensino deve começar desde a educação infantil, para inserir na cultura brasileira o tempo integral.

Destarte, o contexto educacional vivido por muitos adolescentes no Estado do Amapá, ou melhor, no Brasil parece passar despercebido pelas autoridades, pois em tom de denúncia, Doc.1 complementa: *nada disso foi pensado, sabe? Só foi assim, empurrado, e aí a escola que se vira...* Este depoimento expõe o abandono institucional frente à ausência de estrutura, bem como a indignação pelo sistema que não prioriza um ensino que transforme, verdadeiramente, a vida do estudante. O discurso expresso por Doc.1 corrobora o pensamento de Frigotto (2023, p. 447) que para a maioria dos jovens do ensino público, o NEM representa “a negação do ensino médio de qualidade, condição para a leitura autônoma da realidade social, política e cultural e o preparo para o processo produtivo sob a atual base técnica” – expressão contundente e coerente do autor acerca do EMTI brasileiro.

Ainda no que se refere à dimensão Textual, o vocabulário dos entrevistados traz forte presença de termos de carga negativa associados ao Neoliberalismo e ao Capitalismo: *exploração, sucateamento, precarização, alienação, crueldade, desigualdade, imediatismo, mercadoria*. As palavras como *mercado, cliente, produto, capital humano, empreendedorismo* aparecem como marcadores do discurso neoliberal, indicando a penetração da lógica mercadológica na educação.

Doc.1 e Doc.3 indicam discurso de abandono e precariedade: *a escola que se vira; escola caindo; alunos deitados no chão...* Isso dramatiza o impacto das políticas neoliberais, criando imagens que reforçam a crítica. Doc.2 e Doc.4 mobilizam a metáfora da educação como mercadoria e do aluno como cliente, representando diretamente a captura da Escola pela lógica do mercado: *A lógica de consumo está transformando o ensino em produto. E o aluno, ele simplesmente é um cliente.* (Doc.2); *A educação é vista como uma mercadoria, apenas para formar mão de obra para o sistema capitalista.* (Doc. 4). Por seu turno, Coord.Ped.1 traz a metáfora da prisão: *eles podem se livrar disso também, que não é uma prisão*, sinalizando resistência discursiva.

Marcadores de certeza e de denúncia expressos por trechos como *o capitalismo é cruel* (Doc.3); *infelizmente, a Escola ainda se torna um celeiro de trabalhadores* (Coord.Ped.1); *as políticas educacionais já são neoliberais* (Doc.4). O uso dos marcadores de certeza e denuncia bem como os de modalizadores fortes (*infelizmente, cruel, já são, nitidamente*) sinaliza que os sujeitos assumem posições de crítica contundente, ou seja, não são neutros em relação ao cenário escolar em que estão inseridos. Em contraste, Coord.Ped.3 suaviza ao reconhecer “um lado positivo” do empreendedorismo, com construções modais mais conciliadoras.

Ao enveredar pela Prática Discursiva, as falas articulam múltiplas vozes: a da Pedagogia crítica, da economia política, das experiências escolares e da vivência docente. Há forte interdiscursividade à medida que os discursos dos professores e coordenadores recontextualizam e ressignificam as linguagens empresariais e tecnocráticas difundidas pelas reformas educacionais. Doc.2, por exemplo, afirma que *a educação, hoje em dia, é alinhada às necessidades do mercado de trabalho e à lógica do consumo*, e critica a conversão do estudante em cliente dizendo: *em vez de um direito social, ela se transforma em um negócio lucrativo*. Coord.Ped.4, na mesma vertente, denuncia: *a influência do capitalismo nas políticas sociais, é muito forte. Transformando a educação em uma mercadoria, em serviço*. Essas críticas ressoam a denúncia feita por Apple (2006, p. 3, tradução nossa) de que esse fenômeno não acontece apenas na educação, mas sim trata-se de um fenômeno mundial que combina a mercantilização e a centralização do controle, e por isso acrescenta que:

embora existam esforços muito reais, e frequentemente bem-sucedidos, para combater isso, não significa que os pressupostos básicos que fundamentam as formas neoliberais, neoconservadoras e novas formas de gestão não tenham tido um grande impacto em nossas instituições, em toda a sociedade, e até mesmo em nosso senso comum.

Observa-se que mesmo havendo ações efetivas, a lógica neoliberal e neoconservadora já está profundamente enraizada, influenciando as instituições e a sociedade, bem como a forma como as pessoas percebem e interpretam o Mundo. Sob a ótica do terceiro plano, a dimensão sociopolítica da análise evidencia como as Políticas Educacionais hodiernas promovem a reconfiguração da função social da Escola, que estão muito mais propensas à adaptação do sujeito ao mercado do que voltada à formação crítica.

Doc.4 resume essa lógica ao afirmar que *as matrizes curriculares [...] são pensadas para atender aos interesses do sistema capitalista neoliberal* e denuncia que a escola pública está sendo *sucateada* para formar *mão de obra não qualificada*. O entrevistado Coord.Ped.4 reforça ao verbalizar que *o capitalismo reproduz as desigualdades sociais, valoriza os padrões,*

valoriza as metas, em detrimento da formação [...] do ser humano de forma integral. Quando a gente entende formação integral, é em todos os aspectos da vida humana, social, afetiva, econômica, intelectual. Coord.Ped.2 é ainda mais incisivo ao dizer que *a política do modelo neoliberal, ela só funciona na teoria, só funciona na lei, no decreto*, e delata a atuação do próprio Estado em cobrar resultados, sem garantir condições mínimas de implementação das Políticas Educacionais na Escola.

Doc.3 vai além ao denunciar o impacto cultural do Neoliberalismo no seguinte trecho: *é uma sociedade muito individualista, está ficando cada vez mais individualista. [...] esse sentido de coletividade está se perdendo.* Seu discurso sugere o efeito subjetivo da racionalidade neoliberal sobre os jovens, que indica estarem “emburrecendo”, devido à formação centrada na lógica acrítica e conformista. Coord.Ped.1, por sua vez, afiança que *a escola ainda se torna um celeiro de trabalhadores*, mas sugere em seu discurso que é possível ensinar os alunos a reconhecerem os limites dessa lógica e resistirem, conforme tal sujeito: *esse currículo atende a uma demanda, mas eles podem se livrar disso também.*

Os discursos ambíguos revelam contradições e tensões. Na fala de Coord.Ped.3, por ilustração, observa-se uma postura de instrumentalização do discurso empreendedor, defendendo que *esse estudante pode atuar no mercado de trabalho e se profissionalizar*. Apesar de reconhecer os limites da política neoliberal, ainda assim busca tal como disse: *colocar isso para o lado positivo do nosso estudante*. Esse tensionamento, segundo Fairclough (2001), é próprio do discurso como espaço de luta por significados, no qual a ideologia não opera de forma unívoca ou determinista, mas sim em ambientes de disputas hegemônicas que se manifestam nas práticas linguísticas cotidianas, por reverberarem os ideais vivenciados pelos sujeitos inseridos nos palcos de formulação e disseminação ideológica.

Em síntese, ao analisar as falas dos sujeitos entrevistados, nota-se que há compreensão da influência neoliberal nas Políticas Educacionais, seja de forma múltipla e/ou contraditória. Em outros termos, quer seja pela imposição de modelos curriculares voltados à empregabilidade e à produtividade. ou pela desobrigação do Estado em garantir condições adequadas de educação, os entrevistados percebem a valorização de competências alinhadas à lógica empresarial, bem sentem na pele a naturalização da subjetividade individualista, empreendedora e competitiva.

Entretanto, a Análise Crítica do Discurso empreendida neste estudo revela que os sujeitos não são meramente receptores dessas ideologias. Os professores e coordenadores, ao reelaborarem criticamente os discursos dominantes, constroem espaços de resistência e possibilidades contra-hegemônicas, ainda que marcados pelas limitações materiais, políticas e

institucionais. Isso remete ao exposto em Apple (2001, p. 89) quando afirma que a Escola “gera naturalmente” determinados tipos de desajustamentos, processo tal que está intrinsicamente ligado a um processo que corresponde ao:

lugar complexo que as escolas ocupam na reprodução econômica e cultural das relações de classe – por um lado, à função da escola como um Aparelhos Ideológicos do Estado que atua na produção de agentes (com as disposições e valores ‘apropriados’) indo ao encontro das necessidades da divisão social do trabalho na sociedade e por outro lado, ao papel das instituições educativas na produção de tipos determinados de formas de conhecimento requeridos por uma sociedade desigual.

Considerando esse lugar complexo que as escolas ocupam na reprodução econômica e cultural das relações de classe – por um lado, enquanto Aparelhos Ideológicos de Estado que formam agentes com disposições e valores ajustados às demandas da divisão social do trabalho, e, por outro, como instituições que produzem e legitimam tipos específicos de conhecimento em uma sociedade desigual – torna-se possível compreender como determinadas Políticas Educacionais reforçam ou tensionam esse processo. É nesse cenário que se insere a mais recente Reforma do Ensino Médio, promulgada por meio da Lei Federal n. 13.415/2017. Assim, a subseção seguinte dedica-se a examinar os princípios, diretrizes e desdobramentos do chamado ‘Novo’ Ensino Médio, sobretudo no que diz respeito às implicações dessa legislação para a formação dos jovens das escolas públicas brasileiras.

2.2 A LEI 13.415/2017: O “NOVO” ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O Ensino Médio brasileiro vem-se modificando sob influência de diversos atores, com o discurso de melhoria dos índices de rendimentos escolares, que para Krawczyk (2014, p. 25) é um “processo complexo e controvertido”, no qual se observam legislações arraigadas de textos distorcidos da realidade educacional enfrentada nas diversas regiões do País. A autora pontua que o Governo Federal atua com novas abordagens pedagógicas e organizacionais, envolvendo as Secretarias de Educação na oferta de matrícula, ideias inovadoras e participação dos setores privados, como Organizações Não Governamentais/ONG e Fundações, por exemplo, atreladas ao setor empresarial, com apoio financeiro na gestão e na influência em propostas curriculares.

A Lei 13.415/17 (Brasil, 2017), conversão da Medida Provisória/MP n. 746/2016, no Governo do então presidente Michel Temer, popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio, é uma política de reforma educacional brasileira que trouxe alterações na estrutura curricular e pedagógica do Ensino Médio, redundando em alteração na

LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). O NEM é encarado por muitos pesquisadores como uma reforma que está inserida em uma lógica que prioriza a formação voltada para o mercado, assumindo como principal orientação a adequação da juventude às demandas imediatas do setor produtivo.

Apresentada sob discurso de modernização e flexibilização curricular, a medida legislava institui a adição de Itinerários Formativos/IF¹² que fragmentam o conhecimento e esvaziam o caráter formativo da Educação Básica, convertendo a escola em um espaço de adestramento técnico. Frigotto (2010) adverte que tal reconfiguração subordina a educação à racionalidade do capital, promovendo um processo que simula uma formação para o mundo do trabalho, mas que na prática, reduz as possibilidades de desenvolvimento intelectual, político e cultural dos estudantes. A ênfase na formação técnica e profissional, embora possa parecer vantajosa no curto prazo, pode ter consequências negativas a longo prazo. Há risco de formar mão de obra especializada, mas com dificuldades de adaptação às mudanças tecnológicas e econômicas futuras.

Embora proposta em um contexto democrático, a reforma do ensino em tela apresenta características e efeitos que podem ser associados a Políticas Educacionais adotadas em regimes antidemocráticos no Brasil, especialmente pela sua forma de implementação. O NEM, longe de promover uma inserção qualificada e crítica dos jovens na sociedade, materializa-se como um ‘simulacro de formação profissional’, se comparada a já criticada Lei n. 5.692/71, vigente durante o período da ditadura militar. Enquanto esta última, ao menos previa a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e demonstrava abertamente seus objetivos, a nova reforma encobre suas verdadeiras intenções, por meio de ‘escolhas e ofertas de Itinerários’.

Nessa conjuntura, a escola pública deixa de ser um espaço de formação *omnilateral* e passa a operar como engrenagem de um modelo produtivista e seletivo, que marginaliza os sujeitos historicamente excluídos do direito pleno à educação. Sob esse prisma, Frigotto (2016, p. 331) afirma que o NEM “retrocede – e torna de forma pior – à reforma do Ensino Médio da ditadura civil-militar, que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional nesse nível de ensino”. Por que piora? O autor, responde e justifica o emprego do termo utilizado: “piora porque aquela reforma visava a todos e esta só visa aos filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública – uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil”. A segmentação do ensino, nesse caso, se aplica de forma mais direcionada

¹² Os Itinerários Formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 27 fev. 2024.

aos estudantes do ensino público, majoritariamente filhos das classes populares, promovendo uma formação mais técnica, rápida e limitada, em contraste ao ensino mais completo oferecido às elites. Assim, o NEM, longe de democratizar o acesso ao conhecimento, legitima uma espécie de segregação educacional, ao restringir oportunidades e aprofundar a cisão entre quem pode dirigir e quem deve obedecer.

Em relação ao currículo escolar, a Lei n. 13.415/2017 promove alterações significativas no Art. 36 da LDB/96, conforme disposto em seu Art. 4º. A nova redação estabelece que o currículo do Ensino Médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular/ BNCC¹³ e por Itinerários Formativos (Brasil, 2018). Estes últimos devem ser organizados “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017), algo que introduz um marcante grau de flexibilidade e que na prática vem acentuando desigualdades educacionais no que diz respeito à oferta e realização dos ditos IF.

Tal proposta incentiva a especialização precoce dos estudantes, entretanto restringe a escolha real, pois desconsidera a falta de infraestrutura adequada em algumas instituições e/ou regiões, o que impossibilita o sucesso na oferta satisfatória de tais componentes curriculares, limitando a escolha de conteúdos que possam ser efetivamente desenvolvidos pelos docentes. A despeito disso, Frigotto, no Editorial (2022, p. 8) pontua que a escolha dos IF por parte dos estudantes é ilusória e uma propaganda enganosa para os jovens e por isso, indaga:

O que esperar de uma reforma que, ao tomar como base a divisão dos currículos por itinerários formativos, nega aos/as estudantes o acesso a uma formação comum e qualificada, descaracterizando o ensino médio como etapa da educação básica, na qual importa a continuidade e o aprofundamento de uma formação integral? O que esperar de uma imposição que desconsidera as críticas das entidades nacionais do campo educacional para atender às demandas do setor privado, em detrimento do interesse público?

Observa-se que apesar de a organização curricular do Ensino Médio à primeira vista parecer algo vantajoso, a flexibilização do currículo e a criação de Itinerários Formativos favorecem a segmentação da educação, adaptando-a às necessidades do mercado e não à formação integral do cidadão, além de criar desigualdade no acesso, principalmente no que se refere aos IF, sobretudo em escolas públicas com estrutura limitada, muitas vezes até sem estrutura. Ressalta-se que a integração da formação técnica e profissional ao ensino

¹³ A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2018). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018/pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 27 fev. 2024.

propedêutico – pois a criação dos Itinerários Formativos, em que os alunos escolhem, de acordo com seu projeto de vida, quais IF estudarão, podem incluir formação técnica, por exemplo – permitem um alinhamento às demandas do mercado de trabalho.

Outra mudança relevante introduzida pela legislação é a inclusão do componente Projeto de Vida/PV. Previsto no Art. 3º da referida lei, consta que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno”, para que seja empreendido “um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Tais mudanças revelam uma reorientação do currículo escolar pautada por uma lógica de desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à adaptação dos jovens e o incentivo a meritocracia em um mundo do trabalho cada vez mais instável e competitivo.

Sob esse ângulo, uma das principais críticas à reforma do EM é o potencial aprofundamento das desigualdades educacionais já existentes no Brasil. Kuenzer (2017) ressalta que a flexibilização curricular, apresentada como um avanço, na realidade expressa a lógica do regime de acumulação flexível. Tal fenômeno acentua distribuição desigual do conhecimento e na acentuação do desenvolvimento desigual entre setores e regiões, o que tende a limitar as oportunidades educacionais dos estudantes das escolas públicas. Saviani, em entrevista a Herminda e Lira (2018, p. 787) em por sua vez, alerta que a implementação da atual proposta do Ensino Médio pode exacerbar o agravamento das disparidades sociais:

A proposta aprovada corresponde ao intento do atual Governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo. Para tanto, na contramão da tendência atual de empreender a unificação do Ensino Médio, fragmenta-o em cinco itinerários, argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, o que, na verdade, camufla a intenção de induzir a grande maioria à opção pelo quinto itinerário, ou seja, formação técnica e profissional.

Saviani ressalta ainda que é problemático atribuir a adolescentes de 15 anos a escolha consciente e livre do seu itinerário de formação, inclusive, uma estratégia que camufla as desigualdades e limita oportunidades. Garcia e Czernisz (2017, p. 573), por seu turno, salientam que a reforma do NEM configura semelhanças de uma formação para o mercado de trabalho e “as mudanças curriculares pressupõem concepções novas tanto no direcionamento do tipo de homem que será formado quanto na redefinição do significado que passa a ter cada etapa educativa”. Além disso, toda reorganização curricular está intrinsecamente ligada às

concepções, à visão de sociedade e à de educação. Tal afirmação reforça a perspectiva de que as redefinições de políticas educacionais redefinem toda sociedade.

A flexibilização do currículo do Ensino Médio e a aparente possibilidade de “escolha” individual dos Itinerários Formativos transferem ao estudante a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso nas diversas esferas da vida. Essa lógica desobriga o Estado de responder pelas consequências estruturais de um modelo desigual de educação, atribuindo ao sujeito a culpa por resultados adversos decorrentes de escolhas que, muitas vezes, são limitadas pelas condições socioeconômicas e pela precariedade da oferta.

Tal responsabilização do indivíduo está em consonância aos pressupostos do modelo econômico capitalista, especialmente o individualismo e a meritocracia. Nesse contexto, o jovem é interpelado a ser o único agente de suas decisões, desconsiderando-se os condicionantes sociais que limitam efetivamente sua capacidade de escolha.

Outro ponto antagônico em relação ao discurso de flexibilidade é a oferta da disciplina Língua Inglesa como obrigatória, em detrimento às demais Línguas Estrangeiras, que passam a ser optativas com inserção na matriz curricular a cargo de cada sistema de ensino. Maciel (2019, p. 3-4) destaca que essa mudança contraria “o próprio espírito de flexibilidade curricular da Lei 13.415/17 e da LDB 9.394/96, pois a comunidade escolar não poderá realizar a escolha do idioma estrangeiro a ser ministrado”, ou seja, não há conformidade entre os interesses dos estudantes e o que as escolas ofertam. Essa falta de opção “desvaloriza enormemente o estudo da Língua Espanhola e o contexto cultural latino-americano”, finaliza o autor.

No que se refere à carga horária, deverá ser ampliada de forma progressiva para 1.400 horas (mil e quatrocentas) anuais, “devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (Brasil, 2017), conforme ilustrado a seguir:

Quadro 3 – Demonstrativo de carga horária anual do Ensino Médio – Lei 13.417/2017

Período	Carga Horária mínima	Dias letivos	Observações
Antes da reforma (até 2016)	800h anuais	200 dias	Mesma regra do ensino fundamental.
Após a reforma (2017 - início da implementação)	800h anuais	200 dias	Mantida a carga horária mínima geral, mas já prevista ampliação.
Meta intermediária (até 2022, 5 anos após a lei)	1.000h anuais	200 dias	Obrigatório para todos os sistemas de ensino.
Meta final (progressiva, sem prazo fechado na Lei)	1.400h anuais	200 dias	Corresponde à consolidação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Lei 13.415/2017.

Essas modificações implicam diretamente na estrutura e organização do currículo escolar, demandando adaptações por parte das instituições de ensino e dos profissionais envolvidos. Assim sendo, Ramos e Frigotto (2023, p. 247) advogam que a Lei é “rígida nas disciplinas que conformam um Ensino Médio de bases científicas mínimas”, e acrescentam que “falso é o argumento da possibilidade de escolhas entre os cinco itinerários”. Vale ressaltar que na reconfiguração do currículo, 1,2 mil horas (em média 400h anuais) são destinadas aos Itinerários Formativos, e para a BNCC 60% da carga horária total, configurando um total de 1.8 horas (em média 600h anuais), fato que confirma o pensamento dos autores.

A implementação das mudanças indica a necessidade de organização e investimentos, episódio que se contrapõe à celeridade com que a Lei foi aprovada e implementada, sem planejamento adequado, acarretando dificuldades e desafios hercúleos para as instituições de ensino. Com tantas modificações, o Novo Ensino Médio enfrentou e ainda enfrenta críticas em relação à sua organização, da mesma forma como ressaltam Kleemann e Machado (2023, p. 2) ao afirmarem que:

o Ensino Médio (EM), oficializado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases/1961 como parte integrante da educação básica, também foi reexaminado continuamente, culminando com a mais recente reforma: o Novo Ensino Médio (NEM), que vem sendo implementado gradativamente nas escolas, embora possua diversas críticas em relação a sua organização.

Com tantas modificações, muitos pesquisadores afirmam que a concepção do NEM vem cultivada por influências dos OI, que preconizam a necessidade de formar mão de obra que atenda ao mercado capitalista. Duarte *et al.* (2020, p. 12) afiançam que essa reforma “levou em conta exclusivamente os interesses dos Organismos Internacionais, coincidentes com os interesses empresariais e as perspectivas privatistas da educação”. Observa-se que as decisões são tomadas sem considerar aspectos sociais e educacionais, priorizando somente interesses externos e empresariais sobre o bem público.

Ramos e Frigotto (2017, p. 245-246) definem a Lei n.13.415/2017 como uma contrarreforma em que seus idealizadores criam um projeto midiático para disseminar uma suposta crise e uma rejeição dos estudantes ao EM para justificar que mudanças precisavam acontecer. Os autores pontuam que o “cerne da contrarreforma está na dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo.” Refere-se a um ensino “voltado ao acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social”. Por isso, pode-se dizer que configura uma filosofia utilitarista e classista, em franco prejuízo à educação popular.

Esse cenário evidencia um conflito que ultrapassa a oferta curricular e atinge um debate socioideológico sobre qual o tipo de indivíduo que se deseja formar (Moll, 2017, p. 69). Na percepção da autora, a questão não se limita apenas à definição dos conteúdos a serem abordados, mas se estende ainda na construção de um modelo de Escola e de currículo, à medida que “ao ancorar toda mudança do Ensino Médio na BNCC, apesar de centralizar o currículo no ensino de Português, de Matemática e de Inglês, a reforma alimenta a ilusão de que o problema da Educação Básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares”. Diante do exposto, ao vincular as mudanças ao paradigma da BNCC, há ludibriação em relação ao problema da Educação Básica brasileira. Vai além da organização de conteúdos e desconsidera a complexidade das escolhas pedagógicas, culturais e estruturais envolvidas. Sob esse ângulo, convém considerar a reflexão emitida por Fonsêca (2020, p.30), ao afirmar que a referida Lei:

representa uma decisão governamental de acentuado impacto na organização curricular e no funcionamento da última etapa de ensino constitutiva da Educação Básica e expressa, no campo prático, inúmeros binarismos, recolocando no campo real dos sistemas de ensino aspectos nevrálgicos da educação brasileira que já estavam superados, [...] estabelecendo assim flagrante retrocesso.

O Art. 6 da Lei 13.415/2017 corrobora ainda mais para tais conclusões, pois introduz a permissão de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais” (Brasil, 2017). Essa mudança demonstra a ausência de critérios objetivos e padronizados para definir o “notório saber”, que pode levar à admissão de profissionais sem formação pedagógica adequada e afetar negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tal flexibilização desvaloriza a formação docente formal e abre precedentes para a precarização da profissão, afastando educadores qualificados do mercado de trabalho e enfraquecendo o papel das licenciaturas e dos cursos de formação de docentes.

Com o estímulo ao ensino técnico, há uma tendência de instrumentalização do Ensino Médio, reduzindo o espaço para disciplinas críticas e humanísticas. Soma-se a isso a ampliação da desigualdade entre os estudantes, visto que nem todas as escolas conseguem oferecer todos os IF, forçando os alunos a seguirem os caminhos disponíveis, e não necessariamente os desejados. Alunos da rede pública, especialmente em áreas periféricas, tendem a ter menos opções e acabam direcionados para o ensino técnico ou itinerários menos completos em termos de formação acadêmica, priorizando a formação de mão de obra em detrimento de um ensino crítico e emancipador.

Frigotto (2016)¹⁴ em entrevista concedida ao *site Campus Virtual Fiocruz*, assevera que a reforma do Ensino Médio “segue figurino da década de 1990 quando o MEC era dirigido por Paulo Renato de Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso”. O autor denuncia ainda a fragmentação curricular e o caráter tecnicista do ensino, características que reforçam a dualidade estrutural da educação brasileira. Nesse sentido, que as reformas visam consolidar um sistema educacional excludente, no qual os filhos da classe trabalhadora são direcionados para uma formação técnica de menor prestígio e valor social, que “camufla [...] para a maioria da classe trabalhadora [que] seu destino são as carreiras de menor prestígio social e valor econômico”, em termos literais do estudioso em foco.

Na sequência, Frigotto (2016) pondera, ainda, que a reforma do EM perpetua a desigualdade social e educacional, restringindo o acesso da juventude das classes populares aos conhecimentos científicos, filosóficos e históricos, os quais seriam fundamentais para a formação de cidadãos críticos. Para este filósofo, as medidas implementadas repetem padrões educacionais do período da ditadura militar, haja vista que compartilham o mesmo objetivo de limitar o acesso à educação de qualidade a uma minoria privilegiada. Por conta disto, que “uma das semelhanças é a dissimulação para manter a dualidade estrutural do Ensino Médio mediante uma formação mais pragmática, tecnicista [...] destinada aos mais pobres”, assevera o autor.

No que se refere ao apoio à Educação em Tempo Integral, a Lei 13.415/2017 traz em seu *corpus* a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, instituída pelo Art. 13, com o objetivo de incentivar a criação e manutenção de escolas que oferecem Ensino Médio em jornada ampliada, ou seja, em tempo integral. Para viabilizar essa política, o Art. 14 estabelece que a União deve transferir recursos para Estados e Distrito Federal, desde que sejam cumpridos critérios de elegibilidade que incluem a oferta de EMTI e um projeto pedagógico alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). A adesão dos Estados ocorre por meio da assinatura do Termo de Compromisso e Elaboração do Plano de Implementação do Ensino em Tempo Integral.

Segundo a Lei, a prioridade no repasse dos recursos dar-se-á nas regiões com Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos e com piores desempenhos em avaliações nacionais do EM. Nessa situação, a “transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a

¹⁴ Entrevista concedida a Marise Ramos. Brasília: EPSJV/Fiocruz, 28 set. 2016. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>.

ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (Brasil, 2017), com base no número de matrículas cadastradas no Censo Escolar.

O repasse ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e acompanhamento da implementação dos recursos fica sob responsabilidade do MEC, sem necessidade de convênios ou contratos. O Conselho Deliberativo do FNDE será responsável por definir critérios operacionais para a distribuição, repasse e prestação de contas dos recursos, ficando a critério dos Estados e do Distrito Federal descentralizar a execução dos recursos, repassando-os diretamente às unidades escolares.

Para garantir transparência e controle, o Art. 18 obriga que Estados e o Distrito Federal forneçam documentação sobre a execução dos recursos, sempre que solicitado por Órgãos Governamentais como o Tribunal de Contas da União/TCU e o FNDE. O acompanhamento e controle social sobre o uso dos recursos é tarefa incumbida aos conselhos estaduais e distritais, que deverão analisar e emitir Parecer sobre a aplicação dos repasses financeiros.

Em face dos inúmeros questionamentos e discussões acerca do NEM, propostas de revogação e/ou mudanças são articuladas desde sua implementação. Nessa conjuntura, uma das tentativas de reestruturar o Ensino Médio é a Lei n. 14.945/2024 (Brasil, 2024), que institui a Política Nacional de Ensino Médio, popularmente conhecida como “Novíssimo Ensino Médio”. O texto sofreu várias alterações na Câmara e no Senado, sendo a versão final aprovada no dia 31 de julho de 2024.

A principal intenção foi adequar a realidade das escolas às alternativas de formação apresentadas aos estudantes. A implementação das mudanças iniciou em 2025 para alunos ingressantes no Ensino Médio, sendo que os estudantes que já estiverem cursando o EM terão um período de transição para se adaptarem às novas diretrizes, materializado em uma matriz curricular de transição para alunos da 2ª e 3ª séries.

O Projeto surgiu de consultas públicas do MEC junto às escolas e à sociedade organizada, devido às dificuldades de infraestrutura na oferta dos IF previstos no NEM, que vinha sofrendo inúmeras críticas de entidades ligadas à educação, que relatavam um aprofundamento das desigualdades¹⁵. As principais mudanças concentram-se na carga horária e na estrutura curricular. Na Formação Geral Básica /FGB, a carga horária mínima foi ampliada para 2.4 mil h/a ao longo dos três anos do Ensino Médio, e os Itinerários Formativos devem ter

¹⁵ Fonte: Agência Senado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem?utm_source=chatgpt.com

no mínimo 600 h/a, com as escolas obrigadas a oferecer pelo menos dois itinerários com ênfases distintas, como ilustrado no Quadro a seguir:

Quadro 4 – Demonstrativo de carga horária anual do Ensino Médio – Lei 14.945/2024

Segmento	Formação Geral Básica	Itinerários Formativos	Total (3 anos)
Ensino Médio Regular	2.400 h/a	600 h/a	3.000 h/a
Ensino Médio com Formação Técnica	2.100 h/a*	Até 1.200 h/a	Até 3.300 h/a
*Das 2.100 h, até 300 h podem ser de aprofundamento de conteúdos da BNCC ligados à formação técnico-profissional.			

Fonte: elaborado pela autora a partir da Lei 14.945/2024.

No caso de IF com ênfase na formação técnico-profissional, a carga mínima pode chegar a 1,2 mil h/a, como previsto na legislação. Até 300 h/a da FGB podem ser destinadas a conteúdo BNCC, articulados à formação técnica profissional e os itinerários de formação técnica e profissional podem ter até 1.200 h/a, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Todavia, é mister destacar que apesar de se falar em modificações significativas, não há o que se comemorar, pois ainda há muito que discutir e considerar para que as Políticas Educacionais do Ensino Médio sejam elaboradas com o propósito de atender realmente o público a quem se destina, com a premissa de melhorar a qualidade da educação ofertada. Entende-se que não bastam apenas alterações nas Leis, pois há que se pensar principalmente em como aplicá-las de maneira satisfatória, levando em consideração todos os desafios estruturais que um País continental e culturalmente diversificado, como é o caso do Brasil.

Feitas estas ponderações acerca do contexto de reformas do Ensino Médio, é importante verificar *in loco* como os sujeitos da pesquisa sentem e expressam o caráter dual forjado no decorrer da história desta etapa de ensino.

2.2.1 Categoria Empírica 3 – O caráter dualista do Ensino Médio: mercado de trabalho *versus* Educação Superior

A análise discursiva desta Categoria, evidencia uma contradição estrutural: a escola é simultaneamente convocada a atender às demandas do capital e a corresponder às expectativas de formação integral e acesso ao Ensino Superior. Essa dualidade revela no campo educacional, o conflito entre a reprodução de necessidades do sistema produtivo e aos projetos de emancipação social. Tal tensionamento se intensifica no cenário neoliberal, com discursos de centralidade na empregabilidade e alinhamento educacional às exigências do mercado.

Quadro 5 – Excertos das respostas dos entrevistados em EE de Macapá (2025)

Pergunta 3. O Ensino Médio, desde sua concepção sempre teve um caráter dualista, formar para o mercado de trabalho *versus* ingressar no Ensino Superior. O currículo estipulado pelo Novo Ensino Médio tendência para qual das duas vertentes?

Doc.1 (EEZN1)

Eu acho que depende da escola que se forma, né? Tipo a nossa aqui, ela vai tendenciar mais pra o ingresso no ensino superior. Outra escola, que não é a nossa, [...] que eles têm é o curso profissionalizante, né? É uma das... dos elementos que fazem parte lá da matriz deles. E aí então lá já vai ser mais direcionado pro mercado de trabalho, né? E aí eu vejo que isso também influencia muito na escolha do aluno. Tanto é o IFAP [Instituto Federal do Amapá], né? A gente vê que eles têm muitos cursos que são direcionados pra isso, né? E aí acaba que os alunos se interessam mais por lá, vão mais pra lá. E a gente sabe que lá eles têm um ensino muito mais puxado do que aquilo nosso. E aí inclusive a gente tem até alunos que vão e voltam pra cá. Porque eles não dão conta de acompanhar a grade que é lá. (minha fala: Que é mais extensa, né?) [...] Eu vejo, assim, uma grande dificuldade quando eu tenho que trabalhar com uma disciplina que não é contemplada no currículo, né? Que eu mesma trabalho com trilha, né? [...] é muito decadente porque não é... Não vale nota, né? Então, para mim, não é interessante. [...]. Quando eu passava um trabalho, porque agora já desisti, porque eu já fui passar trabalho na trilha, né, de seminário, e não apresentava quem queria porque eles diziam ah, mas isso nem vale ponto, então não é nem obrigatório. Aí eu digo não, mas, de toda forma, vale a frequência, vocês precisam ter carga horária disso e tal, mas para eles não é interessante essa questão dessas disciplinas que não são contempladas.

Doc.2 (EEZN2)

Na minha avaliação, apesar que se vende uma ideia de que há esse equilíbrio na preparação para o mercado de trabalho, e também o ingresso no ensino superior, mas na minha avaliação, na prática, o Novo Ensino Médio, ele não oportuniza ao aluno o suporte que ele precisa para ingressar no nível superior, quando eu penso principalmente focando na questão do currículo. O currículo do Novo Ensino Médio foi pensado para fortalecer, foi priorizar uma formação técnica e profissional, priorizando o mercado de trabalho, e não o ingresso no Ensino Superior. E aí, a gente tem vários exemplos acerca disso, [...] A gente tem a questão da própria BNCC [...] ela foi pensada dentro da distribuição da carga horária, da parte diversificada e da Base Comum dos componentes curriculares, e aí a gente percebe que [...], esses itinerários formativos, eles não dão uma fundamentação que paute, que alinhe o conhecimento do aluno, aquilo que ele precisa para ingressar no nível superior. E aí, imagina, um menino, ele passa pelo Novo Ensino Médio, olha como é que acontece um desarranjo nesse sentido. Nós temos aí o ENEM, que o aluno, para ele ingressar no nível superior, ele passa pelo ENEM, mas a forma como o currículo do Novo Ensino Médio foi pensado, [...] não dá um suporte adequado para ele passar pelo Enem com êxito. Então, eu te digo que o currículo do Novo Ensino Médio foi pensado, sim, apenas para fortalecer o mercado de trabalho, e não para ingressar no nível superior. O foco é apenas a formação técnica e profissional.

Doc.3 (EECL)

Ele até deixa bem claro sobre o mercado de trabalho, o empreendedorismo, e um bom exemplo disso é que do Novíssimo Ensino Médio. Nós temos RH e Administração, que são os dois cursos, e agora, em junho de 2025, depois de um ano e meio, como eu falei, é que vieram os professores da parte técnica, que são os professores da área técnica, de Administração, de RH, de empreendedorismo, agora é que vieram, os meninos ficaram no passado sem esses professores. É afastar cada vez mais o filho do trabalhador da educação superior, e principalmente da educação superior pública. [...] O capitalismo vai criando formas, essas armadilhas, e as pessoas vão ficando cada vez mais acomodadas no que, ah, mas eu ganhei essa bolsa, tá bom, pé-de-meia. São incentivos que são interessantes, no entanto, eles têm toda uma questão de corrupção por trás, que acaba, também, abarcando, né, no Brasil, infelizmente, acontece muito isso. [...]

Doc.4 (EEZS)

Bom, pela minha experiência trabalhando com o Ensino Médio Integral há seis anos, eu vejo que há uma tendência muito grande dos currículos em formar para o mercado de trabalho. Eu posso falar com propriedade, por experiência própria, que ao longo desses anos no Ensino Integral eu trabalhei uma disciplina chamada Pós-Médio e toda a estrutura pensada para essa disciplina ela está voltada para atender os interesses do mercado de trabalho. [...]

É tentar, a todo custo mesmo, colocar na cabeça do aluno, a força, que a melhor opção é ele ser um trabalhador autônomo, ele ser um empreendedor, ele ser patrão dele mesmo [...] ele tem que ter a empresa dele, só que contraditoriamente ele não tem nenhuma estrutura na escola para isso. [...]

Mas falando mesmo de questões mais pragmáticas, é um modelo de ensino totalmente voltado para o mercado de trabalho, embora não ofereça estrutura nenhuma, suporte nenhum, para que esse estudante desenvolva algum tipo de habilidade. [...] Enfim, então é uma questão que eu vejo em termos de currículo hoje, tem predominado a questão do mercado de trabalho mesmo. [...]

A minha disciplina, por exemplo, é uma. [...] hoje tem uma aula no primeiro ano, tem duas no segundo, uma aula no terceiro, e aí as outras disciplinas acabam tendo uma carga maior. Mas quais são essas outras disciplinas? Nenhuma delas são da área de humanidade. Ao longo do tempo, essas políticas educacionais, neoliberais, totalmente voltadas para atender os interesses do mercado de trabalho, as disciplinas de humanidades vêm perdendo espaço. E isso já vem sendo um processo gradual e preocupante ao mesmo tempo.

Coord.Ped.1 (EEZN1)

É uma guerra esse assunto, desde que eu estudo educação, a gente vive nessa guerra, porque são indivíduos que estão no caminho para escolher, ou trabalham ou estudam. E a escola, ela fica também confusa em saber o que afinal tem que fazer. Qual é a resposta que tem que dar para a sociedade? Então, eu penso que cabe muito ao aluno, ao estudante. Ele olhar para a realidade dele, porque eu também já cansei de pensar nisso, já queimei muitos neurônios pensando qual é o correto fazer. [...]hoje eu já vejo que não é a escola que tem que decidir se vai ser uma escola voltada para o mercado de trabalho ou uma escola voltada para a profissão acadêmica. É a escola, ela tem que estar preparada para as duas coisas. E no final é o estudante, quando tem o Ensino Médio, é quem vai ver o que ele precisa. [...]. Então, aqui na escola de Ensino Médio, na minha visão, a escola tem que estar pronta para atender o aluno, o estudante, a sociedade. E muitas vezes eu vou ter alunos que querem ingressar na academia, ir para o campo intelectual e tem aluno que quer um curso técnico porque precisa trabalhar o quanto antes. [...]

Nós recebemos um currículo do Novo Ensino Médio que está sendo aplicado a partir do primeiro ano. Então, nesse novo currículo, eu percebo que ampliou, saiu aquelas eletivas sem sentido, que tinha ali umas coisas que os meninos não estavam aproveitando nem para uma coisa nem para a outra. Era mesmo para ocupar o tempo do menino na escola. E nós recebemos propostas de componentes curriculares que já fazem um pouco mais de sentido.

Coord.Ped.2 (EEZN2)

Se a gente for analisar na teoria e pelas formações que eu já passei, é para o mercado de trabalho, na teoria. Mas, aqui [na Escola], não é o nosso foco. Para eu mostrar aos professores daqui até onde nós chegamos, porque esse modelo de implantação aqui [na Escola], eu fui fazer um estudo de quando tudo isso começou, né? E eu lembro que na leitura que eu fiz [...] desse documento, e lá estava escrito que iniciou com uma propagação da fala da Unesco e de uma outra Organização Internacional preocupados com esse modelo de ensino daqui do Brasil. Principalmente se tratando da etapa dos jovens e adultos, porque a preocupação deles realmente é com esse índice de evasão. E lá, nesse documento que eu fiz a leitura, eles viram que os jovens estavam evadindo, quando foi criada essa etapa de educação (EJA), foi para que atraísse mais os jovens para os estudos. [...]

A preocupação deles maior foi com essa evasão dos jovens, porque muitos deles concluíam o Ensino Médio, ou nem concluíam o ensino médio e iam para o mercado de trabalho. Aí, eles viram essa alternativa de implantação do modelo de tempo integral, para que esses estudantes passassem o dia todo estudando, e não fossem logo para o mercado de trabalho, e se formassem no Ensino Médio.

Coord.Ped.3 (EECL)

Na nossa realidade, eu vejo que ainda não está tendenciando. A gente ainda trabalha os dois aspectos, tanto formar o estudante que ele esteja preparado para ir para o mercado de trabalho, quanto a perspectiva de lógico, continuar no Ensino Superior. Tanto é que, na terceira série nós temos o Pós-Médio, que é justamente focado nisso.

Então, no Pós-Médio, o estudante vê todas essas possibilidades, que ele não vai só ser dada a oportunidade de conhecer, que ele tem só essa perspectiva de continuar o estudo dele, não. Mas que ele pode, também, continuar o estudo dele, mas ele pode enveredar pelo mercado de trabalho. [...]

Então, eu vejo que, na nossa escola, ainda não tem essa tendência.

Eu vejo que a gente consegue focar nos dois, e muito mais quando veio a implementação do profissionalizante, porque a gente tem Administração e RH. Então, ao mesmo tempo, o estudante, ele tem essa oportunidade de continuar o Ensino Superior, mas ele já sai com uma formação que dá a oportunidade dele ter acesso ao mercado de trabalho. [...] Então, assim, a gente não trabalha só um aspecto. Então, a gente está preocupada com os dois lados.

Coord.Ped.4 (EEZS)

A meu ver um pouco das duas vertentes, porque de fato sempre teve esse caráter dualista né, formar para o mercado de trabalho ingressar no ensino superior; como a pergunta anterior fala sobre a influência do capitalismo nas políticas educacionais, o Ensino Médio é muito forte, né. Porque por que trabalha também as avaliações externas onde exige-se uma meta, exige-se um de um índice né, apenas para demonstrar uma qualidade que não é real, né, O Ensino Médio hoje ele tendência a meu ver um pouco dos dois, né? Quando é, trabalha as avaliações externas, quando fala se em resultado, quando fala-se em, em mão de obra, quando fala-se em, em, em currículo, currículo destinado para avaliações externas que depois tá alinhado a um Ensino Superior, alinhado a uma profissão, então ele tá um pouco nas duas vertentes ainda.

Fairclough (2001) entende que o discurso como prática social mantém ou transforma relações de poder e desigualdades. O currículo, nesse sentido, não é neutro: corresponde a um espaço de disputa hegemônica no qual as forças sociais lutam para definir quais conhecimentos são legitimados. A dualidade estrutural do Ensino Médio – formação para o mercado de trabalho ou preparação para o ensino superior – é historicamente associada ao que Saviani (2008) denomina “dualismo estrutural da educação brasileira”, ou seja, reserva-se à elite a formação propedêutica e às classes populares a formação técnico-profissional. Autores como Michael Apple e Gaudêncio Frigotto mostram que no contexto neoliberal, reformas curriculares tendem a reforçar essa lógica ao subordinar a Escola às demandas do mercado.

Na dimensão da Prática Textual, as falas revelam que o Novo Ensino Médio é percebido pelos entrevistados como um campo de tensões, em que o discurso oficial de equilíbrio entre mercado de trabalho e Ensino Superior é constantemente questionado e reinterpretado na prática. Os enunciados oscilam entre certeza categórica e avaliação subjetiva. Em Doc.2, a posição é marcada por forte certeza: *o currículo do Novo Ensino Médio foi pensado, **sim**, apenas para fortalecer o mercado de trabalho, e não para ingressar no nível superior*. Aqui, o uso enfático do “sim” e “apenas” reforça a denúncia de que a reforma privilegia a lógica produtivista. Em contraste, a fala de Doc.1 é marcada pela hesitação e pela relativização:

Eu acho que depende da escola que se forma, né? O uso de “acho” e “né?” sinaliza incerteza e abertura à negociação de sentidos.

Essa diferença de uso de palavras que enfatizam ou reforçam dúvida, representa como os sujeitos recorrem a estratégias textuais distintas. Alguns marcam suas falas como verdades inquestionáveis como em Doc.2, quando afiança: *a forma como o currículo do Novo Ensino Médio foi pensado, [...] não dá um suporte adequado para ele passar pelo ENEM com êxito.* Nessa mesma vertente Doc.4 afirma que o NEM aliado ao EMTI trata-se de: *um modelo de ensino totalmente voltado para o mercado de trabalho, embora não ofereça estrutura nenhuma.* Em contrapartida, outros suavizam ou relativizam, como em Doc.1: *eu acho que depende da escola que se forma, né?* e em Coord.Ped.3 que em seu discurso argumenta: *Na nossa realidade, eu vejo que ainda não está tendenciando...*

Em relação à oralidade, verifica-se marcas de espontaneidade. Doc.1, por exemplo, repete “né?”, “aí” e “eu vejo” como aporte discursivo, o que constrói um texto menos linear. Já Coord.Ped.4 evidencia hesitações em determinados momentos: *quando fala-se em, em, em currículo*, tais marcas de oralidade mostram esforço em organizar o raciocínio no ato da fala.

Outro recurso dos entrevistados está no uso de metáforas e expressões. Vários entrevistados recorrem a metáforas que condensam sentidos ideológicos, como o caso de Coord.Ped.1 que descreve *é uma guerra esse assunto*. Doc.3 fala em *afastar cada vez mais o filho do trabalhador da educação superior*, o que simboliza o processo de exclusão social como movimento de distanciamento. Doc.4 usa a ideia de *colocar na cabeça do aluno, à força* para criticar a imposição do empreendedorismo. Esses recursos evidenciam a valorização certas interpretações ideológicas: a Escola como espaço de disputa, exclusão e imposição.

Na dimensão da Prática Discursiva, a maioria dos entrevistados relata a predominância do ensino voltado para o mercado de trabalho. Nos relatos de Doc.2, Doc.3, Doc.4 e Coord.Ped.4, há uma crítica explícita de que o currículo do NEM prioriza a formação técnica e profissional em detrimento de uma sólida preparação para o ensino superior. Doc.2 destaca que, embora haja um discurso oficial de equilíbrio, na prática *a forma como o currículo do Novo Ensino Médio foi pensado, [...] não dá um suporte adequado para ele passar pelo ENEM com êxito*, corroborando com a contradição entre discurso e prática.

Nos discursos analisados, a maioria dos entrevistados relata a predominância do ensino voltado para o mercado de trabalho. Nos relatos de Doc.2, Doc.3 e Doc.4, há uma crítica explícita de que o currículo do NEM prioriza a formação técnica e profissional em prejuízo de uma sólida preparação para a Educação Superior. Doc.2 destaca que, embora haja um discurso oficial de equilíbrio, na prática não é o que ocorre, pois segundo o entrevistado: *a forma como*

o currículo do Novo Ensino Médio foi pensado, [...] não dá um suporte adequado para ele passar pelo ENEM com êxito, evidenciando uma contradição entre discurso e prática.

Doc.4 observa a redução de disciplinas de humanidades e a centralidade de conteúdos voltados ao empreendedorismo, apontando mais uma vez para a mercantilização do currículo. Isso remete ao Editorial (2022, p. 9), escrito por Gaudêncio Frigotto, quando analisa que “após o golpe jurídico, midiático e parlamentar” para que Dilma Rousseff sofresse *impeachment* em 2016, “as forças políticas e econômicas conservadoras nacionais, então representadas pela figura de Michel Temer, resgataram o projeto neoliberal de Ensino Médio para o País,” que, para o autor, refletiu em currículos ainda mais voltados aos interesses do empresariado nacional.

Frigotto, no Editorial (2022) pontua que após o *impeachment* de 2016, houve um realinhamento político que impulsionou a agenda neoliberal para o Ensino Médio, priorizando reformas curriculares voltadas à adaptação da formação escolar para o mercado de trabalho. Nesse contexto, Doc.3 vai além, associando essa tendência às estratégias do capitalismo *afastar cada vez mais o filho do trabalhador da Educação Superior, e principalmente da Educação Superior pública*. Esta fala do entrevistado conecta-se à análise gramsciana sobre hegemonia e manutenção das classes em seus lugares.

Em relação à interdiscursividade, nota-se que há mesclagem do discurso pedagógico (currículo, carga horária) com discurso econômico (mercado, empreendedorismo), reforçando o que Fairclough (2001) chama de *interdiscursividade mista* típica das políticas neoliberais. Outro ponto a salientar é que as respostas de Doc.1, Coord.Ped.1, Coord.Ped.3 e Coord.Ped.2 reconhecem a presença de elementos voltados ao mercado, mas também defendem a coexistência ou possibilidade de equilíbrio. Doc.1 evidencia que a tendência depende do contexto escolar, mostrando a uma visão fragmentada e descentralizada das políticas.

Coord.Ped.1 reverbera um discurso conciliado no qual a escola deve se preparar para ambas as finalidades, mas transfere a decisão ao estudante, o que ecoa a ideologia da autonomia individual do discurso neoliberal. Destarte, convém apontar o excerto em que Fairclough (2001, p. 117) argumenta que a eficiência das ideologias estão:

embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de 'senso comum'; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular na instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica.

Quando naturalizadas, as ideologias tornam-se especialmente poderosas por se confundirem com o senso comum, o que favorece a manutenção das relações de dominação. No entanto, Fairclough (2001) enfatiza que o discurso também é espaço de disputa, já que práticas discursivas diferentes dentro de uma mesma instituição podem revelar embates ideológicos. Fato observado na fala de Coord.Ped.3 quando destaca que a Escola oferece tanto formação para o mercado, como para o ensino superior, usando o exemplo do “Pós-Médio”.

Coord.Ped.2, por sua vez, remete à origem do modelo de tempo integral, justificando-o como estratégia de combate à evasão, o que se articula a prática local ao discurso institucional proveniente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO e outros OI. Doc.4 reconhece que não existe infraestrutura para sustentar a promessa de qualificação técnica e a denominada por ele *contradição interna* é central para compreender como a autonomia, empreendedorismo e empregabilidade são termos naturalizados, mas que se defrontam com a materialidade da precarização e falta de recursos.

Observa-se uma contradição significativa entre os discursos de Doc.4 e Coord.Ped.3 acerca da disciplina Pós-Médio. Enquanto Doc.4 afirma que *toda a estrutura pensada para essa disciplina ela está voltada para atender aos interesses do mercado de trabalho*, evidenciando uma percepção crítica de que o currículo é instrumentalizado para suprir demandas econômicas, Coord.Ped.3 adota um posicionamento mais conciliador, ao afirmar: *no Pós-Médio o estudante vê todas essas possibilidades [...] ele pode, também, continuar o estudo dele, mas também pode enveredar pelo mercado de trabalho*. Tal divergência pode ser interpretada, à luz da ACD como expressão de uma interdiscursividade mista, na qual coexistem narrativas potencialmente conflitantes. De um lado, o discurso da empregabilidade e de outro, o da formação integral e continuidade acadêmica.

No plano da Prática Social, tal contradição remete ao dualismo estrutural da educação brasileira apontado por Saviani (2008). Para este teórico, a educação é historicamente marcada por tensionar a formação para o mercado e o preparo para o ensino superior, refletindo disputas ideológicas sobre o papel social da Escola no contexto de Políticas Educacionais neoliberais.

As falas de Doc.2, Doc.3, Doc.4 revelam uma crítica mais alinhada de que o Novo Ensino Médio reforça a função de formar mão-de-obra barata. Já os entrevistados Doc.1, Coord.Ped.1, Coord.Ped.2, Coord.Ped.3 e Coord.Ped.4 assumem tom mais conciliador, porém revelam naturalização da questão da dualidade que permeia o Ensino Médio, caracterizado de **comodificação**, qual seja, o processo pelo qual Fairclough (2001, p. 255) define como “domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, não obstante vêm a ser organizados e definidos em

termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”. Em outras palavras, isso ocorre ao transferir a lógica do mercado a outras esferas que não deveriam estar associadas a tal fim.

A análise das falas revela que o discurso educacional vem sendo progressivamente colonizado por tipos discursivos associados à lógica mercantil. Essa colonização discursiva se manifesta tanto nas falas que assumem de forma explícita a centralidade da empregabilidade, quanto naquelas que mesmo defendendo a continuidade acadêmica, incorporam o léxico e os pressupostos da adequação às demandas econômicas. Assim, ao colonizar o discurso escolar, a lógica neoliberal não apenas redefine finalidades e currículos, mas também naturaliza determinado modelo de educação. Essa constatação abre espaço para a próxima discussão, na qual serão examinadas Políticas Educacionais para o Ensino Médio e os seus efeitos concretos por meio das demais perguntas feitas aos entrevistados da presente investigação.

3 EMTI E O PROGRAMA *ESCOLAS DO NOVO SABER*: o que revelam os Indicadores de Matrícula no Amapá/AP?

À presente seção integra-se o terceiro objetivo do estudo, que consiste em avaliar o indicador de matrículas (2018–2024) das Escolas do Novo Saber e seu impacto na dinâmica das escolas de EMTI. Nesse viés, as subseções discutem a Meta 6 do PNE/2014 e do PEE-AP/2015 e os Indicadores de Matrículas das *Escolas do Novo Saber/ENS* amapaenses. No campo das Categorias Empíricas, examina-se, inicialmente, a infraestrutura das *ENS* como condição para o alcance da Meta 6 (Categoria Empírica 4). Em seguida, fatores que contribuem para o declínio das matrículas nas Escolas de EMTI do Amapá (Categoria Empírica 5).

Assim, as questões que norteiam esta seção são: de que forma o indicador de matrículas (2018–2024) das *Escolas do Novo Saber* traduz a efetividade da política de Ensino Médio em tempo integral?; qual a percepção dos entrevistados sobre a efetividade da Lei 2.283/2017?

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral tem sido apresentada no discurso oficial como uma estratégia inovadora capaz de responder às demandas de qualidade educacional no Brasil. No Amapá, esse movimento ganha corpo por meio do Programa *Escolas do Novo Saber/ENS*, que se insere no contexto mais amplo da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual prevê ampliação progressiva da carga horária e flexibilização curricular. No entanto, compreender os impactos reais dessa política exige ultrapassar a retórica modernizadora difundida pelos Órgãos governamentais.

Tal proposta de ampliação do Ensino em Tempo Integral é prevista pelo Plano Nacional de Educação/2014 (Brasil, 2014) e replicada no Plano Estadual de Educação-AP/2015 (Brasil, 2015). Ao considerar o contexto amapaense, torna-se necessário refletir sobre as tensões entre o projeto de tempo integral e as condições materiais de sua implementação, pois a promessa de ampliar a permanência do estudante na escola convive com limites estruturais marcados por desigualdades regionais históricas, além da escassez de recursos e dificuldades de gestão.

Assim, o estudo ora empreendido buscou analisar o discurso dos sujeitos envolvidos no processo de implementação e expansão do Programa das *Escolas do Novo Saber*, para verificar evidências concretas da adesão, expansão e efetividade da proposta. Esse movimento analítico permitiu problematizar até que ponto o Programa cumpre o papel de democratizar o acesso a uma educação realmente integral ou se, na prática, reproduz mecanismos de seletividade e exclusão já característicos do sistema educacional brasileiro. Muito mais do que simples estatísticas, Indicadores de Matrícula são pistas para entender dinâmicas sociais que atravessam a escola pública em tempo integral, sobretudo em Estados periféricos como o Amapá.

3.1 O EMTI, O PNE/2014-2024, E O PEE-AP/2015-2025 EM SUA META 6

Educação em Tempo Integral, tema recorrente nas Políticas Educacionais, é vista como estratégia essencial para melhorar a qualidade do ensino. A polissemia do termo “educação integral” reflete as diferentes formas como é concebida e praticada no Brasil. Moll (2014, p. 374) assevera que “a educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais,” sentencia a estudiosa do regime de EMTI.

No Brasil, a ideia de uma educação que extrapola o tempo tradicional de permanência do estudante na Escola remonta ao início do século XX, com destaque nos anos 1930, devido a influências do movimento da Escola Nova¹⁶, liderado por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (Saviani, 2008). Essa abordagem defendia uma educação integral que atendesse necessidades físicas, emocionais e cognitivas dos estudantes. Para Cardoso e Oliveira (2019, p. 62), Anísio Teixeira era defensor de um modelo que combinava educação formal com atividades culturais, artísticas e esportivas, educador para quem a Escola eficaz teria que:

pautar-se na formação integral e ser de tempo integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem.

O educador em referência foi responsável pela criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1947, popularmente conhecido como Escola-parque. Essa experiência implementada na capital do Estado da Bahia foi pioneira, especialmente ao integrar atividades curriculares nas Escolas-Classe, no turno regular, e práticas socioeducativas nas Escolas-Parque, no contraturno.

Nas décadas de 50 e 60, séc. XX, com inspiração em modelos internacionais e em busca da oferta de uma formação mais completa aos estudantes, a Educação em Tempo Integral/ETI surge como direito universal, especialmente direcionada às classes populares, coexistindo entre “pensamentos e matrizes ideológicas que defendiam perspectivas diferentes de educação integral” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 59). Vale considerar que o período em questão, metade do século XX, foi marcado por muitas mudanças sociais, políticas e econômicas no cenário

¹⁶ O movimento da Escola Nova, também conhecido como movimento escolanovista, surgiu no início do século XX com influência do pragmatismo de John Dewey e de outros pensadores, defendendo uma pedagogia centrada no aluno, valorizando a experiência, a atividade prática e a formação para a cidadania, em contraposição ao ensino tradicional, conteudista e autoritário (Saviani, 2008).

brasileiro e mundial, que influenciaram diretamente nas discussões sobre educação. No Brasil, as reformas educacionais e as propostas de ampliação do acesso à educação refletiam a busca por soluções que pudessem reduzir as desigualdades sociais e proporcionar um desenvolvimento mais justo e inclusivo no que se refere à educação pública voltada para os filhos da classe trabalhadora.

Durante os anos 1980, surge o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública/CIEP, no transcurso do Governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cujos projetos arquitetônicos foram desenvolvidos por Oscar Niemeyer e os pressupostos pedagógicos idealizados pelo educador Darcy Ribeiro. Essas escolas ofereciam ensino em tempo integral com estrutura para atividades culturais e esportivas. Naquele período, após um longo regime de ditadura militar, iniciou-se um processo de redemocratização do País e com o advento da CF/88 o direito à educação foi reafirmado no Art. 205 (Brasil, 1988).

Nesse ínterim, passou-se a discutir com mais veemência a ampliação do tempo escolar, reforçando a necessidade de criar políticas públicas para o atendimento das novas demandas requeridas na Lei maior brasileira. Conforme Bezerra e Diógenes (2023, p. 6), este movimento abriu caminho para “modelos educacionais que integram atividades pedagógicas, recreativas, culturais e assistenciais, perspectiva que favoreceu a implementação de programas e políticas voltados para a oferta de uma educação mais abrangente e inclusiva no país” e, portanto, a Escola como *locus* de formação integral, capaz de articular diferentes dimensões da vida social.

Isto posto, a criação da LDB/96 veio coroar o direito à ETI no Brasil, pois no Art. 2 formalizou e preconizou a educação como dever da família e do Estado, ao inspirar-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [e] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). A Lei estabeleceu diretrizes claras para a organização do sistema educacional, e a necessidade do desenvolvimento pleno dos alunos, tanto no aspecto acadêmico como nas dimensões social, cultural e física. Pode-se dizer, então, que abriu caminho para a implementação de políticas públicas de ETI, o que em tese, garantiria acesso a uma formação mais abrangente.

Na esteira da LDB/96 foram implementados diversos mecanismos legais, com destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, que no Decreto 6.094 (Brasil, 2007)¹⁷ instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com intuito de melhorar todas as etapas da Educação Básica “mediante programas e ações de assistência técnica e financeira,

¹⁷Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

visando à mobilização social.” No mesmo ano, foi criado o Programa Mais Educação (2007-2016)¹⁸, instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 (Brasil, 2017), que integrava as ações do PDE como estratégia do Governo Federal para ampliação da jornada escolar, bem como a organização curricular, vislumbrando a Educação Integral. Regulamentado posteriormente pelo Decreto n. 7.083/10 (Brasil, 2010), o PDE foi um marco importante para a Educação em Tempo Integral nas escolas brasileiras e o Ministério da Educação traduz o Programa como estratégia:

para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MEC, 2018).

O Programa Mais Educação incentivava escolas públicas a ampliarem a jornada escolar com atividades realizadas no contraturno. Propunha uma formação mais completa e diversificada, cujo objetivo era a melhoria do desempenho acadêmico e o desenvolvimento social dos estudantes. Ademais, objetivava reduzir as desigualdades educacionais e aumentar o engajamento dos alunos na escola, combatendo problemas como evasão e baixo rendimento.

Contudo, o Mais Educação enfrentou desafios que comprometeram sua efetividade. A falta de infraestrutura adequada em algumas escolas, a escassez de monitores qualificados e as dificuldades na gestão dos recursos financeiros foram alguns dos obstáculos que trouxeram impacto à implementação do Programa. Soma-se a estes a descontinuidade do financiamento federal que levou muitas escolas a reduzirem ou até mesmo interromperem as atividades extracurriculares oferecidas. Na análise de Barcelos e Moll (2021, p. 906), o Mais Educação, política suspensa em 2016, decorridos 40 dias após o questionável *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, mostrou de que forma “as forças políticas retrógradas, mais uma vez, em nosso país, abreviaram os avanços nos processos de democratização”.

Diante deste cenário, o Programa Mais Educação (2007-2016) foi reformulado e deu lugar ao Novo Mais Educação, que priorizou o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, reduzindo o enfoque em atividades culturais e esportivas. Essa mudança gerou debates sobre a importância da educação integral e a necessidade de políticas educacionais mais estruturadas, uma vez que:

¹⁸Informações retiradas do site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-maiseducacao/apresentacao?id=16689#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%2C>

representou descontinuidade e retrocesso, como de resto, o conjunto das políticas implementadas nas diferentes áreas de ação do Governo Federal, emplacando uma agenda de tempo integral, colonizado pelo reforço das disciplinas curriculares, valorizadas pelas avaliações de larga escala. Em conclusão, o Programa Mais Educação representou um marco na busca por uma educação pública mais inclusiva e abrangente no Brasil. (Barcelos; Moll, 2021, p. 908).

Observa-se que o Programa Novo Mais Educação acabou por reduzir o sentido de educação integral ao simples reforço de disciplinas escolares, distanciando-se de uma concepção mais ampla de formação do estudante. Nesse contexto, mesmo diante da descontinuidade de políticas anteriores, “a educação em tempo integral volta ao cenário educacional [...] como política pública a ser implementada em toda sua complexidade” (Moll, 2014, p. 373). Este retorno, apesar de ser uma oportunidade para reconstruir um campo de aprendizagem e implementar políticas públicas complexas, ocorre em um contexto de disputas sobre concepções educativas e modelos de sociedade, sugerindo um ambiente de debate e diversidade de opiniões sobre os rumos da educação brasileira.

Em conformidade a Sousa *et al.* (2015, p. 151), a ampliação do tempo escolar objetiva uma educação integral, “com múltiplas oportunidades de aprendizagem, aprofundando o envolvimento dos alunos com a escola, que eventualmente exerceram impactos positivos sobre o aprendizado”. Todavia, é fato que para alcançar tal propósito há inúmeras medidas que precisam ser adotadas, e as especificidades de cada região brasileira tornam os objetivos ainda mais desafiadores. Sob essa lógica, a implementação da Educação em Tempo Integral continua sendo vista como uma das estratégias centrais para enfrentar tais desigualdades e promover um ensino mais equitativo e abrangente.

Em contexto recente, a Meta 6 do PNE/2014, incorporada ao Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE-AP/2015) se apresenta como promessa de ampliação das oportunidades formativas e de melhoria da qualidade do ensino. Contudo, entre o ideal traçado nos documentos normativos e as condições concretas de execução, abre-se um campo de análise sobre até que ponto essa Meta tem se materializado na prática, especialmente em um Estado que enfrenta desafios estruturais históricos, como é o caso do Amapá/AP.

O Plano Nacional de Educação/PNE – dispositivo estratégico e essencial para o desenvolvimento educacional do Brasil, contempla o cumprimento ao disposto no Art. 214¹⁹ da

¹⁹ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 1988).

CF/88, bem como ao Art. 9 da LDB/96²⁰, que determina o encaminhamento de um PNE ao Congresso Nacional, com diretrizes, metas e estratégias a serem atendidas pela gestão pública no decorrer de uma década. Tal legislação norteia as políticas educacionais em nível nacional, estadual e municipal, sendo documento-base para a elaboração de planos educacionais por cada ente federativo, voltados ao atendimento das Metas que o compõem.

Salienta-se que o PNE/2014, assim como foi o PNE/2001, é resultado de um processo de ampla discussão envolvendo Governo, educadores, especialistas e sociedade civil, e foi criado com a prospecção de combater as desigualdades sociais e econômicas que persistem há décadas no nosso País. Moll (2014, p. 370) aponta que a educação brasileira tem sido marcada por indecisões sobre uma escola para todos, o que leva a caracterizá-la “como tardia, seletiva e profundamente desigual.” Nesse cenário, o PNE/2014 vem imbuído de superar o atraso e disparidades em relação ao aprendizado e às oportunidades das crianças e jovens brasileiros. Nessa vertente Sousa *et al.* (2015, p. 146) reiteram que:

as diretrizes contidas no art. 2º da lei que sancionou o PNE perspectivam a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, melhorar a qualidade educacional e superação das desigualdades nas ofertas, valorização dos profissionais da educação, promoção dos princípios de gestão democrática, financiamento da educação por meio do Produto Interno Bruto (PIB) e formação discente.

Verifica-se que as prioridades do PNE/2014 constam de superar o histórico de disparidades educacionais, principalmente no que tange à melhoria na qualidade da educação, por meio de diversas estratégias, assegurando uma educação de qualidade até 2024. Em face de tamanhos desafios, incluiu-se no Art. 8 que Estados, Distrito Federal e municípios organizem Planos específicos de educação, em consonância às diretrizes, metas e estratégias então dispostas, estipulando prazo de um ano após a promulgação da Lei 13.005/2014 e orientando a ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Pode-se dizer, então, que o PNE/2014 consolidou a Educação em Tempo Integral como uma das estratégias centrais para a melhoria da qualidade da Educação Básica e para a redução das desigualdades educacionais no País. Isso se materializa de forma explícita na Meta 6, que determina a oferta de “Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as

²⁰ Art. 9. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1996).

alunos/as da Educação Básica” (Brasil, 2014). Tal Meta é complementada por estratégias que definem parâmetros concretos para a implementação.

A Estratégia 6.1, por exemplo, estabelece que a oferta deve acontecer por meio de “atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na Escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo” (Brasil, 2014). Além disso, prevê a ampliação progressiva da jornada de trabalho docente em uma única instituição.

Outras estratégias, como a 6.2 e a 6.3, redundam em que o PNE trata a ETI não apenas como ampliação da carga horária, mas como modelo educativo integrado, que exige infraestrutura adequada e condições de trabalho apropriadas. A Estratégia 6.2 prevê a “construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”. Na sequência, a 6.3 dispõe sobre “a ampliação e reestruturação das escolas públicas, com a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios e outros equipamentos”, bem como a produção de material didático e a formação de profissionais para a modalidade (Brasil, 2014). Assim, ao estabelecer metas quantitativas, estratégias de implementação e exigências de infraestrutura e formação, o PNE/2014 fortalece a propagação da ETI como política pública estruturante.

Apesar dos esforços empreendidos, o Novo Painel de monitoramento do PNE²¹ evidencia que, no período previsto para o cumprimento da Meta 6, o Indicador 6A, referente ao percentual de estudantes da educação básica pública pertencentes ao público-alvo da ETI matriculados em jornada de tempo integral ainda não alcançou os 25% estipulados:

Tabela 1 – Percentual de alunos de ETI/Brasil (2014-2024)

Indicador 6A	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
	17,6%	18,7%	13,1%	17,4%	14,4%	14,9%	13,5%	15,1%	18,5%	21,1%	23,0%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2024).

Observa-se um comportamento oscilante nos primeiros anos (2014-2020). A partir de 2021, verifica-se uma tendência de crescimento contínuo, com avanços expressivos que culminam em 23% de matrículas em 2024. Apesar desse progresso recente, o país ainda não

²¹ Novo Painel de Monitoramento do PNE - Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>

atingiu o patamar de 25% previsto na Meta 6 do PNE/2014, indicando que o esforço pela ampliação da jornada integral permanece como desafio para as Políticas Educacionais.

No Estado do Amapá, em atendimento ao que estabelece o PNE/2014, foi aprovado o Plano Estadual de Educação (PEE/AP), instituído pela Lei n. 1.907/2015 (Amapá, 2015), com vigência para o decênio 2015-2025, em conformidade ao Art. 284 da Constituição Estadual e com a Lei Federal n. 13.005/2014. No referido Plano, a Meta 6 trata especificamente da ETI em alinhamento ao PNE, e está organizada em dez estratégias que preveem ampliação da oferta de Educação Básica em Tempo Integral com apoio da União. Essa Meta propõe a realização de atividades de acompanhamento pedagógico e práticas interdisciplinares e transdisciplinares, com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes na escola por, no mínimo, sete horas diárias ao longo do ano letivo (Amapá, 2015).

Uma outra ação prevista no PEE-AP/2015 é o programa de construção de escolas com padrão adequado, principalmente em comunidades pobres, nas quais habitam crianças em vulnerabilidade social. Para atingir esta ação, deve-se promover parceria com diferentes espaços educativos culturais e esportivos, utilizando equipamentos públicos para desenvolvimento das atividades e reestruturação de escolas públicas, com a adoção de programas nacionais vigentes (Amapá, 2015).

As demais estratégias são compostas por ações que enfatizam assegurar formação inicial e continuada aos profissionais da educação, para implementar projetos pedagógicos voltados à Educação em Tempo Integral. Além disso, destacam-se as propostas: orientar entidades beneficentes com isenção fiscal a converterem suas contrapartidas em atividades que ampliem a jornada escolar, em conformidade à legislação vigente; ofertar ETI para comunidades do campo, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, quilombolas, negras, e de assentamentos, respeitando as peculiaridades locais e o modo de vida dessas populações; garantir ETI para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes Atendimento Educacional Especializado/AEE complementar e suplementar (Amapá, 2015).

Diante do exposto, afirma-se que no Estado do Amapá o PEE/2015 adaptou as diretrizes nacionais às especificidades regionais, utilizando-as como alicerce para a promoção da ETI, especialmente no que se refere à Meta 6. Entretanto, os programas de maior repercussão para o Ensino Médio, nessa modalidade de ensino, surgiram somente após a edição da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, no Governo de Michel Temer (2016-2018).

A MP 746/2016, ao propor mudanças estruturais no Ensino Médio, impulsionou a criação de instrumentos normativos que visavam estimular a ampliação da jornada escolar.

Nesse contexto, a Portaria do MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral visando “apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de EMTI das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal” (Brasil, 2016). Desse modo, assegurou-se apoio técnico e financeiro às Unidades Federativas/UF que se comprometessem com essa modalidade. Esse movimento foi consolidado com a promulgação da Lei n. 13.415/2017, que incorporou as disposições da MP 746/2016 e institucionalizou o Programa de Fomento como política nacional, orientando a expansão da Educação em Tempo Integral em todo o Brasil.

Diante do exposto é fundamental compreender que não se pode analisar dispositivos legais de maneira isolada, mas como produtos de um processo histórico de disputas de sentidos e interesses. Nesse horizonte, o pesquisador, longe de ser um receptor passivo, assume papel de agente que interpreta criticamente a realidade, reconhecendo que os documentos oficiais carregam intencionalidades, valores e discursos nem sempre explícitos, mas que orientam e moldam as PE.

Dessa forma, compreende-se que a pesquisa documental oferece base consistente na construção de argumentos e análise de contextos histórico-sociais, possibilitando interpretar a realidade social a partir de registros já existentes. Neste estudo, os documentos oficiais que constituem as fontes primárias são a Lei federal n. 13.415/2017 e a Lei estadual n. 2.283/2017, bem como os dados estatísticos do Censo Escolar/INEP, peças fundamentais para desvelar os Indicadores de Matrículas no período proposto (2018 a 2024). No tocante aos documentos secundários, foram analisados a Meta 6 do PNE/2014; e do PEE-AP/2015, dentre outras Leis que constituíram base importante para contextualizar as mudanças ocorridas nas PE para a última etapa da Educação Básica brasileira.

A fase empírica dessa pesquisa permitiu aproximar teoria da realidade concreta vivida pelos sujeitos envolvidos e consistiu não apenas coletar informações, mas estabelecer diálogo com o contexto social, institucional e individual dos participantes, movimento que possibilitou captar nuances por meio da entrevista realizada, instrumento-chave de interlocução entre teoria/experiências e discursos dos sujeitos, e por isso, concorda-se que:

o trabalho de campo permite aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (Minayo, 2007a, p. 61):

Logo, esse momento prático da investigação, como destacado por Minayo (2007a), enriqueceu a construção teórica, característica tal que ofereceu bases sólidas e contextualizadas

para a compreensão do EMTI e suas implicações nos Indicadores de Matrículas. Desse modo, esse aprofundamento teórico-empírico, possibilita avançar para a análise das condições concretas que permeiam a implementação da política.

Sob essas considerações, apresenta-se a seguir a discussão em torno da Categoria Empírica 4 – Infraestrutura das EE/AP para alcance da Meta 6 (PNE e PEE/AP). Nesse sentido, a análise das falas dos sujeitos entrevistados evidencia como a realidade das escolas do Amapá ainda enfrenta limitações estruturais significativas, o que tensiona a implementação das metas previstas no PNE/2014 e no PEE-AP-2015.

3.1.1 Categoria Empírica 4 – Infraestrutura das EE/AP para alcance da Meta 6 (PNE/2014 e PEE/AP-2015)

A análise do EMTI no Amapá sob a perspectiva de docentes e coordenadores, permite verificar como as Políticas Educacionais formalmente estabelecidas são vivenciadas, interpretadas e ressignificadas na prática cotidiana. Esse olhar permite revelar não apenas a operacionalização das metas e diretrizes oficiais, mas também as tensões, adaptações e experiências que emergem do encontro entre discurso burocrático do Estado e realidade escolar.

Assim sendo, ao considerar a percepção dos profissionais entrevistados, torna-se possível identificar as estratégias, desafios e interpretações que moldam o cotidiano escolar, oferecendo uma visão crítica e contextualizada do EMTI no Amapá. Situação tal que suscita a reapresentação do Quadro-síntese alusivo ao *loci* e sujeitos desse estudo. Posteriormente, o Quadro 6 com os excertos das falas para análise das narrativas construídas pelos sujeitos.

Quadro Síntese – Organização e Execução das Entrevistas nos *loci* de pesquisa em Macapá (2025)

Escola Estadual/ Localização	Participante	Perfil/Graduação	Tempo de atuação na educação	Tempo no EMTI	Tempo na Escola
Escola Estadual Zona Norte (EEZN1)	Coord.Ped.1	Licenciatura Pedagogia	23 anos e 9 meses	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses
	Docente 1	Licenciatura em História	11 anos	4 anos e 6 meses	11 anos
Escola Estadual Zona Norte (EEZN2)	Coord.Ped.2	Lic. em Pedagogia	25 anos e 1 mês	5 anos e 6 meses	17 anos
	Docente 2	Lic. em Biologia e Química	22 anos	6 anos e 6 meses	19 anos
Escola Estadual Centro-Leste (EECL)	Coord.Ped.3	Lic. em Pedagogia	29 anos	4 anos	26 anos
	Docente 3	Licenciatura em Ciências Sociais	15 anos e 3 meses	6 anos e 4 meses	15 anos e 3 meses
Escola Estadual Zona Sul (EEZS)	Coord.Ped.4	Lic. em Pedagogia	19 anos e 6 meses	7 anos	8 anos
	Docente 4	Licenciatura em Sociologia	12 anos	5 anos	6 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Excertos das respostas dos entrevistados em EE de Macapá (2025)

Pergunta 4. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação/2014 e do Plano Estadual de Educação-AP/2015 propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das Escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Em que medida as Escolas inseridas no Programa Escola do Novo Saber estão preparadas para contribuir ao alcance da META?

Doc.1 (EEZN1)

Eu acredito que só de forma teórica, porque de forma prática é bem complicado. A gente tem exemplo aqui, a nossa quadra, que a gente já está reivindicando há muito tempo. A gente tem quadra, mas só que a nossa quadra não tinha mais telhado. [...] Eu vejo que o governo tenta fazer alguma coisa, mas não é fácil gerir.

Por mais que o governador tenha a máquina nas mãos, mas não depende só dele. A nossa Escola tem 25 anos, nunca sofreu uma reforma, mas está precisando. Então, quando vai chegar para que, de fato, essa meta 6 tenha validade aqui na nossa Escola? [...] Então a gente vai ver que já não vai ser alcançada. A nossa [Escola] porque aqui realmente os diretores têm muita boa vontade. Eles tentam melhorar da melhor forma possível.

E aí a gente já fez até implementação de redários. O diretor comprou escápula para colocar para os meninos terem pelo menos onde se deitar para usar as redes. Aí fez uns lavabos para eles escovarem os dentes, porque nem isso tinha. Os banheiros não são apropriados. A gente só tem aqui quatro banheiros, dois para menino, dois para menina. E às vezes eles estão de forma precária. Os nossos bebedouros, eles estão todos enferrujados. Assim é bem complexa aqui a nossa situação.

Doc.2 (EEZN2)

Na minha avaliação, as escolas estaduais do Amapá não estão preparadas. Elas simplesmente não estão preparadas para atender às demandas da Escola do Novo Saber. Porque tem um critério, tem um aspecto primordial, que é infraestrutura adequada. Com a expansão do tempo integral, é claro que exige espaços físicos apropriados para alimentação, descanso, atividades diversificadas, aí eu tô falando de laboratório, de quadros, de biblioteca e um atendimento individualizado, além das salas de aulas. E na minha avaliação, as nossas escolas, e eu posso me reportar exatamente a Escola que eu trabalho, que é uma Escola que precisa urgentemente de uma reforma, a nossa quadra não funciona, nós não temos banheiros adequados, nós não temos espaço para descanso, e aí se você verificar no intervalo do almoço, os alunos estão todos jogados no chão. Porque não tem área de descanso. Então, o aluno passa o dia todo na Escola, mas é um tempo a mais que ele passa na Escola, mas é um tempo totalmente fragilizado. Por quê? Porque no quesito infraestrutura, a Escola não estava preparada e não está preparada para atender às demandas que o programa Escola do Novo Saber exige. No papel, na teoria, porque na prática, eu acredito que quase todas as Escolas estaduais, não conseguem atender a esse critério, que é justamente infraestrutura adequada.

Doc.3 (EECL)

[...]o que eu percebo em relação à infraestrutura é que é bem... não tem, como eu acabei de falar ainda há pouco, não tem, por exemplo, aqui na Escola são 90 alunos, eu acho, tem menos de 90, aí não tem vestiário, não tem quadra, tem pessoas que passam aqui na frente e acham que a Escola nem funciona, porque realmente um dia eu passei aqui no domingo, não como motorista, como passageira, e aí eu fui prestar atenção e falei, nossa, [Essa Escola] é muito feia, é uma Escola feia na frente. [...] Então, eles não vão para a Escola para conversar com a gente, para saber, e olha que a gente preenche, vocês bem sabem, um monte de questionários, que tem horas começando a dar enjoio, que eu já não sei mais nem o que eu estou preenchendo. Porque as perguntas, elas são como se fossem ao contrário. Assim, eu fico pensando, por que eles fazem isso se veem que não tem condições? Ou fariam Escolas, com ginásios, refeitórios dignos. Colocaria, eu acredito que teria. Daria esse incentivo da bolsa, pagando direitinho, realmente, aqueles alunos, porque tem pessoas que realmente vêm para cá por conta da comida, infelizmente, porque tem muitas pessoas aqui que a gente atende, e assim, e aí eles vão só colocando como se fosse algo perfeito, e não é!

Doc.4 (EEZS)

No início da implementação desse projeto de educação de Escola em Tempo Integral como um todo, eu lembro perfeitamente o caos que foi lidar com essa implementação. Porque as Escolas selecionadas a princípio para receber esse programa eram Escolas totalmente sem estrutura. [...] Imagina, tu vais ter ali centenas de alunos o dia inteiro numa escola e eles não tem um banheiro decente para usar, não tem um lugar decente para fazer uma refeição, para descansar, para repousar. Então, a maneira como esse plano foi implementado, de educação em tempo integral, foi crítico, foi muito crítico na época, no início foi muito questionado.

[...] Então, as Escolas, já vem há 5, 6 anos que eu trabalho atendendo no programa em tempo integral e nunca passou sequer por uma adaptação, por uma reforma, nada. [...] é um programa novo, moderno, para atender essas novas necessidades de uma educação que está em constante processo de mudança, de transformação. Até aí tudo bem, ok, a gente vê que a educação realmente é um fenômeno muito dinâmico, mas as Escolas não foram pensadas, estruturadas para receber essa educação moderna, dinâmica, inclusiva, protagonista que o programa oferece. Então, eu penso que para se desenvolver esses programas, teria que construir escolas no modelo que atendesse os parâmetros, os padrões, as necessidades de tempo integral. Mas aqui não se deu dessa forma.

Selecionaram Escolas antigas, estruturas antigas, estruturas sucateadas e simplesmente implementaram o programa. E o problema maior dessa implementação que eu considero autoritária, a gente pôde observar depois de cinco anos, que foi uma evasão a nível absurdo na Escola. Então, em termos de estrutura, para alcançar essas metas, as Escolas em Tempo Integral deixaram a desejar bastante. [...] Cinco, seis anos depois de implementação do Programa, houve pouquíssimo investimento em termos de estrutura nessas Escolas. E aí o programa ficou lá de fachada.

Coord.Ped.1 (EEZN1)

A Escola atual, pelo menos eu estou falando das que eu conheço do Amapá, as que eu já passei, elas não estavam adaptadas para atender a demanda do ensino médio integral. Estou falando da parte física, de estrutural mesmo, de salas, de banheiros, de ambientes de descanso para os alunos. [...]

De repente, essa Escola vem ser apontada para receber o aluno de tempo integral. Aí não tem um banheiro adequado para tomar um banho, [...] não tem um lugar de descanso, não tem um lugar para fazer os clubes, os clubes de cinema, os clubes de xadrez. Eles ficam improvisando em salas ambientes, na biblioteca, na sala de planejamento dos professores, [...]. A nossa escola não era para esse tipo de educação. Não sou contra a educação integral. [...] para os nossos jovens brasileiros, oportunidades de equidade, comparado com estudantes do mercado internacional, é claro que meio período é muito pouco para os alunos terem uma capacitação acadêmica e terem uma bagagem teórica para concorrer no ENEM, para concorrer no concurso, eles não vão conseguir, eles não vão conseguir estudar no seu meio período. Mas, em contrapartida, a escola tem que ter estrutura, [...] tem que ter profissionais que estejam bem remunerados para atender essas crianças, esses estudantes. A meta é bonita, mas precisa de um pouco mais de investimento, um pouco mais de reestruturar as escolas para que esse atendimento desses alunos, eles sejam a contento, porque não estão sendo a contento. [...]

Coord.Ped.2 (EEZN2)

Não. Não estão, porque acho que está bem evidente, por tudo que eu venho contextualizando para você, nessa entrevista, de que, vamos dizer assim, na pirâmide de prioridades, que essa parte, eu acredito que a infraestrutura é o primeirinho lá, não, é a base. Na realidade, ela seria a base para que oportunizasse ao nosso aluno, que é das Escolas de tempo integral, um ensino realmente de qualidade e eficiente. É isso.

Coord.Ped.3 (EECL)

Assim, eu acredito que boa vontade do professor tem bastante. Compromisso, olha, isso aí é inquestionável, de fazer a coisa dar certo. Só que a gente sabe que essa nova estrutura do estudante passar o dia inteiro na Escola, a estrutura ela requer, assim, uma coisa que é complicada. Porque, por exemplo, a gente sabe que eles querem ter um tempo para descansar, aí, olha, já foi feita a adaptação de Escovódromo aí para o estudante.

Então, tudo assim são adaptações que a Escola vem fazendo para tentar garantir o mínimo possível para que esse estudante tenha o básico, né? Passar o dia inteiro na Escola não é fácil. [...] Então, são feitos o quê? Arranjos, né? Arranjos dentro da Escola e a gente sabe que isso aí não é ainda o ideal, né? Então, o interessante seria, primeiro, preparar a Escola, toda a estrutura, né? Formação, até que a gente sempre teve, desde o início, a formação. Isso aí é inegável. [...]

Mas a gente sabe que a estrutura, olha, nós não temos quadra. Nós não temos quadra na Escola. [...] Os professores de educação física não estão podendo dar aula na educação física por conta disso também. [...] a gente já se organiza num espaço que a gente tem pequeno, que é no refeitório. Então, assim, a estrutura física, ela compromete muito.

Fora que nós temos um número reduzido de estudantes e isso compromete a verba que vem para a nossa Escola. Porque a gente sabe que é por aluno, né? A Escola, ela é a mesma. O tamanho, ele continua o mesmo, diminuindo o número de estudantes, aí compromete muito isso. Porque aí diminui o dinheiro que vem para a manutenção, para custeio, né? Para alimentação do nosso estudante. Tudo diminui. A Escola, ela não deixa de ser a mesma. Mas, infelizmente, eu não sei que ponto essa política pode mudar ou não. Mas, eu acredito que a infraestrutura é o que mais compromete.

Coord.Ped.4 (EEZS)

Na verdade, desde o início do programa Escolas do Novo Saber, sempre foi o desafio para todas as Escolas inseridas e aquelas que vão entrando no decorrer do ano. Iniciou-se em 2017 as Escolas sem preparação de infraestrutura de fato, sem espaço para atender à dinâmica do programa, e continua até hoje. A gente vê um declínio das matrículas, as pessoas se esquivando de matricular nas Escolas em Tempo Integral, onde existe o programa da Escola do Novo Saber, uma diminuição das matrículas por conta de que o programa não atendeu de fato às expectativas. A maioria das Escolas não tem, até hoje, poucas têm, poucas foram reformadas, ampliadas, ainda muitas que estão neste programa ainda não foram reformadas nem ampliadas. Então, em relação à infraestrutura das Escolas inseridas no programa do Novo Saber, para atingir a meta, a infraestrutura não está alinhada ao que o programa exige. O programa é muito exigente, tem várias metodologias, e que requer uma Escola ampla para atender todas as metodologias que o programa exige.

Neste questionamento, propôs-se discorrer sobre a Infraestrutura das EE/AP para alcance da Meta 6 (PNE e PEE/AP), com o objetivo de debater sobre o quão preparadas estão as EE amapaenses para atender às demandas da modalidade de Educação em Tempo Integral. Como nas demais perguntas, adotou-se o modelo tridimensional de Fairclough (2001), articulando: Texto (escolhas linguísticas, interdiscursividade); Prática Discursiva (produção, circulação e recontextualização de discursos de política pública no cotidiano escolar); e Prática Social (reformas gerencialistas, responsabilização, desigualdades).

Inicialmente, no eixo Textual percebe-se um consenso entre os entrevistados sobre a precariedade da infraestrutura escolar. As marcas de texto evidenciam ainda o uso da oposição teoria *versus* prática, que é uma estratégia textual recorrente e demarca a distância entre o discurso oficial (normativo, legal) e a realidade vivida. Em Doc.1, o uso do advérbio “só” em: *Eu acredito que só de forma teórica, porque de forma prática é bem complicado* reforça a limitação da política de EMTI do Programa Escolas do Novo Saber. Na fala de Doc.2 *É claro que exige espaços físicos apropriados para alimentação, descanso, atividades diversificadas...*

o operador modal “é claro” funciona como marcador certeza, isto é, apresenta a carência de infraestrutura como algo óbvio, incontestável.

Em Coord.Ped.4, o texto está marcado por ênfases: *sem preparação de infraestrutura, não atendeu de fato às expectativas, poucas foram reformadas*. Isso reforça a ideia de falha estrutural crônica. A escolha por expressões como *a gente vê* e *as pessoas se esquivando* revelam um discurso experiencial, enraizado no cotidiano, dando legitimidade à fala, por advir da prática. A estrutura sintática apresenta construções longas, com parataxes (junção de frases por coordenação): *e continua até hoje, e que requer uma escola ampla*. Esse encadeamento transmite a sensação de acúmulo de problemas e continuidade da precariedade.

Por conseguinte, no tocante à infraestrutura como condição de possibilidade do EMTI, o achado central consiste em que a infraestrutura escolar é significada pelos participantes como condição constitutiva do tempo integral (quadras, banheiros, refeitórios, espaços de descanso, laboratórios), não como variável acessória. A ausência desses elementos desloca o EMTI para um tempo estendido de precariedade e nota-se consonância entre os entrevistados sobre a ausência de infraestrutura escolar adequada.

Nas principais marcas Textuais predominam alta assertividade e negações: *não estão preparadas, não tem, teria que construir escolas, preparar a escola*. Além disso, sobressaem termos intensificadores como: *crítico, sucateadas, fachada*. Confirma-se a força destes termos na fala de Doc.2, que reforça a percepção de insuficiência estrutural ao afirmar: *na minha avaliação, as nossas escolas... simplesmente não estão preparadas para atender às demandas que o programa Escola do Novo Saber exige... o aluno passa o dia todo na escola, mas é um tempo totalmente fragilizado*. Observa-se também que a utilização de termos como *precário, sucateadas e improvisando*, caracterizando a frustração e sensação de impotência diante de uma política educacional que se impõe a estes sujeitos.

Contudo, verifica-se tensão entre o que os sujeitos sentem e como são interpelados pelas ideologias dominantes. É o que se constata na seguinte fala de Coord.Ped.1: *Não sou contra a educação integral... a escola tem que ter estrutura... profissionais bem remunerados... a meta é bonita, mas precisa de investimento*. Como se verifica, o sujeito sabe que a política esbarra nas condições materiais de existência da Escola e dos indivíduos que dela fazem parte, e utiliza metáfora ao dizer que a meta é **bonita**, porém há uma antítese implícita: de um lado, o aspecto ideal (“bonita”), de outro, a limitação prática (“precisa de investimento”).

Do mesmo modo, o discurso normativo da Meta 6 é interpretado como promessa impossibilitada quando descolada de meios materiais. É que se verifica no seguinte questionamento de Doc.1: *quando vai chegar [reforma estrutural na instituição] para que, de*

fato, essa Meta 6 tenha validade aqui na nossa escola? Observa-se que o sujeito foi tomado pela ideologia de que as condições materiais da Escola configuram o grande problema para atingir a Meta 6, deixando de lado as condições desiguais de existência dos alunos. Isso é um dos maiores agravantes.

No que se refere à implementação da política de EMTI no Amapá, os participantes descrevem a implantação como verticalizada, com adesão formal às diretrizes sem adaptação/transformação material da escola, como afirma o Doc.4: *escolas antigas, estruturas sucateadas e simplesmente implementaram o programa... programa de fachada*. Nesse trecho, a palavra “fachada” utilizada pelo entrevistado de maneira conotativa, traz um cunho de indignação quanto aos movimentos feitos para instituir o EMTI nas escolas, pois ao afirmar que *simplesmente implementaram*, há uma acusação quanto à falta de diálogo com os profissionais das instituições escolhidas para o programa.

Em complementação a isso, Doc.3 assevera: *...um monte de questionários... por que fazem isso se veem que não tem condições? [...] fariam escolas com ginásio, refeitório digno...* O discurso é usado como crítica, não para obter resposta, mas para questionar a lógica da política que mostra contraposição entre o que é feito (questionários) e o que seria necessário (infraestrutura concreta como ginásio e refeitório).

O léxico de crise encontrado na fala dos entrevistados (“caos”, “autoritária”, “sucateadas”, “precárias”) constitui um contradiscurso que deslegitima a narrativa oficial de inovação, convergindo com o pensamento de Ramos e Frigotto (2023, p. 229) de que “não poderíamos ser contrários ao horário escolar integral. Pode-se considerar, inclusive, que a Escola é o melhor lugar onde os jovens possam permanecer, ao longo da semana.” Não obstante, concorda-se com os referidos autores que o questionamento é “em quais condições” e “com que finalidades o aluno deve ficar”? A defesa nesta Dissertação é que se a educação integral deve ser implantada, que sejam ofertadas condições mínimas (estruturais, socioeconômicas etc.) para que de fato seja uma política positiva na vida dos jovens.

Ainda na fala de Doc.3: *vocês bem sabem, um monte de questionários, que tem horas, começando a dar enjoio...* nota-se o campo semântico de incômodo físico “enjoo” para descrever processos burocráticos (preenchimento de formulários). Isso demonstra crítica irônica e ao excesso de mecanismos de controle, avaliação e monitoramento impostos pelas políticas públicas. Para Doc.3, torna-se cansativo e sem objetivos, por isso expressa: *...eu já não sei mais nem o que eu estou preenchendo*.

No discurso de Doc.4 *o problema maior dessa implementação que eu considero autoritária, a gente pôde observar depois de cinco anos, que foi uma evasão a nível absurdo*

na escola. Nota-se a denúncia de uma política educacional implementada de cima para baixo (“*autoritária*”), sem diálogo com a comunidade escolar. A referência à evasão escolar como consequência central legitima a crítica: o programa, em vez de ampliar oportunidades, teria produzido exclusão. O depoimento, portanto, mobiliza a oposição entre planejamento oficial (abstrato, impositivo) e realidade vivida (fracasso medido pela evasão).

Na dimensão da Prática Discursiva, os entrevistados reconfiguram o discurso oficial da Meta 6 (legal, prescritivo, quantitativo) em narrativas de experiência cotidiana, produzindo um contraponto prático. Os depoimentos posicionam os profissionais como críticos das políticas educacionais e configura-se a oposição do que está “no papel *versus* a prática”, a qual evidencia uma interdiscursividade entre discurso burocrático do Estado e experiencial dos docentes e pedagogos. Há forte presença de gêneros discursivos híbridos: relatos pessoais, denúncias públicas, argumentos técnicos, todos incorporados na fala espontânea.

O consumo desse discurso se dá de forma crítica: os professores e coordenadores não apenas reproduzem a política, mas a ressignificam como um fracasso ou promessa não cumprida. Isso remete ao exposto em Fairclough (2001) quando reforça que o discurso não só representa, mas constitui o mundo social. Logo, o modo como os entrevistados reinterpretam a Meta 6 transforma o próprio significado dessa política.

Em relação ao Trabalho Docente, os depoimentos reconhecem compromisso e criatividade (*arranjos, boa vontade, redários, lavabos*), mas estas práticas são discursivamente marcadas como paliativas, como expressa o Doc.1: *...implementação de redários... lavatórios para escovar os dentes... banheiros não são apropriados... bebedouros enferrujados*. Na fala do Doc.3 *...são feitos arranjos... não temos quadra... a estrutura física compromete muito*. A agência docente aparece subordinada à materialidade, produzindo um *ethos* profissional de resistência cotidiana, porém limitado diante do descaso em oferecer infraestrutura digna a realização das atividades pedagógicas propostas no currículo.

O regime de financiamento *por aluno* é discursivamente associado a um *feedback* negativo que compõe um ciclo vicioso: queda de matrículas proporciona queda de recursos, que acarreta piora estrutural e corrobora para evasão. É o que denuncia Cood.Ped.3 na seguinte fala: *...número reduzido de estudantes... compromete a verba... diminui o dinheiro para manutenção... a escola não deixa de ser a mesma*. Destaca-se aqui a importante percepção do entrevistado quando afirma que *a Escola é a mesma*, porém os recursos atrelados ao número de alunos provocam a diminuição do orçamento devido à evasão. É uma matemática que não fecha. Tal fato prova a relação entre mercantilização do financiamento escolar e precarização da infraestrutura e com isso, a Meta de expansão (Meta 6) pode retroalimentar desigualdades.

Ao abordar a dimensão Prática Social, os depoimentos evidenciam relações de poder e desigualdade estrutural. A infraestrutura inadequada reflete limitações históricas de investimento público, sendo que o discurso revela a contradição estrutural entre as políticas nacional e estadual (Meta 6 do PNE/2014 e PPE-AP/2015) e a realidade material das escolas amapaenses, marcadas historicamente pela precariedade de infraestrutura. A precarização estrutural aparece recorrentemente nas falas dos entrevistados: *a nossa quadra não tinha mais telhado... a nossa escola tem 25 anos, nunca sofreu uma reforma* (Doc.1), ou ainda, *os alunos estão todos jogados no chão. Porque não tem área de descanso* (Doc.2).

Tais enunciados revelam que a implementação da EMTI se deu sem planejamento adequado e sem os investimentos mínimos necessários. Como sintetiza outro entrevistado: *por que eles fazem isso se veem que não tem condições? Ou fariam escolas com ginásio, com refeitório digno...* (Doc.3). Essa percepção reforça a prática social de políticas impostas de cima para baixo, sem diálogo efetivo com a comunidade escolar.

Além disso, os relatos trazem consequências sociais visíveis: *o problema maior dessa implementação que eu considero autoritária... foi uma evasão a nível absurdo na escola* (Doc.4). A evasão configura efeito de contradição entre Meta bonita, mas que *precisa de um pouco mais de investimento, um pouco mais de reestruturar as escolas* (Coord.Ped.1). A Prática Social expressa nesses discursos remete ao modelo de política pública neoliberal em que prevalece a lógica da “Meta” e da formalidade documental, enquanto a realidade prática se mantém precarizada, obrigando escolas e professores a recorrerem aos improvisos: *são feitos o quê? Arranjos dentro da escola... o interessante seria primeiro preparar a escola, toda a estrutura* (Coord.Ped.3).

Há uma resistência discursiva à lógica de performatividade (Ball, 2005), sendo que os questionários, indicadores e metas são criticados como descolados da realidade, reforçando o hiato entre discurso oficial e prática. Sobre a performatividade, Ball (2005, p. 543) a define como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.” Dessa forma, desloca-se a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso escolar aos “desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado”. Os desempenhos de sujeitos e instituições passam a ser convertidos em parâmetros de produtividade, qualidade ou mérito, funcionando como dispositivos de inspeção e de legitimação de reformas.

No entanto, ao usar termos como *autoritária* e *de fachada*, Doc.4 acusa um discurso de falta de legitimação da política pública, apontando mais uma vez para a lógica de

implementação vertical (de cima para baixo): *Cinco anos depois, seis anos depois de implementação do programa, houve pouquíssimo investimento em termos de estrutura nessas escolas e aí o Programa ficou lá de fachada.*

Em síntese, a análise patenteia que o discurso dos sujeitos, textualmente, mobiliza oposições (teoria *versus* prática, legislação *versus* realidade) e avaliações negativas. Discursivamente, tensiona gêneros oficiais (planos, metas, questionários) com narrativas vivenciais, produzindo resistência. Além disso, socialmente, denuncia o descompasso entre legislações e a realidade local, reafirmando desigualdades regionais e estruturais.

Em termos de ACD, pode-se afirmar que esses discursos desnaturalizam as Políticas Educacionais impostas, revelando seus limites práticos e a ausência de diálogo com as condições concretas do Amapá. Por meio da ACD evidenciou-se nos discursos que o EMTI amapaense é ressignificado no chão da escola como tempo estendido sem meios, sob pressão performativa e restrição orçamentária. Longe de negar a educação integral, docentes e coordenadores condicionam sua viabilidade a uma base material e organizacional compatível.

Desta maneira, complementa-se que na análise a partir da ACD a infraestrutura inadequada constitui fator crucial e limitador para a efetivação da Meta 6, comprometendo a experiência estudantil e a realização das políticas de equidade e qualidade. Os discursos revelaram que apesar da boa vontade e do esforço dos profissionais, medidas isoladas de adaptação não substituem reformas estruturais, investimentos consistentes e planejamento contextualizado, essenciais para transformar a educação em tempo integral em prática efetiva.

Em continuidade às análises interpostas nesta pesquisa, a subseção seguinte aborda a instituição do Programa de Educação em Tempo Integral no contexto amapaense como “pontapé” inicial para a promulgação da Lei n. 2.243/2017, que consolidou as diretrizes locais para essa modalidade de ensino.

3.2 PROGRAMA *ESCOLAS DO NOVO SABER* NO ESTADO DO AMAPÁ: a Escola da Escolha

Com a consolidação da Portaria MEC n. 1.145, por meio da MP 746/2016, o Amapá passou a articular-se para viabilizar o Ensino de Tempo Integral, priorizando, em um primeiro momento, as escolas de Ensino Médio, com aporte financeiro assegurado pelo Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral. A referida Política de Fomento, ao oferecer financiamento aos Estados que aderem à ETI para o Ensino Médio, representa ação decisiva na consolidação da Meta 6 do PNE/2014, especialmente para a última etapa da Educação Básica.

Para aprovação do apoio financeiro para as UF, coube a cada Secretaria Estadual de Educação indicar quais escolas participariam do Programa, subordinando sua adesão aos critérios pactuados nas portarias do MEC.

Exige-se, então, uma série de ações, por meio das Secretarias de Educação de Estados, a fim de que possam usufruir dos recursos, sendo elas: identificação e delimitação das ações a serem financiadas; metas quantitativas; cronograma de execução físico-financeira; previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. Vale dizer que o repasse de recursos do MEC para os Estados e o Distrito Federal tem prazo de dez anos por Escola, contados a partir da data de início da implementação do EM integral na escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes (Brasil, 2017), conforme registrado no documento lega.

No Amapá, segundo Cassiano Drago e Moura (2022, p. 364), o “pontapé” inicial do Governo do Estado foi a criação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da rede pública, por meio do Decreto n. 4.446/2016. O Estado iniciou em 2017 a implementação da Educação em Tempo Integral para alunos das primeiras séries do Ensino Médio em 8 escolas públicas estaduais, denominadas de “escolas piloto”, situadas nos municípios de Macapá e Santana:

Em Macapá, cinco escolas estaduais foram selecionadas pela Secretaria de Estado da Educação (Seed) para ofertar o ensino médio em tempo integral: Tiradentes, Raimunda Virgolino, Maria do Carmo Viana dos Anjos, Colégio Amapaense e José Firmo do Nascimento. Outras três escolas são do município de Santana: Augusto Antunes, Alberto Santos Dummont e Elizabeth Picanço Esteves. Das 8 escolas, apenas três delas, Colégio Amapaense, Raimunda Virgolino e Tiradentes foram deferidas com ressalvas pelo MEC, para adequações de infraestrutura. As demais já foram aprovadas pelo Ministério. (*site* da SEED/AP).

Para atuarem nas escolas contempladas com o Programa de EMTI, empreendeu-se processo seletivo conduzido pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), visando preencher vagas para diversos cargos, incluindo diretores, diretores adjuntos, secretários escolares, coordenadores pedagógicos e professores. A seleção foi realizada por meio de edital e no caso específico dos cargos de coordenador pedagógico e docente, o processo seletivo foi estruturado em três fases sucessivas: análise documental, prova objetiva e curso de

formação²². Em notícia divulgada no *site*²³ da SEED/AP, estimava-se que 1.325 alunos deveriam ser contemplados na primeira fase do Programa.

De acordo com Cassiano Drago e Moura (2022, p. 364), a implementação das escolas de EMTI amapaenses adotou uma espécie de injunção do Estado de Pernambuco, que passou a ser o modelo norteador para tal execução. A instituição escolhida pelo GEA para implementar o programa de escolas com jornada ampliada foi o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE, consolidando parceria na implantação das escolas de EMTI no Amapá.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é uma Organização Social que apesar da “roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados” (Carvalho; Rodrigues, 2019, p. 425-426). Nesse caso, embora o ICE se apresente com o discurso de atuação social, característico da nova gestão pública, atua segundo a lógica de ampliação de influência institucional e consolidação de parcerias privadas no espaço educacional público.

O ICE também se apresenta como uma entidade sem fins econômicos e aponta como objetivo principal a melhoria na “qualidade da Educação Básica pública no Brasil, produzindo soluções educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão.” O Instituto foi fundado em 2003 por representantes da sociedade civil com a prerrogativa de “conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife”²⁴.

De outra forma, a chamada responsabilidade social, constantemente mobilizada como justificativa para sua atuação, revela-se na prática como estratégia de inserção de interesses privados nas políticas públicas e neste sentido. Isto pode ser evidenciado ao se verificar que “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.” (Cassiano Drago; Moura, 2022, p. 365).

O modelo de Pernambuco, sob coordenação do ICE/PE, configurava projeto educacional estruturado na flexibilização do Ensino Médio e na articulação de um dito protagonismo estudantil. É importante pontuar que “o ICE concebe e implanta um Modelo de

²² Edital 007/2017 - Processo Seletivo para professores, pedagogos, diretores e diretores adjuntos para serem lotados nas Escolas do Novo Saber (Ensino Médio em Tempo Integral). Disponível em: https://Seed.Portal.Ap.Gov.Br/Edital_Antigo.Php?P=17

²³ Site: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1512/amapa-adere-ao-programa-de-escolas-em-tempo-integral>

²⁴ ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>

Educação Integral em Tempo Integral – a Escola da Escolha – no qual todos os esforços convergem para o desenvolvimento do Projeto de Vida do estudante” (ICE, 2018). Vide Figura:

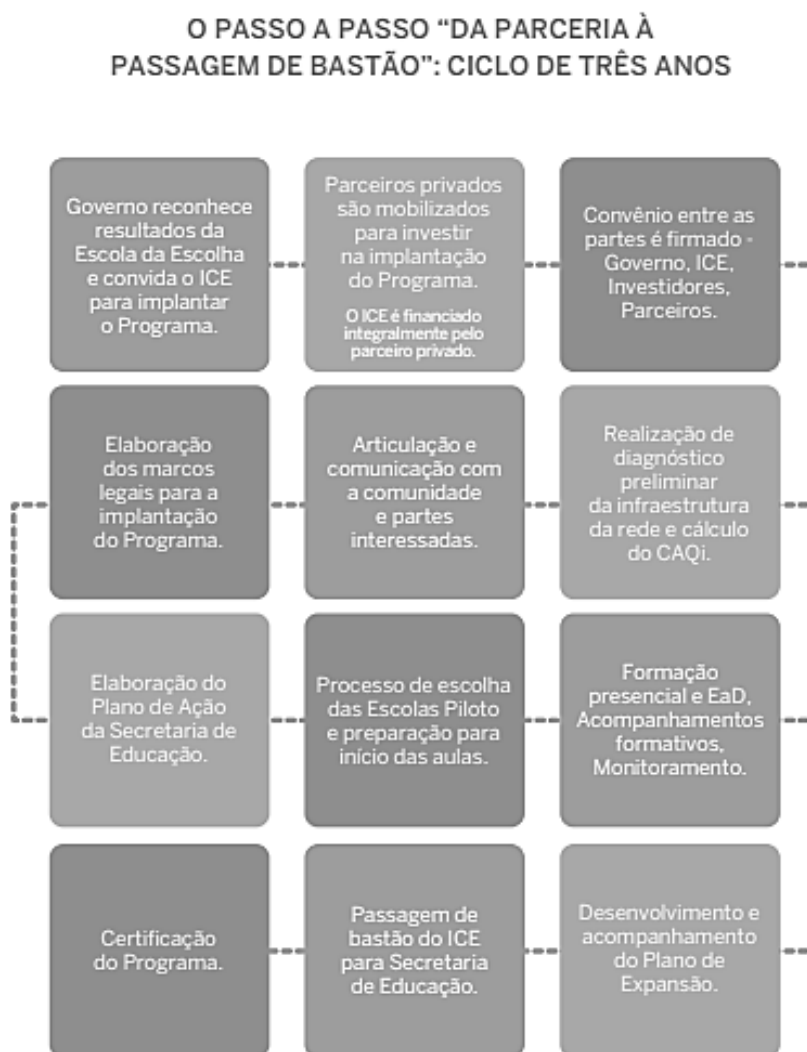
Figura 3 – Centralidade do Modelo de Escola da Escolha - ICE



Fonte: ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>

Seguindo o referido modelo, denominado *A Escola da Escolha*, a gestão pedagógica do Amapá direcionou as atividades voltadas ao Projeto de Vida dos estudantes, com destaque para a formação em três eixos: formação acadêmica de excelência; formação para a vida; e formação de competências para o século XXI. A proposta pedagógica integra componentes da BNCC com uma parte diversificada, incluindo: Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Projeto de Corresponsabilidade Social Pensamento Científico e Protagonismo, além de práticas educativas como Acolhimento e Tutoria. De acordo com o Instituto, é na parte diversificada que o estudante vivencia as chamadas “Metodologias de êxito da Escola da Escolha”. (ICE, 2018).

Ao articular a parceria de instituições privadas com os governos estaduais na implementação do modelo, podemos inferir que a atuação do ICE deve ser compreendida como parte de um movimento maior de privatização por dentro do Estado, no qual o discurso da modernização e eficiência encobre interesses econômicos. Na Figura 4 observa-se o processo de implementação do referido Projeto.

Figura 4 – Passo a passo da implementação da *Escola da Escolha*

Fonte: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>

Vale ressaltar que ICE construiu sua trajetória apoiado em uma rede de parcerias estratégicas com empresas privadas e organizações da sociedade civil, que se apresentam como investidoras sociais no campo educacional. Dentre as parcerias do ICE, destacam-se o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e a Associação Viven - Cidadãos para um Amanhã Melhor, além de parcerias técnicas com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e o STEM Brasil (incorporado em 2023). Estes Órgãos são vinculados a iniciativas empresariais voltadas à formação de professores e ao ensino de Ciências e Tecnologia. Soma-se ainda a esta rede, empresas como o Instituto Conceição Moura, o Grupo Ferreira Costa e o Instituto DACOR, que passaram a investir diretamente em programas do ICE em diferentes municípios, que 2025 lançou sua nova estrutura organizacional, destacando que:

anteriormente dedicado à Educação Integral, agora como um Grupo composto por três institutos que, juntos, oferecem uma proposta educacional consistente para todas as etapas de ensino e reforçam o compromisso de gerar impacto no chão da escola e influenciar políticas públicas em todo o Brasil.²⁵

Com a nova estrutura organizacional, o Grupo ICE passou a ser composto pelo Instituto Escola da Escolha, o Instituto Qualidade de Ensino (IQE) e o Instituto InovaMente, cada um com estratégias de ensino distintas e apoio de parceiros privados. Em relação a *Escola da Escolha*, modelo implementado no Amapá, as parcerias são o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e a Associação Viven – Cidadãos para um Amanhã Melhor.

Ao trazer a possibilidade da Parceria Público-Privada (PPP) em seu modelo, o ICE reforça a lógica denunciada por Saviani em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2008). Isso quando evidencia que, no contexto da ascensão do ideário neoliberal, as ideias pedagógicas sofrem uma inflexão ao assumir como natural o suposto fracasso da escola pública, justificando sua decadência pela incapacidade do Estado em gerir o bem comum e, ao mesmo tempo, defendendo a primazia da iniciativa privada orientada pelas leis de mercado. Essa análise permite compreender como as reformas educacionais recentes inscrevem-se nesse movimento ao reconfigurar o Ensino Médio, a partir de parâmetros de eficiência, produtividade e adequação à lógica mercantil.

Retomando a implementação do modelo proposto pelo ICE ao Governo do Estado do Amapá, após a consolidação da parceria entre a SEED/AP e ICE/PE, meses depois do Decreto que instituiu o Programa Escolas de Tempo Integral, nascem as *Escolas do Novo Saber* em terras amapaenses. Estas escolas foram legalizadas por meio da Lei Estadual n. 2.283, de 29 de dezembro de 2017, como política pública permanente, 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 qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas do Novo Saber. (Amapá, 2017).

Por conseguinte, as já referidas *ENS* são implementadas seguindo uma suposta abordagem educacional inovadora, que visa modernizar o ensino e torná-lo mais dinâmico e inclusivo, com metodologias pedagógicas que valorizam o protagonismo estudantil, o uso da tecnologia e a interdisciplinaridade. Para conseguir tal objetivo, a lei estabelece uma série de diretrizes, a seguir ilustradas:

²⁵ Site do ICE. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-nos/>. Acesso em set. 2025

Quadro 7 – Objetivos específicos das *Escolas do Novo Saber/AP* (2017)

Eixo / Objetivo	Principais atribuições das <i>Escolas do Novo Saber</i>
Políticas educacionais	Implementar a Política Estadual de Ensino Médio em consonância com a SEED, o PEE/AP e a Lei Federal n. 13.415/2017.
Formação integral do aluno	Elaborar currículos que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, bem como a construção do projeto de vida do estudante.
Ampliação da jornada escolar	Garantir permanência diária de 9h30min para todos os estudantes, fortalecendo o tempo integral.
Infraestrutura e recursos pedagógicos	Disponibilizar equipamentos, tecnologia, materiais didáticos e recursos financeiros, assegurando inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Formação continuada de profissionais	Oferecer capacitação em rede e em serviço a gestores, professores e demais profissionais vinculados ao programa.
Redução de evasão, abandono e reprovação	Implementar ações para diminuir índices de evasão e reprovação, acompanhando continuamente a evolução dos indicadores escolares.
Melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁶	Elevar os índices do IDEB, tanto em fluxo quanto em proficiência, conforme metas do Plano de Ação da SEED.

Elaborado pela autora. Fonte: Amapá, Lei 2.283/2017.

Além das ações dispostas no Quadro 7, o Programa prevê ainda monitoramento dos indicadores educacionais, com foco na redução da evasão escolar e elevação dos índices de aprendizagem (Amapá, 2017). Apesar desta pesquisa não se fixar nas questões de financiamento, um ponto interessante a destacar diz respeito à valorização financeira dos profissionais que atuam nas *ENS*. Trata-se da criação de incentivo específico voltado aos docentes e pedagogos das escolas de EMTI no Amapá que foi instituído pela Lei n. 2.278/2017 (Amapá, 2017).

É a chamada *bolsa de incentivo*, no valor de R\$ 500,00 mensais, que passou a ser concedida a partir de setembro de 2017 como benefício exclusivo para profissionais das escolas de EMTI. Porém, conforme dispõe o Art. 3 da referida lei, o direito ao benefício está restrito apenas aos servidores efetivos do quadro estadual ou federal, limitando, assim, seu alcance “Só fara jus ao pagamento da Bolsa de Incentivo, professor ou pedagogo do Quadro Permanente de Pessoal do Estado, ou do Governo Federal a Disposição do Estado do Amapá, que esteja lotado nas Escolas do Novo Saber com carga horaria de 40 (quarenta) horas semanais.”

Vale dizer que o incentivo não se estende aos meses de férias, período de licenças ou qualquer outro tipo de afastamento, nem possui natureza salarial, não incidindo sobre ele

²⁶ O IDEB é o principal indicador de qualidade da educação, com divulgação a cada dois anos. Em sua avaliação considera o índice de rendimento escolar e médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

contribuições previdenciárias e impostos legais. Acrescenta-se ainda que professores ou pedagogos de contrato administrativo que atuam nas escolas de EMTI, ou seja, compartilham das mesmas funções e carga horária dos profissionais do quadro efetivo, não têm direito ao recebimento do benefício. Tal fato evidencia contradição, por distinguir profissionais de caráter empregatícios distintos, corroborando a desvalorização e precarização do trabalho docente.

O caso é que a criação do Programa *Escolas do Novo Saber* no Amapá (incluindo o incentivo financeiro) representa a materialização, em âmbito local, as diretrizes nacionais das políticas neoliberalistas que preceituam o individualismo e a meritocracia. A dinâmica da articulação da parceria com o ICE também está em consonância aos pressupostos da reforma gerencial do Estado, marcada pela transferência de responsabilidades públicas ao setor privado sob a lógica da eficiência e da eficácia. Isso remete a Frigotto (2017, p 19) ao afirmar que essa forma de gestão incorpora no interior do Estado a lógica do mercado, promovendo a desresponsabilização estatal, inclusive das políticas sociais.

No mesmo vetor, Ball (2014, p. 222) pondera que “na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda parte.” Para este teórico, “a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas”. Por isso é que, a introdução de mecanismos empresariais na educação transforma valores públicos em oportunidades de negócio, configurando um campo de disputa pelo controle das políticas e recursos públicos.

É por isso que a investigação partiu da análise da Lei n. 2.283/2017 como instrumento de institucionalização de uma nova política educacional no Amapá, refletindo sobre seus princípios, desafios e impactos na rede estadual de ensino. Diante de todo empenho em estabelecer as *Escolas do Novo Saber* e atender à Meta 6, buscou-se analisar os indicadores educacionais de matrículas para verificar a adesão dos estudantes a tal política. Em seguida, a análise recai sobre o discurso dos sujeitos inseridos nas escolas que adotaram o Programa para verificar como está sendo o processo de ensino-aprendizagem no chão das escolas, pois a avaliação do indicador educacional, somada ao prisma de análise dos sujeitos diretamente envolvidos nessa legislação, torna possível uma interpretação mais detalhada dos impactos que a política traz ao ensino dos jovens amapaenses da rede pública.

3.3 INDICADORES DE MATRÍCULAS NAS *ESCOLAS DO NOVO SABER*: implicações no cenário educacional amapaense

Os indicadores educacionais são ferramentas importantes para monitorar, avaliar e orientar o desenvolvimento da educação em um País, Estado ou município, pois fornecem dados que ajudam a embasar a formulação de políticas públicas eficazes. Contudo, no que se refere à qualidade, parte-se do pressuposto de que apenas a coleta de dados numéricos é insuficiente para atestá-la, visto que se deve considerar inúmeros fatores que cooperam para o sucesso ou insucesso das Políticas Educacionais. No que se refere à definição de qualidade no ensino e aos princípios que a orientam, adota-se a perspectiva de Vitelli *et al.* (2018, p. 13), os quais destacam que o conceito de qualidade da educação apresenta caráter polissêmico, uma vez que:

desde a implantação das políticas de avaliação em larga escala, a qualidade da educação passou a ser identificada como o resultado da adoção de Indicadores educacionais obtidos por meio de testes e de sua combinação com outros índices. No entendimento dos autores deste texto, a qualidade da educação não pode ser expressa apenas por indicadores quantitativos, necessitando, para ampliação de sua abrangência, da incorporação de elementos qualitativos e também de outros indicadores que possam retratar mais adequadamente a realidade escolar.

Ressalta-se que a avaliação de dados quantitativos é escassa para se medir a eficiência ou não, qualidade ou não, de uma política, necessitando de elementos qualitativos, além de outros indicadores que mostrem com mais eficácia a realidade investigada. Para Vitelli *et al.* (2018, p. 4) indicadores são instrumentos de gestão que têm papel relevante no monitoramento e nas práticas para melhorar a qualidade do ensino, política etc. Apesar disso, tais instrumentos “são insuficientes e limitados quando assumidos para propósitos como o de avaliar a qualidade da educação.”, arrematam os autores.

A noção de qualidade educacional, muitas vezes restrita a indicadores estatísticos e avaliações externas, precisa ser problematizada a partir de perspectivas críticas. Gentili (1995) analisa criticamente como o discurso da “qualidade”, incorporado pelas políticas educacionais sob a hegemonia neoliberal, desloca-se de seu sentido democrático e passa a operar como instrumento de regulação, controle e responsabilização. Trata-se de um uso político da qualidade que, longe de garantir equidade, reforça mecanismos de seleção e diferenciação social. Em outro estudo, o autor afirma que, ao ser reduzida à sua dimensão meramente instrumental, a noção de qualidade abandona qualquer pretensão de constituir-se como um direito social, passando a funcionar como privilégio de poucos (Gentili, 1996, p. 31). Nessa

lógica, “qualidade” deixa de atuar como princípio de justiça educacional e converte-se em marcador de desigualdade, favorecendo grupos com maior capital econômico e cultural.

Em consonância ao exposto, Libâneo (2012, p. 51) argumenta que a qualidade de ensino não pode ser medida somente por “resultados de avaliações externas, mas deve expressar-se pelo acesso, permanência e sucesso de todos os alunos, pela relevância social dos conteúdos e pela formação para a cidadania”. Desta maneira, depreende-se que a qualidade da escola pública deve ser medida pelo atendimento às necessidades de aprendizagem para que os aprendizes desenvolvam capacidades essenciais.

Observa-se que Gentili (1995; 1996) e Libâneo (2012) convergem ao propor uma concepção ampliada de qualidade, a qual deve ultrapassar parâmetros estatísticos e incorporar dimensões formativas, sociais e democráticas. Desta feita é que o estudo ora empreendido buscou analisar os dados quantitativos, associados ao discurso dos profissionais da educação (coordenadores e professores) para verificar até que ponto a materialização da Lei 2.283/2017 está sendo cumprida e sob quais condições de ensino, visto que os dados levantados sobre matrículas nas escolas estaduais de Ensino Médio vinculadas ao Programa *Escolas do Novo Saber* está aquém do desejado. Em documento disponibilizado no Anuário Brasileiro da Educação Básica, encontra-se o detalhamento do Panorama da Educação Básica brasileira em 2024. Os dados deste anuário revelam que no Ensino Médio:

o percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Médio é de 81,2% (tanto na rede pública como na rede privada), aumento de 10 pontos percentuais (p.p.) em relação a 2013; a alta é consistente entre todos os perfis analisados: mais ricos, mais pobres, alunos da área urbana e da rural (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2024).

De acordo com o referido documento, apesar do saldo positivo em relação ao número de jovens no EM (81,2%), ainda não foi possível alcançar a totalidade de alunos, pois esta é “a etapa que tem apresentado os maiores desafios para a Educação Básica brasileira, tanto em aprendizagem quanto para garantir a permanência dos jovens na escola – situação agravada pela pandemia de Covid-19.” O EM se mantém há décadas como a etapa mais desafiadora da educação brasileira, tanto no que se refere à aprendizagem quanto à constância dos jovens na Escola e a pandemia de Covid-19 intensificou esse quadro, ampliando desigualdades históricas. Dessa forma, os impactos da crise sanitária reforçaram a urgência de políticas públicas que contemplassem simultaneamente a melhoria da qualidade pedagógica e a implementação de estratégias eficazes de permanência escolar, com *déficits* desafiadores.

Em continuidade à exposição das estatísticas, embora concorde-se com Freitas (2012, p. 384) que “a avaliação em larga escala tornou-se um dispositivo de controle e de regulação,

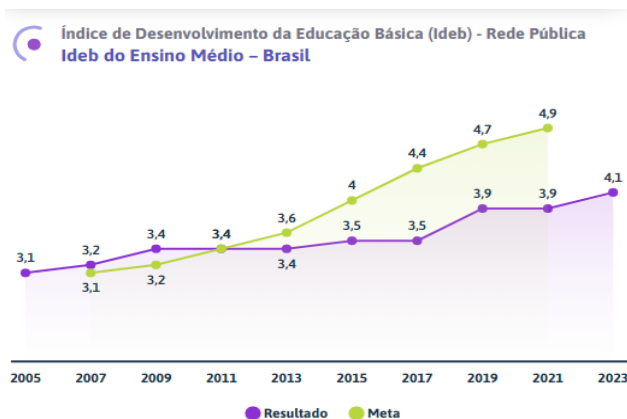
não de melhoria da qualidade da educação. Em vez de iluminar processos, limita-se a mensurar resultados e a classificá-los”, compreende-se que a avaliação da qualidade da educação está para além dos resultados de provas e estatísticas que são impostas pelo Governo Federal.

Todavia, é forçoso reconhecer que tais dados são importantes para delinear, mesmo que aquém do esperado, as políticas educacionais. O alerta, no entanto, é que se atente para a lógica da responsabilização, conforme discute Apple (2001) na obra *Educação e Poder*, ao discutir que a racionalidade técnica que orienta as reformas educacionais tende a reduzir o trabalho docente a práticas padronizadas, esvaziando a dimensão crítica da aprendizagem, subordinando a escola a mecanismos de controle e avaliação que privilegiam resultados mensuráveis.

Nesse eixo de análise, a leitura dos indicadores deve ser feita com cautela: ainda que revelem tendências de qualidade, permanência, evasão, dentre outros, aspectos centrais para compreender a complexidade do processo educacional brasileiro e, no caso desta investigação, do Estado do Amapá, acredita-se que não capturam condições concretas das Escolas, a realidade socioeconômica dos estudantes, nem a efetividade das políticas de EMTI. Além disso, tais indicadores, quando tomados isoladamente, podem induzir a interpretações reducionistas, desconsiderando as dinâmicas históricas e estruturais que atravessam a educação pública. Por isso, faz-se necessário articulá-los às vozes dos sujeitos entrevistados, de modo a revelar contradições, resistências e percepções que não aparecem em números.

Certamente, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB do EM no Brasil, o indicador cresceu entre 2019, de 3,9 pontos, para 4,1 em 2023 “motivado pelo aumento do indicador de fluxo”. Vale considerar que a maior projeção da série histórica de 2005 a 2023 foi estipulada para o ano de 2021 (4,9 pontos), mas não foi alcançada. Somente em 2023, primeiro ano em que não houve uma meta para esse indicador, é que se chegou próximo do estipulado em 2021:

Gráfico 1 – Série histórica do IDEB - Ensino Médio brasileiro (2005-2023)



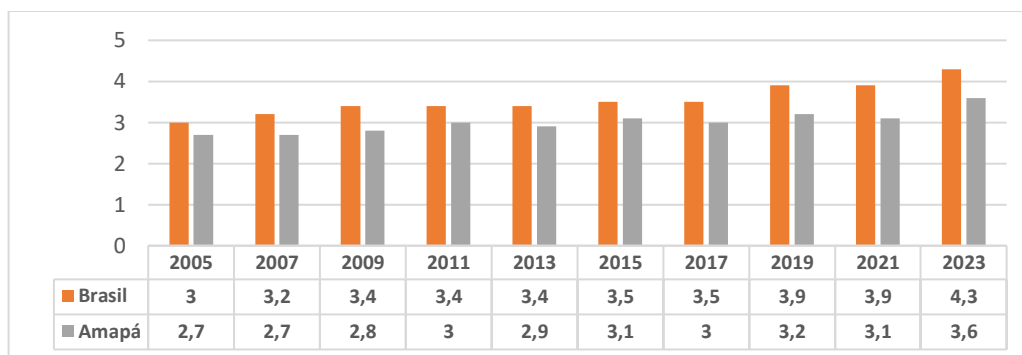
Fonte: MEC/Inep/Daeb – Ideb. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-4-ensino-medio.html#60a7f29a-6162-4e76-952e-4e5db5a03c50>.

Nota-se que apesar do crescimento tímido no índice, apenas em 2011 a meta estipulada para o IDEB foi alcançada, de lá até 2021, os resultados se mostram desfavoráveis à meta estabelecida. O Anuário pontua que “o Ideb 2021 foi o primeiro realizado após a pandemia, dessa forma, as taxas de aprovação tornam a comparação impossível, uma vez que as redes de ensino lidaram de formas diferentes com a aprovação dos alunos durante a crise da Covid-19” (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2024). A Nota do Anuário chama atenção para o impacto da pandemia de Covid-19 na confiabilidade dos resultados do IDEB/ 2021, pois como as redes de ensino adotaram critérios distintos de aprovação e progressão, a comparabilidade ficou comprometida, já que os índices de aprovação que compõem a fórmula do IDEB junto ao desempenho em avaliações externas, foram artificialmente alterados.

Nesse propósito, os dados apontam para dois sentidos: tanto para a fragilidade estrutural da política de qualidade educacional, que não consegue sustentar avanços consistentes, quanto para os efeitos conjunturais da pandemia, que escancararam desigualdades entre redes e comprometeram a leitura dos indicadores. Em relação ao Estado do Amapá, o documento intitulado Panorama da Educação Básica, disponibilizado em janeiro de 2023 no *Todos pela Educação*²⁷, reuniu dados sobre o cenário educacional amapaense. Ademais, trouxe indicadores que ajudam a monitorar as Políticas Públicas no Estado, a partir dos dados do Censo Escolar disponíveis no *site* do INEP/MEC.

Assim é que em 2019, o Amapá computou apenas o 24º lugar no IDEB do País nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (4,7 e 3,8 respectivamente), registrando nota de 3,2 no Ensino Médio, o pior resultado dentre os Estados brasileiros. Na sequência, em 2021, o IDEB do EM amapaense permaneceu em queda, com nota 3,1. Já os dados de 2023 apontam aumento positivo no novo Índice, com nota 3,8 que mesmo assim, acaba sendo um número abaixo da meta projetada para o Estado, bem como da média nacional, conforme a seguir:

²⁷ O Todos Pela Educação é uma Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.

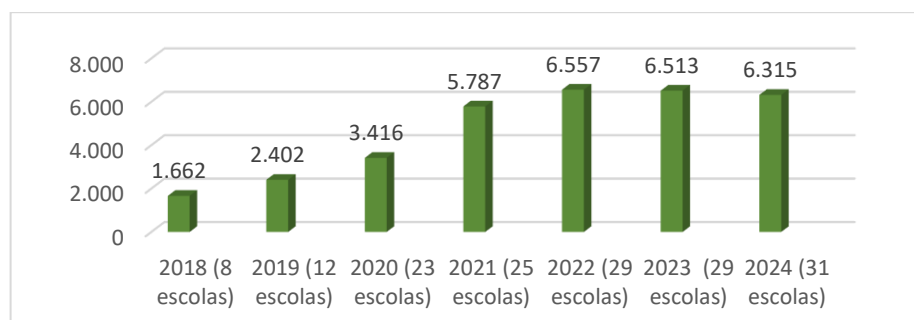
Gráfico 2 – IDEB Ensino Médio, Amapá e Brasil (Rede pública estadual)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo INEP/MEC.

Os dados expostos trazem um comparativo entre o IDEB brasileiro e o do Estado do Amapá. Observa-se que no Brasil, em quase 20 anos, a nota do IDEB cresceu apenas 1,3. O Amapá não foge à realidade brasileira e, embora apresente nota abaixo da média nacional, aquém do esperado, em 2023 figurou entre as oito Unidades Federativas que mais evoluíram no indicador de aprendizagem dos estudantes.

Neste cenário desafiador encontra-se a Educação em Tempo Integral, vista como alternativa para melhoria da educação e consequentemente, dos seus índices educacionais. Deste modo, seguindo o disposto na Meta 6 dos Planos Nacional e Estadual/AP de Educação, vê-se que desde 2017 o Governo do Estado do Amapá/GEA vem ampliando significativamente o número de escolas quem ofertam EMTI. Em 2024 o Estado contava com 31 escolas nessa modalidade de ensino, sendo que os municípios de Macapá e Santana tinham o maior número de escolas de EMTI, com 13 e 3, respectivamente.

Se comparado com 2017 (8 escolas de EMTI), ano de implantação das Programa Escolas de Tempo Integral, ao mais recente dado (2024 - 31 escolas de EMTI), verifica-se um aumento de 287,50% de instituições oferecendo essa modalidade de ensino. Ocorre que a oferta de vagas não é requisito suficiente para atrair os estudantes ao EMT: prova disso são os Indicadores de Matrículas (2018 - 2024) ora apresentados:

Gráfico 3 – Matrículas em EMTI no Estado do Amapá (2018-2024)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar, INEP/MEC (2018-2024).

A *priori*, é importante destacar que os dados aqui analisados contemplam exclusivamente os estudantes matriculados na modalidade de Educação em Tempo Integral, considerando que a implementação dessa política ocorreu de forma gradual. Assim, nas Escolas de EMTI, ao passo que a 1ª série do Ensino Médio passou a adotar o modelo integral, os alunos da 2ª e 3ª séries permaneceram vinculados ao regime parcial, mudando para o modelo integral gradativamente.

O Gráfico 3 demonstra crescimento significativo das matrículas nas escolas de EMTI entre 2018 e 2022, seguido por uma tendência de estabilização nos anos subseqüente, de forma que 2018 registrou 1.662 matrículas na modalidade de EMTI nas 8 escolas-piloto, em turmas de 1ª e 2ª séries. De 2019 a 2020 há um crescimento progressivo (2.402 e 3.416 matrículas, respectivamente), refletindo a incorporação da 3ª série e o aumento gradual da rede. Em 2021 verifica-se um salto para 5.787 matrículas, com a consolidação das turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries em 12 escolas, registra-se que 2022 configura pico de 6.557 matrículas, ano em que a expansão atinge seu auge, vinculada à ampliação de escolas que ingressaram no Programa das ENS (29 escolas no total). Em 2023 e 2024 há ligeira queda – 6.513 e 6.315, respectivamente, mesmo com o aumento de mais duas escolas no Programa.

A estabilização ou queda de matrículas pode ser interpretada como resultado de múltiplas determinações: de um lado, as limitações estruturais da rede, que ainda carece de infraestrutura adequada e/ou profissionais suficientes para a jornada ampliada; de outro, as condições socioeconômicas que marcam a realidade local, na qual muitos estudantes necessitam conciliar o tempo escolar com atividades de subsistência. Portanto, o Gráfico 3 materializa as tensões entre a formulação de políticas públicas e a implementação prática em contextos periféricos, como o amapaense, nos quais a promessa de universalização da ETI acaba sendo reconfigurada por restrições financeiras, desigualdades sociais e limites institucionais aparentemente insuperáveis.

No desdobramento do Gráfico 3, relativo às matrículas no período de 2018-2024, convém recorrer à Tabela 2, que retrata a realidade de cada escola, em relação ao número de matrículas efetivadas entre o ano de implementação das ENS e 2024. Vale mencionar que na Tabela 2 constam as matrículas de 2017 apenas para consubstanciar a pesquisa, visto que em 2017 a criação das escolas de EMTI atendia ao Decreto 4.446/16:

Tabela 2 - Indicadores de matrículas nas Escolas de EMTI/AP (2017-2024)

N.	ESCOLAS ESTADUAIS (EE)	ADESÃO AO EMTI	MUNICÍPIO	NÚMERO DE MATRÍCULAS/ANO							
				2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
1	José Firmo do Nascimento	2017	Macapá/Urb.	174	137	134	117	147	166	184	159
2	Maria do Carmo V. dos Anjos	2017	Macapá/Urb.	130	136	163	205	251	225	223	225
3	Raimunda Virgolino	2017	Macapá/Urb.	138	229	240	190	208	186	159	84
4	Colégio Amapaense	2017	Macapá/Urb.	160	179	305	270	313	262	229	161
5	Tiradentes	2017	Macapá/Urb.	222	362	418	378	541	511	479	376
6	Alberto Santos Dumont	2017	Santana	107	172	210	172	219	230	202	224
7	Elizabeth Picanço Esteves	2017	Santana	106	185	202	187	234	177	171	137
8	Augusto Antunes	2017	Santana	209	262	351	333	377	373	420	395
9	Jesus de Nazaré	2019	Macapá/Urb.			61	94	194	168	77	67
10	Maria Carmelita do Carmo	2019	Macapá/Urb.			167	158	254	246	167	137
11	Lucimar Amoras del Castillo	2019	Macapá/Urb.			54	46	80	46	90	81
12	Elias de F. Trajano	2019	Porto Grande			97	108	168	171	157	230
13	Vidal de Negreiros	2020	Amapá				176	317	312	342	359
14	Dom Pedro I	2020	Mazagão				198	435	532	477	450
15	Maria Iraci Tavares	2020	Ferreira Gomes				43	131	179	185	191
16	Vanda Maria de S Cabête	2020	Laranjal do Jari				1	172	227	403	71
17	Escola Bosque do Amapá	2020	Macapá/Rural				103	225	331	252	250
18	EQE Daniel de Carvalho	2020	Macapá/Rural				60	120	176	149	131
19	Esther da Silva Virgolino	2020	Macapá/Urb.				164	275	303	205	158
20	Jacinta Maria R. de Carvalho	2020	Macapá/Urb.				80	185	253	238	220
21	Raimunda dos Passos	2020	Macapá/Urb.				131	250	231	180	200
22	Maria Helena Cordeiro	2020	Pedra Branca do Amapari				0	238	252	249	283
23	Munguba do Jari	2020	Vitória do Jari				202	328	384	376	450
24	Ernesto Pereira Colares	2021	Pracuúba					0	78	107	107
25	Joaquim Nabuco	2021	Oiapoque					125	333	477	655
26	Lourimar Simoes Paes	2022	Cutias						51	102	176
27	Juvenal G. Teixeira	2022	Calçoene						30	49	45
28	Wilson Hill de Araujo	2022	Itaubal						64	112	173
29	Colônia de Água Branca	2022	Serra do Navio						60	52	64
30	Santa Inês	2024	Macapá/Urb.								28
31	Coaracy Nunes	2024	Macapá/Urb.								28

Fonte: elaborado pela autora – dados do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP/MEC (2017 - 2024).

A implantação das escolas de EMTI no Amapá revela um processo de expansão que precisa ser analisado sob duas dimensões: o número de matrículas e o número de instituições que passaram a ofertar o modelo. Levando em consideração o número de matrículas que foram efetivadas desde a implementação do programa, pode-se inferir que houve crescimento, em análise isolada dos dados (apenas matrículas), Em 2018, havia apenas 8 escolas de EMTI que faziam parte do programa das *ENS*, reunindo 1.662 matrículas. Já em 2024, o número saltou para 31 escolas, somando 6.315 estudantes. Isso significa que, em seis anos, o total de

instituições praticamente quadruplicou (crescimento de 287.50%), o que explica, em grande medida, o crescimento global das matrículas.

Esse dado é fundamental para interpretar corretamente os números. O aumento no total de estudantes não decorre apenas da adesão espontânea dos jovens ao modelo, mas também da ampliação da oferta. Assim, a análise não pode ser feita apenas em termos absolutos. Quando se observa a média de matrículas por escola, o cenário se mostra mais estável. Em 2018, cada escola das 8 do Programa registrava, em média, 208 alunos; em 2024, com 31 escolas, a média caiu para aproximadamente 204:

Quadro 8 – Comparativo – Número de escolas/total de Matrículas (2018-2024)

Ano	N. de Escolas EMTI	Total de Matrículas	Média de Matrículas por Escola
2018	8	1.662	208 alunos
2024	31	6.315	204 alunos

Fonte: elaborado pela autora – dados do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP/MEC (2018 a 2024)

Os dados deixam claro que a expansão do EMTI no Amapá foi significativa em termos de abrangência da rede escolar, como previsto na Meta 6 do PEE-AP/2015. O crescimento das matrículas acompanha quase linearmente o aumento do número de escolas, mas não se traduz necessariamente em maiores taxas de permanência em cada instituição.

Nesse panorama, algumas instituições cresceram de forma consistente após a implantação, consolidando turmas nas três séries do Ensino Médio e aumentando a permanência dos estudantes. Outras, entretanto, apresentaram queda significativa após atingir um pico de matrículas. De acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar/ INEP, os casos mais críticos são da EE Profa. Vanda Maria de Souza Cabête (Laranjal do Jari), que reduziu de 403 matrículas em 2023 para 71 em 2024 (-82,4%); a EE Jesus de Nazaré (Macapá/Urbano), de 194 em 2021 para 67 em 2024, configurando queda de 65,5%, e a EE Profa. Raimunda Virgolino (Macapá/Urbano), de 240 em 2019 para 84 em 2024 (queda de 65% nas matrículas). Além destas, outras instituições, como o Colégio Amapaense, a EE Tiradentes e a EE Esther Virgolino, também sofreram quedas moderadas entre -30% e -49%.

Por conseguinte, a análise do período 2018-2024 indica que a expansão do tempo integral no Amapá foi significativa em número de escolas. O desafio que se coloca, assim, é duplo: por um lado, consolidar a oferta do modelo em todo o Estado; por outro, garantir que cada instituição escolar consiga manter e atrair estudantes ao longo do tempo, evitando quedas bruscas que comprometem a sustentabilidade da Política Educacional.

Uma avaliação das escolas-piloto do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (Decreto n. 4.446/2016) permite observar com mais clareza o impacto da consolidação do modelo ao longo de um ciclo completo de sete anos: em relação à evolução das matrículas (2017-2024), verifica-se que a EE Tiradentes (Macapá/Urbano) apresentou crescimento inicial expressivo até atingir o pico de 541 alunos em 2021. Contudo, em 2024 registrou 376 matrículas, caracterizando uma queda de aproximadamente 30,5% em relação ao pico. O Colégio Amapaense (Macapá/Urbano) passou de 313 alunos em 2021 (pico) para 161 em 2024, registrando queda de 48,6%.

A EE Profa. Raimunda Virgolino (Macapá/Urbano), após alcançar 240 matrículas em 2019, caiu para 84 em 2024, redução de 65%. A EE Alberto Santos Dumont (Santana): conseguiu manter certa estabilidade, com crescimento inicial e depois leve oscilação, sem quedas tão drásticas quanto as demais. A EE Augusto Antunes (Santana) também apresentou relativa estabilidade, com aumento até 2021 e pequenas variações posteriores. A EE Prof. José Firmo do Nascimento (Macapá/Urbano) seguiu trajetória semelhante, sem declínios abruptos após a consolidação. A EE Maria do Carmo Viana dos Anjos (Macapá/Urbano) manteve tendência de crescimento contínuo, apresentando saldo positivo até 2024.

Observa-se que das 8 escolas inaugurais de 2017, 3 tiveram diminuição significativa após o pico (Raimunda Virgolino, Tiradentes e Colégio Amapaense), 2 mantiveram estabilidade relativa (Augusto Antunes e Alberto Santos Dumont), 3 apresentaram crescimento ou estabilidade positiva (José Firmo do Nascimento, Maria do Carmo Viana dos Anjos e Elisabeth Picanço). Esse cenário sugere que o pioneirismo de 2017 trouxe muito mais sinais de fragilidade na manutenção das matrículas do que experiências bem-sucedidas de consolidação.

Autores como Frigotto (2023) destacam que as Políticas Educacionais, inseridas no contexto do Novo Ensino Médio e das reformas educacionais de caráter neoliberal, muitas vezes não garantem condições materiais adequadas para a efetivação, o que compromete a permanência estudantil. Assim, a queda de matrículas em algumas das escolas de pioneiras pode ser compreendida não apenas como desinteresse dos estudantes, mas como resultado das contradições de uma Política Educacional que expande a oferta, mas nem sempre acompanha essa expansão com investimentos consistentes em infraestrutura, formação docente e condições de permanência.

Em suma, as escolas-piloto de 2017 mostram um quadro misto: algumas cresceram, outras se mantiveram estáveis, e três sofreram declínios expressivos de matrícula até 2024. O que nos permite inferir que a expansão do tempo integral no Amapá não se traduziu de forma homogênea em todas as instituições.

Um dado que reforça essa análise é a saída de uma das escolas-piloto da modalidade de Educação em Tempo Integral, em razão da expressiva redução no número de matrículas, o que acabou caracterizando insucesso do EMTI naquela instituição. Trata-se da Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino (EERV), que diante do declínio contínuo de matrículas efetivadas, realizou junto à comunidade escolar uma consulta pública por meio de questionários, a fim de verificar se os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas próximas – potenciais futuros ingressantes – demonstrariam interesse em cursar o Ensino Médio em Tempo Integral na EERV.

Após consulta, com resultado desfavorável à continuidade do EMTI, a EERV protocolou junto à SEED/AP o pedido de desligamento do Programa das *ENS*. Em reunião com os profissionais da Escola, a Secretaria de Educação do Estado/AP informou que o pedido de desligamento do Programa *Escolas do Novo Saber* foi encaminhado ao MEC e após análise, obteve aprovação. A partir do ano letivo de 2025, a EERV passou a ofertar o Ensino Médio em tempo parcial. Cabe destacar que a pesquisadora responsável por este estudo atua na EERV há quase duas décadas, tendo acompanhado de perto todo este processo, tanto no que diz respeito à aplicação dos questionários quanto na análise dos resultados obtidos.

Compete ainda acrescentar que em 2023, a Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino, após seis anos funcionando como instituição de Tempo Integral, foi contemplada com ampla reforma em sua infraestrutura, visando atender de forma mais adequada às demandas do EMTI. De acordo com informações do *site* Agência de Notícias²⁸, foram investidos mais de R\$ 7,2 milhões na reforma e ampliação do prédio escolar, cuja inauguração ocorreu em 14 de agosto de 2025. Contudo, de forma contraditória, os alunos que passaram a usufruir do espaço reestruturado já não permanecem em regime de tempo integral na instituição.

Na época de adesão do Governo do Estado do Amapá ao Programa Escolas de Tempo Integral, as oito instituições contempladas foram aprovadas pelo MEC, e a EERV foi uma das que obteve aprovação com ressalvas, segundo notícia divulgada pelo *site* oficial do GEA “Dentre as 8 escolas, apenas três delas, Colégio Amapaense, Raimunda Virgolino e Tiradentes foram deferidas com ressalvas pelo MEC, para adequações de infraestrutura. As demais já foram aprovadas pelo Ministério.”²⁹ Somente após 6 anos de efetivo funcionamento da EERV como EMTI que a reforma estrutural iniciou.

²⁸ *Site* Agência Amapá. Disponível em: <http://www2.agenciaamapa.com.br/pauta/19612/governador-clecio-luis-entrega-nova-escola-raimunda-virgolino-para-mais-de-460-estudantes-em-macap%C3%A1#:~:text=Foram%20investidos%20mais%20de%20R,e%20a%2015%C2%AA%20da%20capital>.

²⁹ *Site* Portal Governo do Amapá. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1512/amapa-adere-ao-programa-de-escolas-em-tempo-integral>

Vale pontuar que no corrente ano letivo (2025), a EERV registrou total inicial de mais de 475 estudantes matriculados, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. Considerando que a instituição passou a ofertar vagas em turmas nos três turnos, é natural que o número de matrículas seja superior ao de uma escola em regime de EMTI. Contudo, merece destaque o fato de que alguns alunos que haviam deixado a escola quando cursavam o primeiro ano do Ensino Médio, retornaram à instituição após sua reconfiguração para o modelo de Ensino Médio de tempo parcial.

Outra instituição desligada do Programa das ENS, foi a EE Jesus de Nazaré, que em 2024, contava com 67 alunos. Em notícia divulgada pelo GEA no final de 2024, a Escola registrava um quantitativo de apenas 5% da capacidade técnica da unidade de ensino, que é de até 1,6 mil estudantes³⁰. À época, a então secretária Adjunta de Políticas Educacionais, Antônia Andrade, afirmou em entrevista que dentre as várias possibilidades estudadas, a mais viável foi de “ampliar as vagas da escola para reordenamento do atendimento educacional especializado”.

A priori, ocorreria a mudança para o Ensino Médio Parcial e os alunos de tempo integral da EE Jesus de Nazaré optariam entre escolas de tempo integral próximas (Colégio Amapaense e EE Tiradentes). Em relação à equipe docente, também poderia haver escolhas, sem perda da gratificação adicional vinculada ao corpo docente de escola de tempo integral, nível médio (Agência do Amapá). Esse processo de reorganização, contudo, não se limita a ajustes administrativos, pois incide diretamente nas condições de ensino e de aprendizagem, repercutindo sobre o desempenho dos estudantes e sobre a qualidade do trabalho docente.

Isto posto, ainda que os números ofereçam pistas sobre diversos Indicadores Educacionais, eles não dão conta de revelar a complexidade do cotidiano escolar, marcado por tensões entre o projeto político-pedagógico idealizado e as condições reais de sua implementação das legislações. Para compreender de modo mais profundo como o EMTI se materializa no espaço escolar, torna-se fundamental considerar a percepção daqueles que vivenciam diretamente esse processo: professores e coordenadores pedagógicos. É sob esse olhar que se desenvolve a análise empírica que se segue.

3.3.1 Categoria Empírica 5 – Fatores responsáveis pelo declínio de matrículas em escolas de EMTI amapaenses (2018-2024)

Os Indicadores de Matrículas das escolas de EMTI (2018 a 2024), emergem como um fenômeno que não pode ser compreendido de forma isolada, mas articulado a múltiplos fatores

³⁰ Site Agência do Amapá. Disponível em: <https://www.agenciaamapa.com.br/noticia/27216/governo-do-amapa-dialoga-reordenamento-de-modalidade-de-ensino-da-escola-jesus-de-nazare>

de ordem estrutural, pedagógica e social. As falas dos sujeitos entrevistados ajudam a esclarecer como a proposta do EMTI vem sendo concebida como estratégia de expansão e qualificação da educação. Entretanto, sua implementação pode enfrentar limitações significativas, sobretudo relacionadas à precariedade da infraestrutura escolar, à ausência ou insuficiência de investimentos e às dificuldades de adaptação da comunidade escolar ao novo modelo. A seguir, os principais excertos dos entrevistados sobre suas perspectivas em relação a essa categoria empírica e à análise concebida de acordo com a ACD de Fairclough (2001):

Quadro 9 – Excertos das respostas dos entrevistados em EE de Macapá (2025)

Pergunta 5. Desde a implementação do Programa Escolas do Novo Saber nesta instituição, o número de matrículas, segundo dados do Censo Escolar, tem diminuído, quais fatores você entende que se articulam e acabam sendo responsáveis por tamanho declínio?

Doc.1 (EEZN1)

O fator socioeconômico, com certeza, é o principal aqui na nossa escola. Porque os alunos precisam trabalhar. Muitos aqui trabalham, inclusive tem aluno que é matriculado no Médio, aí no Integral, e aí ele pede para sair [...] porque ele vai trabalhar; [...] porque ele tem que comprar as coisas dele, precisa ajudar a avó, o pai, essas coisas. E saem muitos. Ou então, porque geralmente as meninas engravidam, é constituição de família, tem que cuidar do bebezinho.

[...] E aí a gente já fica com aquele receio, todo início do ano, quantas turmas a gente vai conseguir formar? Será que a gente vai precisar devolver professor? [...] Apesar de a gente ter um número, assim, que eu acho que é relativamente bom, de 20 alunos, 25 por turma, é uma quantidade boa de alunos para trabalhar.

Mas, em compensação, são poucas turmas. E aí dificulta para a gente, enquanto professor, de estar aqui, porque a gente fica com aquela incerteza. Já teve ano que a gente teve que fechar a turma no meio do ano. E aí a gente vai perdendo os alunos muito por conta dessa questão da escola ser de tempo integral, dele ter as necessidades dele, econômica, e a escola não ter como suprir.

Apesar de agora ter essa questão da Bolsa para eles, mas mesmo assim, eu acho que até ajudou um pouco para que eles fiquem. Porque, de toda forma, eles precisam, devido à classe social, que não é favorável aqui no nosso estado.

Eu acho que aqui no estado muita gente depende de Bolsa. Muita gente é cadastrada no CadÚnico. E aí não é diferente aqui dos nossos alunos. E a gente cobra ele com relação à frequência. Porque ele sabe que se ele faltar, ele vai perder a Bolsa.

Doc.2 (EEZN2)

Para nós falarmos do declínio das Escolas, o declínio da matrícula das Escolas do Novo Saber. E aí eu acho que é interessante que se faça uma análise de conjuntura local, [...] para eu conseguir te explicar o que eu acho que são fatores que afetam diretamente esse declínio. E aí eu já começo te falando que esse declínio, a diminuição da quantidade de alunos, especialmente após a implementação desse novo programa como Programa de Escola de Novo Saber, ele pode ser um sinal que os pais e os estudantes não estão satisfeitos.

Porque o programa não está atendendo às suas expectativas. É o primeiro ponto. Né? Um outro fator que é determinante é que nós sabemos que, na realidade, das Escolas da Amazônia amapaense, [...] quase a maioria dessas Escolas tem uma infraestrutura deficiente. Então, em virtude disso, [...] é muito difícil elas conseguirem corresponder positivamente às demandas que se exigem na Escola do Novo Saber. Outro ponto [...] é justamente essa inadequação do programa realidade amapaense. Esse programa é bem inovador; [...] pode ser muito bem sucedido em outros contextos, mas para sua eficácia, ele depende de uma adaptação cultural, econômica e geográfica nesses contextos.

E aí, na Amazônia amapaense, nós sabemos, quando eu falo de comunidades tradicionais, nós sabemos que a vida e a economia estão intimamente ligadas ao meio ambiente, com atividades como pesca, agricultura familiar, extrativismo. Então, o programa precisa incorporar esses saberes e realidades locais em seu currículo. E aí, do jeito como ele está, muitas vezes ele ocorre, ele pode ser percebido como distante, irrelevante para a vida dos alunos.

Então, essa falta de conexão e alinhamento às realidades, [...] também é uma consequência, ele não se alinha à nossa realidade. E não se alinhando à nossa realidade, ele não é interessante. Não sendo interessante, [...] é claro que haverá um aumento na evasão escolar.

Um outro fator [...] é a questão da formação inicial e continuada de professores. [...] nós não fomos preparados na nossa formação inicial para lidar com algumas demandas que o programa exige, né? E aí quando eu falo da formação continuada, as formações que são ofertadas, muitas vezes, o próprio formador da Secretaria de Educação, ele tem muitas dúvidas, ele não está apropriado da filosofia do programa, então ele não consegue [...] sanar essas lacunas que nós precisamos superar para conseguir adequar a nossa atuação na docência das Escolas do Novo Saber.

E aí, um último tópico que a gente poderia destacar é justamente o alinhamento com a realidade dos alunos e com a realidade das famílias. Nós sabemos que a nível de Brasil, a nível de Amapá e a nível de comunidades tradicionais amapaenses, muitas vezes o estudante ajuda no sustento da família, ele ajuda no sustento da casa. E aí, com essa filosofia que o programa trouxe, com essa forma de demandas que ele aborda, muitas vezes fica difícil para o aluno conseguir se adequar a essa agenda. E é exatamente por isso que o aluno acaba saindo, porque ele não se adequa, porque ele está acostumado. [...] nas comunidades tradicionais, os estudantes ajudam o pai e a mãe na lida da pesca, da agricultura, do extrativismo.

Então, essa é a realidade da Amazônia amapaense. O que a gente pode dizer? Que não se pode pensar um processo de ensino-aprendizagem, se ele não estiver adequado, não estiver alinhado à realidade desses estudantes. Então, se não tiver, é claro que vai levar ao declínio, à evasão.

[...] é preciso que se faça uma reflexão que até se, mesmo com um percentual de professores, [...] que tenha tido uma boa formação inicial para conseguir se adaptar a esse programa e que esteja batalhando para sua formação continuada, se a infraestrutura da escola for precária, mesmo assim a sua atuação pedagógica vai ficar comprometida. [...] se nós não tivermos um amparo estrutural nas Escolas adequado, nós não conseguimos desenvolver as nossas atividades pedagógicas de forma adequada e de forma que corresponde à realidade de nossos alunos.

Doc.3 (EECL)

Eles impuseram, e falaram, olha, vai ser integral. [...] E daí eu fui contra, fui uma das pessoas que fui contra, [...] gostaria que realmente fosse como está lá na lei integral, que é tudo muito bonito, inclusive, é muito interessante. Então, é estrutura, tem a questão da alimentação, que é bem... Tanto que esse ano eu não como aqui [...].

E assim, eu vejo também que é muito pequeno o recurso por aluno, até a diretora já colocou pra gente o valor de cada aluno, então é como se ela fizesse o que fosse possível. Já estamos aqui há seis anos e eu não consigo vislumbrar melhorias, como eu acabei de falar. É como se a SEED olhasse e viesse aqui conversar com a gente. Nós demos várias propostas, inclusive, [...] a gente fez uma lista de propostas para os meninos, [...]

Só que não foi aceito. A gente pediu reunião. Nós demos, assim, nós fizemos horário, sabe, para organizar, diminuir. Eram seis aulas de letiva. Os professores não aguentavam, os alunos não aguentavam aquilo mais. Esse ano são quatro, pelo novíssimo [Ensino Médio]

E aí, a gente pediu para diminuir, porque estava, assim, insuportável trabalhar em eletiva. Eu já não sabia mais o que trabalhar de conteúdo. E ficar aqui. Tem que ficar sempre aqui. Aí não tem ônibus para a gente fazer pesquisas fora. A nossa eletiva, por exemplo, agora a gente queria ir ao Mazagão, mas não tinha dinheiro para pagar o ônibus, a SEED não disponibiliza. [...] E são várias questões estruturais. A questão estrutural é o principal. Desde o início, mesmo. [...]

Doc.4 (EEZS)

Primeiro é porque a escola que eu trabalho, ela está localizada numa região de periferia da cidade de Macapá, na Zona Sul. [...] Então o público ali, os nossos estudantes, acabam sendo esses estudantes mais da periferia. E o que eu observei? Que esses estudantes, ao se matricularem no primeiro ano do Ensino Médio, até tem uma demanda grande na escola. Mas até o final do terceiro ano, quando é para concluir o Ensino Médio, mais da metade desses alunos, às vezes, já se evadiram da escola. Já desistiram, já pediram transferência ou alguns pararam de estudar.

E o que eu observo em relação a essa diminuição de matrículas ou até mesmo de transferência desses estudantes? É porque, pelo fato de ser uma escola de periferia, os nossos alunos precisam trabalhar para ajudar em casa. [...] E passando o dia inteiro na escola, não tinha como eles trabalharem para ajudar em casa. Então havia uma pressão dentro da própria casa, para que eles saíssem da escola de tempo integral, e pudessem trabalhar em algum horário. [...] Então, eu penso que essa relação está muito ligada às condições socioeconômicas que esses estudantes vivem, que esses estudantes lidam no dia a dia. Então, olhando por esse lado, dessas condições socioeconômicas, nossos alunos não tinham condições nenhuma de se manter numa escola de tempo integral. [...] Então, essa evasão no tempo integral, eu penso que ela também é uma questão relacionada à questão geográfica, que é a localização em que a escola se encontra [...].

Então, você dá condições para um aluno passar o dia inteiro na escola, mas você não oferta ali uma possibilidade dele ter uma renda extra, como uma bolsa, um auxílio, vai fazer com que esse aluno saia da escola, porque, em algum momento ali, ele vai se sentir pressionado a ter que trabalhar. [...]

E aí, no último ano, em 2024, a gente terminou o ano letivo com menos de 80 estudantes, numa escola que tem [capacidade para] 15 turmas, 17 salas. Então, imagina uma escola desse porte, com essa estrutura, terminar o ano letivo com menos de 80 estudantes. Então, a evasão é muito grande, que chega a realmente preocupar. E eu penso que o principal fator é a questão, sim, socioeconômica. Esses meninos precisam trabalhar. E, infelizmente, largando a escola não resolve o problema.

Porque eles vão ser uma mão de obra ainda mais barata, sem nenhuma qualificação, porque a maioria nem termina o ensino médio, e ficam aí trabalhando de forma informal, sem nenhuma garantia, sem nenhum direito, sem estar respaldado por nada. E, infelizmente, eu observo que isso vem se reproduzindo nesses seis anos que eu atuo nessa escola de tempo integral. Então, provavelmente, ou com certeza, eu associo a questão da evasão à questão socioeconômica. Pela escola estar na periferia e atender os estudantes ali que ocupam essas regiões mais afastadas do centro, as chamadas periferias, as áreas de ponte, as favelas.

Coord.Ped.1 (EEZN1)

Existe uma concorrência de estudantes, eu digo que existe uma concorrência, porque agora a escola pública uma concorre com a outra, por aluno. Cada aluno é importante. Mas o declínio na escola de tempo integral é justamente porque existe uma outra escola que é tempo parcial. E o aluno, esse que eu falei na resposta anterior, que precisa de dar um apoio financeiro na sua família, que precisa ajudar financeiramente com o trabalho de meio período, ele acaba migrando, saindo do tempo integral e migra para uma outra escola de tempo parcial, às vezes para o curso noturno, porque ele precisa usar o tempo dele para o mundo do trabalho, ainda jovem. Então, é o principal fator. O segundo fator é que não existiu uma cultura de escola de tempo integral no ensino na educação básica, na educação infantil, no Fundamental 1, no Fundamental 2. Então, essa falta de cultura faz com que o aluno entenda que ele está perdendo o tempo dele na escola.

O dia todo, ele põe na cabeça que ele fica cansado. E aí, quando eles chegam para mim e se queixam desse cansaço, e eu vou analisar com eles, mas você está cansado do quê? Ah, porque fica muito tempo na escola. Sim, mas quando você fica na escola muito tempo, o dia todo, antes, o que você fazia? Ah, porque eu ficaria em casa, não sei o quê. [...] E aí, ele diz assim, é também, professora, porque é muito trabalho. Já pensou? A gente leva, às vezes, cinco trabalhos no final de semana para fazer em casa. No sábado e no domingo a gente não faz mais nada, só fazendo o dever de casa, que os professores deixam no caderno.

E aí, nós fizemos uma reunião no início do ano, desse ano, porque eu ouvi isso do ano passado. Nós fizemos uma reunião e nós colocamos a queixa do aluno desse excesso de trabalho que vai para casa. E aí, orientamos os professores a que esses trabalhos, eles sejam todos resolvidos em sábado, no momento de aula, para o aluno ter o sábado, que não é letivo, e o domingo para ele viver a vida dele,

ser jovem. Porque ele, já pensou, o aluno levar sete trabalhos, oito trabalhos para fazer no sábado e no domingo, e aí tem que trazer, tem que dar tudo pronto na segunda-feira, então ele não consegue viver, e não consegue viver a juventude dele. Então, nós tivemos essa empatia, essa sensibilidade de evitar deixar trabalho para fazer em casa no final de semana, fazer tudo na sala de aula. E aí, eu já percebi que ele já vem mais motivado, ele já vem mais feliz para a escola. [...]

Coord.Ped.2 (EEZN2)

A realidade aqui [EEZN2] por ela ser uma escola de periferia, ela, vamos dizer assim, esbarra muito no fator socioeconômico. Porque o nosso aluno daqui acredita, sim, que ele gostaria de estudar e ter, num outro turno, a oportunidade de ir para o mercado de trabalho por conta dessa questão de ajudar financeiramente a sua família.

Então, assim, eu acredito pela vivência que a gente vem tendo enquanto escola de tempo integral, pôr a nossa escola, assim, o tempo integral e não parcial, é que esse aluno, ele prefere se evadir daqui por conta dessa questão socioeconômica. Eles dizem assim: eu não tenho como eu passar o dia todo dentro da escola, sendo que lá em casa, minha mãe está precisando de mim para que eu vá trabalhar num outro horário para ajudar financeiramente.

Então, assim, é muito triste quando a gente ouve do nosso aluno que ele vai se evadir daqui da escola porque ele precisa ajudar a família financeiramente em casa. Ou seja, essa realidade não é só daqui da [EEZN2]. A gente percebe que é uma realidade de outras Escolas, porque o próprio Estado, não dá subsídios e nem garantia para que esse aluno possa passar o dia todo estudando.

Coord.Ped.3 (EECL)

Assim, a própria clientela que nós temos, são muitos estudantes que eles também contribuem com renda dentro da família. Então, muitos precisam ir trabalhar ou precisam fazer um curso para que eles possam logo conseguir um emprego o mais rápido possível, né? O que, às vezes, compromete dele ficar o dia inteiro dentro da escola porque eles acham que não é viável, né? Que viável é eles ficarem um turno estudando e o outro ele vai fazer um curso ou até um emprego porque a gente tem estudante que, às vezes, trabalha aqui de noite, lanchonete, e sabe que lanchonete é até tarde, né? Aí, ele já vem cansado de manhã, muitos dormem dentro da sala porque, lógico, passaram a noite trabalhando, estão cansados. Infelizmente, a realidade é essa.

O que compromete, né? O número. Fora que muitos não querem também, não tem aquele compromisso com o estudo deles. Acho que é mais fácil ficar um turno, o outro amanhece dormindo porque, às vezes, já não tem o acompanhamento da família, dos pais que permitem também, muitas vezes. E assim, a redondeza da escola. Porque, assim, a gente tem que pensar que nós temos Escolas que são parciais e que atendem toda essa demanda. Então, se for comparar o número de matrícula das Escolas parciais que nós temos na redondeza, estão lotadas [...]

Então, é algo que precisa se pensar nisso porque isso é um alerta, isso é um sinal de que algo não está bem. A gente aqui na escola está se desdobrando, né? Mais do que a gente trabalhava, muito mais, porque o integral exige muito. É toda uma dinâmica e toda uma metodologia. A gente tem agenda de reuniões semanais, né? Com coordenadores de área, tem reuniões do... Isso é positivo, é ótimo. Muita coisa do integral a gente não questiona, é muita coisa boa. Só que é muito desgastante, né? Porque, assim, o professor, o mesmo que ele pode fazer para 30, para 20, ele vai ter que fazer para um só. [...] Então, assim, são vários fatores. Aí, quando o estudante já não tem aquele compromisso com o estudo dele mesmo e a família também não dá esse apoio, aí tudo complica mais ainda. Então, assim, não é só um fator, eu acredito que comprometeu. Porque se a gente for comparar as matrículas, desde quando iniciou só está decaindo.

Não está, a gente não conseguiu. Porque a gente oferece um número de vagas e a gente não tem conseguido preencher esse número de vagas. E não é porque a escola não está fazendo nada.

A escola faz, a escola divulga. A gente vai nas escolas que têm fundamental, que vão sair, fazer a divulgação. A gente faz em mídia e faz entre diretores e aquela conexão para divulgar. Mas a gente ainda não conseguiu encaminhar assim, alavancar. Não sei o que a gente ainda precisa fazer mais para a gente conseguir ter esse sucesso com o número de matrículas.

Coord.Ped.4 (EEZS)

Um dos fatores é a infraestrutura, colocada na categoria 4, apontada na categoria 4. A maioria das escolas não foram preparadas para atender toda a dinâmica do programa, que tem uma metodologia específica, precisa de espaços amplos e de espaços com qualidade para serem usados pelos professores. E, de modo muito especial, as capacitações, a qualificação dos profissionais, as capacitações dos profissionais para atender o programa. Até hoje, tem-se muitas dúvidas em relação como ministrar as disciplinas da parte diversificada, que recursos usar, quais metodologias usar, e até hoje tem-se essa dificuldade.

Então, as capacitações, muitas vezes, acontecem de forma aligeirada, sem muitos subsídios, para que os profissionais possam trabalhar as metodologias, as disciplinas das escolas em tempo integral. Nessa questão da infraestrutura, da capacitação dos professores, acaba que as disciplinas se tornam rotineiras. Muitas disciplinas, porém, com as mesmas metodologias. A questão de recurso, recursos específicos para as disciplinas, que muitas vezes não tem. E exigem-se metodologias diferenciadas, porém, sem dar o subsídio financeiro para que haja atividades diferenciadas, ministradas pelos professores. E acaba acontecendo que as disciplinas ficam o mais do mesmo, sem grandes atrativos para o estudante. Isso faz com que também afaste o estudante da escola.

A respostas relativas à categoria “Fatores responsáveis pelo declínio de matrículas em escolas de EMTI amapaenses (2018-2024)” permite compreender, a partir da Análise Crítica do Discurso, que a evasão escolar no Programa *Escolas do Novo Saber* não se explica por uma causa única. Trata-se de um conjunto de questões socioeconômicas, estruturais e culturais que dialogam diretamente com as contradições do projeto educacional.

A escolha vocabular dos entrevistados é marcada por termos que remetem ao campo socioeconômico, como *precisam trabalhar para ajudar em casa, precisa dar um apoio financeiro na sua família, ajudar a família*, construindo a imagem do estudante como sujeito pressionado pela sobrevivência. As falas ainda recorrem a metáforas e hipérboles, como *insuportável trabalhar em eletiva*, conferindo dramaticidade à experiência docente. Tais marcas linguísticas, segundo Fairclough (2001), revelam não apenas escolhas de estilo, mas também posições sociais e ideológicas. Isto que situa os atores e seus posicionamentos em relação às Políticas Educacionais.

Observa-se ainda, um vocabulário lexical ideológico no qual as respostas tendem a utilizar termos como *falta, carência, desafios, desigualdade, pressão, exigência*, construindo léxico de escassez e precariedade que evidencia os limites do contexto educacional. Contraditoriamente, ao retomar o discurso oficial, oriundo das legislações, aparecem vocábulos como *meta, qualidade, tempo integral, inovação, capacitação*, que são marcas encontradas principalmente nos jargões burocrático-prescritivos ligados à políticas como a Lei do Novo Ensino Médio e ao Programa *Escolas do Novo Saber*. Esse contraste revela a coexistência de dois repertórios: o técnico-prescritivo (da política) e o experiencial-resistente (dos docentes).

Na estrutura do discurso, os relatos evoluem logicamente; começam com a descrição do problema e avançam para possíveis causas e contextos materiais e regionais, como no caso de Doc.2, que relaciona a evasão dos alunos ao distanciamento da PE com os saberes e tradições locais: *essa inadequação do programa realidade amapaense. Esse programa é bem inovador, [...]pode ser muito bem sucedido em outros contextos, mas para sua eficácia, ele depende de uma adaptação cultural, econômica e geográfica nesses contextos.* Doc.3, menciona diretamente as condições de alimentação e infraestrutura da escola *Então, é estrutura, tem a questão da alimentação, que é bem... Tanto que esse ano eu não como aqui [...]*. Isso revela a tentativa de criar uma narrativa coesa sobre as dificuldades enfrentadas.

Outra ferramenta observada é o uso da modalidade. Na ACD de Fairclough (2001, p. 201), a modalidade é um dos mecanismos textuais que revelam o posicionamento ideológico do sujeito, na utilização de palavras modais:

há mais do que o comprometimento do(a) falante ou do(a) escritor(a) com suas proposições. Os produtores indicam comprometimento com as proposições no curso das interações com outras pessoas, e a afinidade que expressam com as proposições e frequentemente difícil de separar de seu sentido de afinidade ou solidariedade com os interagentes.

O linguista inglês chama atenção para o fato de que ao usar recursos modais, o produtor do discurso não está apenas mostrando até que ponto acredita no que diz, há também uma dimensão de relações; esse posicionamento se constrói no diálogo com outros sujeitos. O grau de certeza, dúvida ou obrigação expresso no discurso não é algo isolado, mas sim negociado na interação. Portanto, o uso de expressões modais de certeza em diversos enunciados: *é evidente que, não há condições, fica impossível*, denotam forte posicionamento e um tom de denúncia. Outro exemplo é a fala do Doc.4 *nossos alunos não tinham condições nenhuma de se manter numa escola de tempo integral*. Porém, em outros momentos, surgem modais atenuantes: *talvez, poderia, seria necessário*, indicando hesitação ou reconhecimento sobre o quão complexa é a realidade vivenciada. Essa oscilação entre certeza e dúvida mostra a tentativa de dar legitimidade ao argumento sem fechar totalmente o discurso.

No que se refere ao uso de pronomes na construção de identidade e de percepção do sujeito como parte incluída ou excluída, observa-se que o uso do pronome *nós* (incluindo docentes e comunidade escolar) aparece como estratégia de coletivização da experiência, criando solidariedade discursiva, como na fala do Doc.3 *nós fizemos horário* e do Coord.Ped.1 *nós tivemos essa empatia*. Em contrapartida, o uso de *eles* (governo, políticas) marca distanciamento e reforça uma relação de oposição *apesar de eles acharem que o professor a*

carga horária é muito baixa (Doc.1). Esse jogo pronominal posiciona os professores/coordenadores como sujeitos implicados e críticos frente a um “outro” institucional, que não se reconhece como pertencente ao processo, no que diz respeito a implementação, o que possibilita inferir o distanciamento do docente/pedagogo à política.

Em várias falas, o pressuposto é de que o fracasso da política é esperado. Observa-se também, o silêncio em torno de alternativas de resistência ou transformação, prevalecendo o discurso da crítica, não da proposição. As respostas ecoam o discurso oficial ao citar termos como *Meta 6, educação integral, qualidade*. Contudo, esses termos são ressignificados no discurso dos entrevistados, transformando metas técnicas em narrativas de precariedade e sobrecarga. Aqui se observa a recontextualização do que Fairclough (2001, p. 235-236), chama de “modelo hegemônico de significado de palavras” que pode ser utilizado “não apenas para analisar discursos políticos, mas também para investigar o significado de palavras na educação, na publicidade, e assim por diante”. Nesse caso, o discurso hegemônico é apropriado e rearticulado pela prática cotidiana.

No que se refere à estrutura argumentativa, as falas combinam explicação de causa *versus* efeito ao relatar a falta de infraestrutura, bem como o fator socioeconômico e distanciamento do contexto local quanto à cultura e saberes dos povos da Amazônia amapaense, como principais agravantes para a evasão escolar. Esse fato é exemplificado por meio de relatos do cotidiano escolar nas falas dos Coord.Ped.1, Doc.4, Doc.2, por exemplo.

Em síntese, todas as respostas convergem na descrença quanto à efetividade do programa e assumem uma voz crítica, marcada por léxico negativo, modalidades de certeza e oposição pronominal (nós *versus* eles). Ao delatarem a impossibilidade da permanência do aluno “o dia todo na escola”, as principais denúncias recaem sobre a falta de infraestrutura adequada (visão micro), e em uma visão macro, destaca-se o fator socioeconômico dos adolescentes público-alvo das escolas-*loci* desta investigação.

No plano da Prática Discursiva, os enunciados inscrevem-se em um discurso majoritariamente contra hegemônico em relação ao oficial. Os professores narram experiências de evasão, precarização e desajuste à realidade dos alunos. Percebe-se que os entrevistados reinterpretam e resistem ao discurso oficial da política de tempo integral. Embora os documentos normativos celebrem a educação integral como inclusão e qualidade, os sujeitos a ressignificam como exclusão e inviabilidade. Como expressa Doc.3: *eles impuseram, e falaram, olha, vai ser integral*, revelando o caráter vertical e impositivo da política. Tal entendimento remete à Fairclough (2001, p. 129) quando estatiza que “o discurso é um modo de prática política, e como tal, é um lugar de luta pelo poder e pela hegemonia”. O caso analisado mostra

claramente essa luta: a hegemonia do discurso neoliberal da qualidade é desafiada pelo discurso docente da resistência.

Outro elemento relevante que caracteriza a Escola inserida no contexto de políticas neoliberais é a percepção da competição pelo Coord.Ped.1 ao mencionar a concorrência entre escolas públicas: *agora a escola pública uma concorre com a outra, por aluno*, ou ainda quando atribui a evasão à falta de compromisso do aluno no trecho: *Aí, quando o estudante já não tem aquele compromisso com o estudo dele mesmo e a família também não dá esse apoio, aí tudo complica mais ainda*. Nota-se a transferência de parte da “culpa” pela evasão ao aluno e sua família, os quais muitas vezes não tem condições materiais de sobrevivência.

Percebe-se a com isso a coexistência de discursos de resistência e de reprodução, em uma relação dialética de contestação e incorporação do ideário dominante, por meio da circulação de discursos neoliberais. O discurso meritocrático e de culpabilização são reforçados e é o que restou demonstrado nas falas de Coord.Ped.1, por exemplo.

Sobre a transformação das escolas em tais moldes, Martins e Pina (2020, p. 3) definem como “o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria porque o objeto da mercantilização tem relevância social e que, portanto, sob certas mediações, poderia ser integrado ao circuito de geração de valor.” Nesse sentido, a Escola se insere como produto, e o aluno se transforma em mercadoria que é disputada por cada instituição, visto que quanto mais alunos, maior o investimento em recursos financeiros.

Dessa maneira, ao enveredar no plano da educação, bem como as demais políticas institucionais, como a arma utilizada pelo Neoliberalismo perpassa-se pelos caminhos que incorporam à competição. Dardot e Laval (2016, p. 28) ao falar sobre as características neoliberais contemporâneas indicam que constituem:

um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. Além disso, devemos deixar claro que esse sistema é tanto mais ‘resiliente’ quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.

Essa “concorrência sistemática” de que falam os autores do excerto remete à Prática Social, pois muitos jovens precisam conciliar estudos e trabalho, inviabilizando a adesão ao tempo integral e ficando, então, “atrás” nesta tal concorrência em relação aos que podem dedicar mais tempo aos estudos e permanecer por mais horas na escola. Sobre outra ótica, o fato é que esta “concorrência” evidencia que os fatores socioeconômicos são estruturantes para

compreender o declínio das matrículas, além de se refletirem nas questões de culpabilização e meritocracia como forma de ação na prática social dos envolvidos no EMTI.

Considera-se que o tempo integral, ao não considerar a realidade da juventude trabalhadora, acentua a exclusão educacional em vez de mitigá-la. Em reforço a este pensamento, Frigotto (2023) argumenta que PE formuladas sob a lógica neoliberal, quando desconsideram as condições materiais de existência dos jovens das classes populares, tendem a aprofundar desigualdades. Nesse sentido, programas de tempo integral que pressupõem dedicação exclusiva, sem políticas de renda e inclusão, podem converter-se em mecanismos de exclusão, sobretudo para estudantes trabalhadores.

No âmbito da Prática Social, os discursos dos entrevistados situam a evasão escolar na tensão entre política educacional e desigualdades estruturais. O fator mais recorrente é a necessidade de inserção precoce no trabalho, geralmente informal, como expõe Doc.4: *eles se viram obrigados a largar a escola [...] para fazer esses bicos, para conseguir uma renda, para poder ajudar em casa*. Essa realidade demonstra a constante dualidade dos jovens da classe trabalhadora que vivem uma tensão permanente entre estudar ou sobreviver.

A precariedade da infraestrutura também é recorrentemente mencionada: *não consigo vislumbrar melhorias [...] o recurso por aluno é pequeno* (Doc.3); *quase a maioria dessas escolas tem uma infraestrutura deficiente*” (Doc.2); *A maioria das escolas não foram preparadas para atender toda a dinâmica do programa* (Coord.Ped.4). Tais falas revelam o descompasso entre a promessa oficial e as condições concretas de funcionamento das escolas, aumentando a lógica da exclusão, pois desconsidera as diversas nuances regionais e sociais em que cada escola está inserida.

Outro aspecto central é o desgaste docente. Professores denunciam a sobrecarga de trabalho: *a gente se desdobrando, muito mais, porque o integral exige muito. É toda uma dinâmica e toda uma metodologia* (Coord.Ped.3). Quanto a isso, o Art. 3 da Lei 2.283/17 (Brasil, 2017) especifica a atuação docente no que se refere à carga horária:

Aos integrantes do Quadro do Magistério selecionados para exercício no Programa de Escolas do Novo Saber será aplicada a carga horária de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período diurno, totalmente cumprida no interior das respectivas escolas, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada [...] (Amapá, 2017).

Ao indicar carga horária multidisciplinar, o Programa determina que além da disciplina do componente curricular da BNCC, o docente também desenvolverá as demais disciplinas previstas na Lei, e acrescenta nos dois incisos do Artigo 1º, no qual estipula que:

os profissionais docentes terão esta carga horária de 40h (quarenta horas) semanais distribuídas da seguinte forma: 24h (vinte e quatro horas) de atividade docente/regência, sendo 50m (50 minutos) por módulo aula, totalizando 28 (vinte e oito) módulos aula, e 16h (dezesesseis horas) destinadas às atividades multidisciplinares, que deverão ser desenvolvidas integralmente nestas unidades escolares. § 2º Ao integrante do Quadro de Magistério que atuar no Programa de Escolas do Novo Saber, é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de cumprimento da sua jornada na unidade escolar. (Amapá, 2017).

Assim, a carga horária estendida o dia todo na Escola somada às diversas disciplinas previstas, sobrecarrega o trabalho do professor, ressaltam que não é apenas lecionar conteúdos, há horas de planejamento que devem ser desenvolvidas exclusivamente no ambiente escolar. Tais planejamentos sobrecarregam a atividade docente, visto que os componentes curriculares da parte diversificada precisam de mais estudo e formação adequada para serem desenvolvidos. Nesse ponto, Libâneo (2012, p. 24) é incisivo ao afirmar que:

as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

Seguindo os pressupostos da ACD, pode-se concluir que o declínio das matrículas entre 2018 e 2024 não é fruto de um suposto desinteresse juvenil, mas da contradição estrutural entre uma Política Educacional inspirada no ideário neoliberal e as condições concretas que se materializam nas EMTI amapaenses. Como sintetiza Fairclough (2001), o discurso produz efeitos ideológicos que cooperam para manutenção das relações de dominação, neste caso, reproduzindo desigualdades, ao invés de reduzi-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação partiu da problemática: o que revelam os indicadores educacionais de matrículas nas escolas de EMTI no Estado do Amapá e as percepções de docentes e coordenadores, decorrentes da aplicação do Programa Escola em Tempo Integral, posteriormente convertido na Lei estadual 2.283/2017? Nesse ínterim, a proposição central formulada sugeria que tais indicadores apontariam para uma rejeição dos estudantes ao modelo de tempo integral, resultando em: esvaziamento nas matrículas nas Escolas de EMTI, queda da qualidade do ensino e necessidade de reformulação das Políticas Públicas voltadas ao Ensino Médio em território tucuju.

Quanto ao argumento central levantado, é possível afirmar que foi parcialmente confirmado. De fato, os indicadores de matrícula apontaram para uma queda no número de estudantes matriculados nas escolas de EMTI. Porém, as entrevistas realizadas com os agentes escolares evidenciaram que a evasão e/ou a não adesão estão relacionadas a múltiplos fatores, tais como: carência de infraestrutura adequada; necessidade de inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho; disparidade entre a proposta pedagógica do EMTI e a realidade socioeconômica dos estudantes; sobrecarga da jornada escolar; e insuficiência de políticas de permanência. Desta forma, não se trata apenas de uma recusa dos jovens, mas de um conjunto de contradições estruturais que inviabilizam a real efetividade da política.

Entendeu-se que foi possível o diagnóstico do movimento de retração, ao considerar a análise de matrículas de cada instituição separadamente. Essa diminuição de estudantes nas *Escolas do Novo Saber* compromete a continuidade de maneira satisfatória da política e gera consequências para a qualidade do ensino ofertado. Entretanto, a proposição inicial de que a rejeição ao modelo proposto nas *ENS* decorreria, unicamente, da opção consciente dos estudantes, mostrou-se limitada.

Destarte, a confirmação parcial do argumento levantado, conduz à reflexão de que não basta criar políticas públicas de tempo integral se não assegurar condições materiais e pedagógicas adequadas aos estudantes e profissionais da educação. Necessita-se prioritariamente de um conjunto de ações que colaborem com a permanência do aluno “o dia inteiro” na escola. Ao não dialogar com a realidade concreta dos sujeitos, a política de EMTI acabou por afastar parte significativa dos estudantes, produzindo o efeito inverso ao esperado.

Considera-se ainda que foi atingido o objetivo geral de avaliar a percepção dos sujeitos quanto às *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá, fazendo correlação entre a queda no número de matrículas nas Escolas de EMTI. No que se refere aos objetivos específicos da

pesquisa: discutir a concepção de Escola no contexto de hegemonia do capital; analisar o panorama histórico-político que culminou na Reforma do Ensino Médio brasileiro, com mudanças estruturais e pedagógicas decorrentes da sua implementação no EMTI; avaliar o indicador de matrículas (2018 a 2024) nas *Escolas do Novo Saber* e seu impacto nas Escolas de EMTI, foi possível alcançá-los de forma consistente. As discussões sobre os pressupostos de Althusser, Gramsci, Bourdieu e Passeron, de que a Escola não é neutra, mas um espaço estratégico de reprodução e disputa ideológica restou provado no decorrer das análises, tanto documentais como empíricas.

As evidências revelaram que os mecanismos escolares, em contexto neoliberal, longe de funcionarem como instrumentos puramente técnicos, articulam dimensões políticas, culturais e simbólicas que naturalizam hierarquias sociais, legitimam determinados projetos hegemônicos e condicionam as possibilidades de permanência e sucesso dos estudantes. Ao mesmo tempo, emergem brechas e contradições que confirmam o caráter também disputado do espaço escolar, onde práticas, discursos e resistências tensionam e, por vezes, desestabilizam essas formas de reprodução.

Ao discorrer sobre o panorama histórico-político das reformas do Ensino Médio, detectou-se que a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a Lei 2.283/2017 (Amapá, 2017), inserem-se no contexto de ingerência neoliberal e de atendimento às demandas do mercado, reforçando o caráter dualista do Ensino Médio (formação profissional para uns, propedêutica para outros). A avaliação dos indicadores de matrículas (2018-2024) nas *Escolas do Novo Saber* constatou que o declínio progressivo compromete a sustentabilidade da política e demonstra a necessidade de repensar a implementação do EMTI no Amapá.

O percurso episte-metodológico fundamentou-se no Materialismo Histórico-Dialético/MHD, aos moldes de Karl Marx. Este método permitiu articular a análise da Totalidade social, mediada pelas Contradições inerentes às Políticas Educacionais e às relações de classe, situando a Escola como parte integrante da engrenagem que tanto reproduz quanto pode resistir às desigualdades impostas pela lógica do capital. Essa lógica vai ao encontro do pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci, ao considerar que em meio à hegemonia burguesa e à disseminação de suas ideologias, locais como a Escola, por exemplo, podem propiciar o surgimento dos intelectuais orgânicos que se articulam para intervir na engrenagem social vigente e se levantar em favor da classe emergente. Isso porque cada grupo social, ao se constituir respaldado em sua função econômica, gera também seus intelectuais, responsáveis por organizar, consolidar e dar unidade política e cultural à classe que representam.

No que se refere à vertente teórico-metodológica, a adoção de uma abordagem qualitativa, sem rechaçar os dados quantitativos, enveredou à complexidade do objeto de estudo, que não poderia ser apreendida de forma unilateral. Tal escolha consentiu realizar o cruzamento entre dados estatísticos, obtidos no Censo Escolar/INEP e a percepção discursiva de docentes e coordenadores pedagógicos atuantes em instituições que vivenciam ou vivenciaram a disseminação da política de EMTI em suas escolas.

Ao abraçar essa perspectiva, buscou-se integrar duas dimensões complementares: de um lado a objetividade dos números, que indicaram tendências gerais no processo de expansão e consolidação do EMTI, porém sem dar conta do porquê das taxas que se apresentaram nos dados investigados; de outro, os significados produzidos pelos sujeitos diretamente envolvidos, os quais revelaram como as políticas se materializam na prática cotidiana das instituições, e quais os principais fatores responsáveis pelos dados numéricos analisados.

Essa opção de abordagem mostrou-se fundamental para ir além de uma análise meramente descritiva, pois à luz da ACD de Fairclough (2001), as falas dos entrevistados foram tratadas como práticas discursivas que expressam processos de legitimação, contestação e ressignificação das Políticas Educacionais. Nesse sentido, ao cruzar dados quanti-qualitativos, as análises discursivas possibilitaram compreender não apenas “o que” aconteceu em termos de matrículas, adesões, evasões, mas principalmente, “como” esses processos foram vividos, sentidos e narrados pelos sujeitos que se encontram na linha de frente da implementação do EMTI no Amapá. Essa forma de abordagem não foi um mero recurso técnico, mas uma escolha teórico-metodológica alinhada à necessidade de compreender a Política Educacional em sua dimensão estrutural e, ao mesmo tempo, em sua dimensão simbólica e discursiva. Em outras palavras, os números mostraram tendências, mas foi no discurso que emergiram os sentidos sociais, as contradições e os efeitos ideológicos que marcam a inserção do Neoliberalismo no campo educacional.

Esta constatação vai ao encontro do pensamento de intelectuais como Gaudêncio Frigotto, Pierre Dardot e Christian Laval, José Carlos Libâneo, Pablo Gentili, Michael Apple, Jaqueline Moll, dentre outros que alicerçaram este estudo. Em uníssono, estes teóricos indicam que a intervenção neoliberal está à serviço da hegemonia burguesa nos mais diversos setores da sociedade, e na educação não é diferente, posto que reformas como a que institui o EMTI, por exemplo, somente reforçam a face terrível da exclusão no Ensino Médio.

Nesse sentido, esta investigação considerou que a política das *ENS*, inserida no escopo das Políticas Educacionais de orientação neoliberal, pode vir a desempenhar papel de

legitimação e difusão de valores como eficiência, competitividade e meritocracia, o que, de certo modo, contribui para a manutenção de lógicas hegemônicas no campo educacional

Ademais, averiguou-se que a política de EMTI não está alinhada à realidade brasileira, tampouco à amapaense, posto que as escolas e nem mesmo os educadores se mostraram prontos para assumir um tipo de ensino que pretende manter os alunos mais tempo na Escola. Não se trata de “falta de vontade”, mas notou-se nos relatos que existem muitas barreiras a serem vencidas. Porém, há que se considerar que mesmo com estrutura adequada, ainda haveria dificuldades sociais, visto que no modo de produção capitalista, a pobreza é um ativo para os que desejam continuar mantendo a hegemonia burguesa.

Sob esse prisma, como já discutido, conjectura-se que no Brasil não há uma tradição cultural de permanência prolongada na escola, ao contrário do que se observa em outros países, onde a jornada estendida é prática consolidada. Assim, não adianta impor de “cima para baixo” um modo de vida alheio à realidade, e neste caso, seria necessário que as políticas públicas com ênfase na educação em tempo integral ocorressem desde a infância, desde que houvesse uma transformação nas condições materiais de existência tanto da escola como das famílias.

Quanto à implantação das *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá, os resultados obtidos por meio dos dados de matrículas coletados e analisados à luz da Análise Crítica do Discurso indicam que em um primeiro momento (2018-2020), as matrículas apresentaram crescimento. Isso pode ser explicado pelo aumento gradativo de séries na referida modalidade de ensino e pelo crescimento no número de escolas que passaram a ofertar o EMTI, mas com o passar dos anos, esse movimento não se sustentou. Observou-se que a partir de 2021, houve declínio progressivo no número de alunos em várias escolas, chegando ao ponto de escolas optarem pelo desligamento do Programa em 2024.

No plano da percepção dos sujeitos, captada por meio das entrevistas semiestruturadas e analisadas com base na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), verificou-se um discurso marcado pela tensão entre aceitação, incerteza e crítica. De um lado, os sujeitos reconhecem que o tempo integral poderia representar uma oportunidade de ampliação da formação dos jovens; de outro, evidenciou-se a percepção de que a política foi implementada de modo verticalizado, sem diálogo efetivo com as comunidades escolares, impondo aos profissionais da educação (assim como os estudantes) condições difíceis de serem cumpridas.

A leitura dos discursos revelou nuances que remetem ao pensamento de Gramsci (2001) no tocante à hegemonia capitalista, em detrimento da classe trabalhadora. Em outros termos, a pesquisa detectou que a Escola funciona como espaço de domínio hegemônico, mas ainda pode

se tornar arena de resistência e contra-hegemonia. Foi o que ficou claro nas tensas relações entre aceitar e resistir às imposições de políticas verticalizadas, como é o caso do EMTI.

Notou-se que alguns docentes e coordenadores pedagógicos, mesmo reconhecendo os limites da política, buscaram desenvolver práticas alternativas, aproximando o currículo da realidade dos estudantes e criando espaços de escuta e diálogo. Essa ambivalência confirma a tese de Bourdieu e Passeron (1992) de que a Escola ao mesmo tempo que reproduz desigualdades, pode abrir brechas para práticas emancipatórias.

Ressalta-se ainda que este estudo possui limites. O recorte temporal (2018-2024) e o número de sujeitos entrevistados (oito) restringem a generalização dos resultados. Contudo, as escolhas metodológicas não diminuem sua relevância, pois permitiram aprofundar a análise de um fenômeno concreto e significativo no contexto amapaense. Pesquisas futuras poderão ampliar a investigação, comparando experiências de EMTI a outros Estados, examinando o impacto no rendimento acadêmico dos estudantes ou analisando as trajetórias de egressos dessas escolas.

Outro limite desta pesquisa diz respeito ao fato de não ter investigado a Lei n. 14.818/2024 (Brasil, 2024), conhecida como Programa Pé-de-Meia, que instituiu incentivo financeiro-educacional por meio do pagamento de parcelas aos estudantes de baixa renda, regularmente matriculados no Ensino Médio público, em todas as modalidades, entre 14 e 24 anos, que façam parte de famílias inscritas no Cadastro Único (CadÚnico) para os Programas Sociais do Governo Federal. Ademais, embora a legislação tenha como um de seus objetivos mitigar desigualdades socioeconômicas e favorecer a permanência dos estudantes mais vulneráveis, este estudo não se deteve em examinar como tais aspectos se concretizam na realidade dos jovens atendidos.

Em síntese, a pesquisa conclui que a Lei 2.283/2017 - Programa *Escolas do Novo Saber*, ao ampliar a oferta sem garantir as condições materiais, pedagógicas e sociais necessárias à permanência e ao êxito dos estudantes, a política revela limites que comprometem sua efetividade e reforçam a lógica seletiva historicamente presente na escola pública brasileira. Contudo, ao evidenciar tais contradições, abre-se também a possibilidade de reflexão e construção de alternativas. Nesse sentido, a flexibilização curricular deve ser repensada à luz da formação crítica dos estudantes, assegurando a inclusão consistente de disciplinas que promovam o pensamento crítico e a cidadania.

Além disso, é fundamental que o currículo valorize os saberes locais e dialogue com a realidade dos alunos da Amazônia amapaense, de modo a incorporar os conhecimentos e valores próprios de seus povos. Há necessidade de que a educação em tempo integral deve estar

alinhada às demandas sociais e culturais do território em que está inserida, tornando a Escola um espaço vivo e verdadeiramente inclusivo. Reafirma-se a necessidade de lutar por uma educação pública democrática. Somente assim, pode-se vislumbrar que a Escola verdadeiramente consiga atuar como espaço de transformação.

Diante disso, algumas possíveis soluções emergem como recomendações deste estudo: a reestruturação do modelo de EMTI no Amapá, de forma participativa, com escuta ativa das comunidades escolares (profissionais da educação, estudantes e famílias). Investimento em infraestrutura, contemplando laboratórios, bibliotecas, espaços de convivência, banheiros, quadras poliesportivas etc., constitui requisito essencial para pleno funcionamento do ambiente escolar. Da mesma forma, garantir condições dignas de trabalho aos agentes educacionais, associadas a políticas de valorização salarial e oferta de formação continuada, é indispensável para efetiva implementação dos componentes curriculares previstos na legislação.

Urge que o Governo do Estado do Amapá se atente aos fatos insofismáveis que evidenciam as desigualdades estruturais na educação pública. A negligência diante dos fatos que se apresentam compromete o direito à aprendizagem e perpetua injustiças históricas. Sugere-se ainda que estudos futuros possam se apropriar dos dados aqui expostos e aprofundar a análise sobre os impactos dessas políticas na trajetória escolar dos estudantes, bem como investigar estratégias inovadoras de gestão e currículo que contribuam para reduzir as disparidades educacionais no Estado do Amapá. Abre-se, portanto a possibilidade de reflexão crítica e construção de alternativas.

Por fim, reafirma-se a obrigação de uma Escola pública democrática, crítica e emancipadora. Somente assim, será possível vislumbrar que a Escola incontestavelmente consiga atuar como espaço de transformação. Guiada por Políticas Educacionais desvencilhadas de propostas neoliberais e comprometidas com a educação que os jovens amapaenses, brasileiros necessitam.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1970.
- ALVES, Paula T. de A.; SILVA, Solonildo A.; JUCÁ, Sandro C. S. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**. v. 17, n. 39, p. 137-155, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994>
- AMÂNCIO, Márcia H.; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 - qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. Brasília, 2021. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4583/4027>
- AMAPÁ. **Decreto n. 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. Macapá, 2016. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6341.pdf?ts=22022210>
- AMAPÁ. **Lei n. 1.907**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação/PEE, para o decênio 2015-2025. Macapá, 2015. Disponível em: <https://editor.amapa.gov.br/arquivosportais/publicacoes/CEE5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf>
- AMAPÁ. **Lei n. 2.278**, de 29 de dezembro de 2017. Institui a Bolsa de Incentivo para Professores e Pedagogos que exerçam atividades nas Escolas do Novo Saber. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEAD_26bf7c476ec7aa f84cd2c86840062afc.pdf
- AMAPÁ. **Lei n. 2.283**, de 29 de dezembro de 2017. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá. Macapá, 2017. Disponível em: https://al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=85331
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. João Menelau Paraskeva. Portugal: Porto Editora, 2001.
- APPLE, Michael W. Educação, Mercado e Culturas de Controle. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, p. 1-31, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3152>
- ARANHA, Maria Lúcia de A. História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.
- BALL, Stephen J. **Sociologia da Educação e Políticas Educacionais**: textos escolhidos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARCELOS, Renata G. de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 887-911, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1354. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1354>.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Alcicleide Alexandre dos S.; DIÓGENES, Elione Maria N. **A trajetória da educação em tempo integral no Brasil: uma linha do tempo histórica**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Ed., 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/trabalho_completo_ev185_md1_id3914_tb4726_10122023233714.pdf

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRASIL. ([Constituição (1988)]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. **Decreto n. 16.782A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do Ensino Primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o Ensino Secundário e o Superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm

BRASIL. **Decreto n. 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...], mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, para melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2011). Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394/1996-LDB, n. 11.494/2007-FUNDEB, n. 5.452/1943-CLT e o Decreto-Lei n. 236/1967; revoga a Lei n. 11.161/2005; e institui a Política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

BRASIL. **Lei n. 14.934**, de 25 de julho de 2024. Prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do PNE, aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://normas.leg.br/api/binario/16edd756-4d7b-43e1-99bf-0e7bf0dc7046/texto>

BRASIL. **Lei n. 14.945**, de 12 de julho de 2024. Dispõe sobre a revogação da reforma do Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

CAMARGO, Maria Angelina B. de C. de A. O universo categorial do método em Marx: notas para o debate. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 3, p. e-6628343, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.343>

CARDOSO, Cintia A. Q.; OLIVEIRA, Ney C. M. de. A História da Educação Integral/em Tempo Integral na escola pública brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS**, v. 25, n. 50, 6 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**: base e superestrutura relações e medições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, Luiz E. P.; RODRIGUES, Raphaela B. de F. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 14., 2019. **Anais...** [S.l.]: Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia, p. 4261–4264, 2019. ISBN 978-85-85369-24-8. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>

CASSIANO DRAGO, Crislaine; MOURA, Dante H. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 357-376, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1472>

COSTA, Ricardo da G. R. **Antonio Gramsci e a construção da nova hegemonia**. 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/341486618/Antonio-Gramsci-e-a-Construcao-Da-Nova-Hegemonia>.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário. **Educação** [S.l.], v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do Mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCHAMPS, Eduardo. Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: FERREIRA, Marieta M.; PAIM, José H. (org.). **Os desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

DUARTE, Adriana M. C.; REIS, Juliana B. dos; CORREA, Licínia M.; SALES, Shirlei R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v.45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>

EDITORIAL, C. Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino Médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 7-12, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1542>.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 55-71.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré S. **Ensino Médio em Tempo Integral**: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019), Orientadora: Norma-Iracema de Barros Ferreira. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/877>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200006>

FREITAS, Luiz C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2729>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des)Governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de educação**, n. 5, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: Frigotto, G. (org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho**: um novo princípio educativo? 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contrarreforma do Ensino Médio: uma regressão e uma traição aos jovens do país. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023.

GARCIA, Sandra R. O.; CZERNISZ, Eliane C. S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 569-584, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/29481>. Acesso em: 24 mar. 2024.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W., GASKELL, G., **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. p.64-89. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, Antonio C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. Atlas: São Paulo, 2002.

GONZAGA, Luciano L. A Lei 13.415/2017 e o ‘novo’ Ensino Médio: inquietações pertinentes. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, p. 215-225, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62047>

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais; princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Trad. Carlos Nelson Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HERMIDA, Jorge F.; LIRA, Jailton. de S. Políticas Educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>

JUBÉ, Milene de O. M. R.; CAVALCANTE, Cláudia V.; CASTRO, Cláudia M. J.; JUBÉ, Joaquim F. R. Violência simbólica e cultura da paz: uma leitura bourdiesiana / Symbolic violence and the culture of peace: a Bourdiesian reading. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 24873-24889, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-274. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26167>.

KLEEMANN, Robson; MACHADO, Celiane C. O percurso histórico do Ensino Médio no Brasil: da Lei de Diretrizes e Bases à Base Nacional Comum Curricular. **REAMEC: Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e23016, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/14427>

KOGA, Yáscara M. N.; GUINDANI, Evandro R. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Simbiótica: Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 87-103, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/19615>

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

LENIN, Vladimir I. **O Estado e a Revolução** [1917]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação, escola e ensino**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da Escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

LOMBARDI, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In*:

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo, educação e debate**. Campinas: Autores Associados, 2017.

LOUREIRO, Bráulio. Escola Unitária e Hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação: UNISINOS**, v.15, n. 1, p.13-21, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v15n01/v15n01a03.pdf>

MACIEL, Caroline S. F. dos S. Uma avaliação da Lei n. 13.415/2017 a partir da logística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84925, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt#>.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica *versus* a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>

MARTINS, André S.; PINA, Leonardo D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>.

MARTINS, Marcos F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luciano Cavini Martorano, Nélcio Schneider e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital** – extratos por Paul Lafargue. São Paulo: Veneta, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3.ed. São Paulo: EDIPRO, 2023.

MAUÉS, Olgaíses C.; CAMARGO, Arlete M. M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **TEXTURA: Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59 p. 11-35, jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7116>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely F.; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10.ed. São Paulo: HUCITEC, 2007b.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a Educação Integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>.

OLINTO, Gilda. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/215>

PESSANHA, Eurize C.; ASSIS, Wanderlic da S.; SILVA, Stella S. de O. História do Ensino Secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 311-330, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12251>

PIRES, Marília F. de C. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

RAMOS, Marise N. FRIGOTTO, Gaudêncio. A Contrarreforma do Ensino Médio, dupla traição aos jovens da Escola Pública. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS FILHO, José C. dos S. GAMBOA, Silvio S. (org). Pesquisa Educacional quantidade-qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS NETO, José L. dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos S. (org.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o Rural Brasileiro**. Uberlândia: Navegando Publicações; São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, Anita H. A educação no contexto da hegemonia, da ideologia e da linguagem. In: SCHLESENER, Anita H (org) **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci** [online]. Ponta Grossa: UEPG, 2016. p. 151-177. ISBN 978-85-7798-234-9. Disponível em <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>.

SILVA, Darllen Almeida da. **Hegemonia estadunidense sobre o Brasil: os Programas PDPI E ETA (2012-2018)**. Orientadora: Norma-Iracema de Barros Ferreira; Coorientador: Rosivaldo Gomes. 2019. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/424>.

SILVA, José R. **A LDB de 1961: Língua e educação na configuração nacional; um percurso na História**. 177 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612755>

SOLER, Rodrigo D. de V.Y; RAFAEL, Araldi V; RAASCH, Patrícia T; PACKER, Lara N.K; SILVA, Miguel, A. P. Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Educação em Revista**, v. 38, p. e37576, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-37576>

SOUSA, Gustavo J. A.; ESPÍRITO SANTO, Nathália C.; BERNADO, Elisangela S. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma Educação Integral e(m) Tempo Integral. **EccoS: Revista Científica**, [S. l.], n. 37, p. 143-160, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5556>

TREZZI, Clóvis. O acesso universal à educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 942-959, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/HMMGnHxD4d3763DMh9ZShsr/#>

VALLE, Ione R. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e244296, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244296>

VITELLI, Ricardo F.; FRITSCH, Rosangela; CORSETTI, Berenice. Indicadores Educacionais na avaliação da Educação Básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230065, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230065>

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 Identificação do/a entrevistado/a

1.1 Nome: _____

1.2 Formação acadêmica:

Graduação: _____

Pós-Graduação: () Sim. Qual? _____ () Não

1.3 Tempo total como docente no magistério _____ anos e _____ meses.

1.4 Tempo em EMTI: _____ anos e _____ meses.

1.5 Tempo que atua nesta escola? _____ anos e _____ meses.

2. Categorias Empíricas:

1ª Categoria: Escola como reprodutora das desigualdades sociais

A instituição escolar desempenha papel central no tocante à formação dos indivíduos, transmissão de conhecimentos, ideologias, valores e normas sociais. Por tudo isso, é também reprodutor de ideias e palco de disputa. No cenário neoliberal este espaço é profundamente influenciado pelas estruturas de poder e relações socioeconômicas predominantes, que busca legitimar a exploração capitalista e preparar os indivíduos para desenvolverem papéis específicos no sistema econômico.

Nesse contexto, de que maneira você entende que a escola pode atuar como reprodutora das desigualdades socioeconômicas?

2ª Categoria: Neoliberalismo e Políticas Educacionais

Os filósofos Pierre Dardot e Christian Laval (2016) definem a política neoliberal como um conjunto de práticas e discursos que promovem a extensão das lógicas do mercado a todas as esferas da sociedade, transformando não apenas a economia, mas também as relações sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, os autores argumentam que o Neoliberalismo não deve ser entendido apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma racionalidade que reconfigura a governança, bem como a subjetividade dos indivíduos. Assim, entendem que se trata de uma nova forma de poder que redefine a relação entre o Estado e os cidadãos, e entre os cidadãos e eles mesmos.

Como se concretiza a influência do capitalismo nas Políticas Educacionais?

3ª Categoria: o caráter dualista do Ensino Médio: mercado de trabalho *versus* Ensino Superior

O Ensino Médio, desde sua concepção sempre teve um caráter dualista, formar para o mercado de trabalho *versus* ingressar no Ensino Superior. O currículo estipulado pelo Novo Ensino Médio tendência para qual das duas vertentes?

4ª Categoria: Infraestrutura das EE/AP para alcance da Meta 6 (PNE e PEE/AP)

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação/2014 e do Plano Estadual de Educação-AP/2015 propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Em que medida as escolas inseridas no Programa *Escola do Novo Saber* estão preparadas para contribuir ao alcance da META?

5ª Categoria: Fatores responsáveis pelo declínio de matrículas em Escolas de EMTI amapaenses (2018) até (2024)

Desde a implementação do Programa *Escolas do Novo Saber* nesta instituição, o número de matrículas, segundo dados do Censo Escolar, tem diminuído, quais fatores você entende que se articulam e acabam sendo responsáveis por tamanho declínio?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPGED
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. A sua identidade será mantida em sigilo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável.

Título da Pesquisa: *ESCOLAS DO NOVO SABER – LEI 2.283/2017: O QUE REVELAM OS INDICADORES DE MATRÍCULA NO EMTI/AMAPÁ (2018-2024)?*

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa aborda a temática A Lei 2.283/2017 (Amapá, 2017) e os indicadores de matrículas das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conhecidas como Escolas do Novo Saber no Amapá/AP. O **problema** o que revelam os indicadores educacionais de matrículas nas escolas de EMTI no Estado do Amapá e as percepções de docentes e coordenadores, decorrentes da aplicação do Programa Escola em Tempo Integral, posteriormente convertido na Lei estadual 2.283/2017? O **objetivo geral** do estudo do estudo é analisar a percepção dos sujeitos quanto às *Escolas do Novo Saber* no Estado do Amapá, fazendo correlação com a queda no número de matrículas nas Escolas de EMTI.

A pesquisa de campo tem como instrumento de coleta de dados a **entrevista** semiestruturada, combinada de um **roteiro de perguntas**, que foram elaboradas para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes, para analisar a percepção dos atores educacionais sobre a nova configuração do Ensino Médio ministrado nas Escolas de Tempo Integral. Dentre os resultados preliminares, destaca-se que a Lei 2.283/2017-AP acarreta um modelo pedagógico desafiador para as condições locais nas escolas de EMTI. Faz-se necessário, portanto, uma compreensão crítica das políticas educacionais e suas implicações, para oferecer subsídios e reflexões mais aprofundadas sobre os marcos regulatórios e os desafios impostos às comunidades escolares diante da influência do capitalismo global na educação.

Possível risco da pesquisa: pode existir um desconforto ou cansaço caso a entrevista demore por terem perguntas subjetivas, que necessitam de uma boa memória e paciência. No entanto, todas as perguntas serão realizadas com seu consentimento e respeitarão seu tempo e disponibilidade em responde-las. Com o intuito de minimizar desconfortos, ações mitigadoras como assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem; garantir local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, serão consideradas. **Quanto aos benefícios:** Os resultados advindos da pesquisa, serão divulgados em forma de artigos científicos. Considerando o objetivo do estudo, tem como maior benefício, analisar os indicadores educacionais das escolas amapaenses que fazem parte do Programa de *Escolas do Novo Saber*, estabelecido pela Lei 2.283/2017 (Amapá/2017). Nesse sentido, a pesquisa trará benefícios, principalmente, no contexto educacional e social do Ensino Médio amapaense. Ao investigar as implicações das políticas educacionais, a pesquisa contribuirá para colocar em debate as legislações atuais empreendidas para o Ensino Médio e suas implicações nas instituições de ensino amapaenses, podendo estimular transformações significativas à uma educação verdadeiramente cidadã e qualitativa aos jovens do Estado do Amapá. **Critérios de Inclusão:** *Do Locus:* Três (3) Escolas que fazem parte do Programa Escolas do Novo Saber em Macapá com maior queda no número de Matrículas; Uma (1) escola que até 2024 fez parte do Programa Escola do Novo Saber, mas que foi desligada do programa em 2025. *Dos sujeitos:* um (1) Professor e um (1) coordenador de cada Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, lotados a pelo menos um (1) ano em uma das três escolas selecionadas; um (1) professor e um (1) coordenador que façam parte do quadro pedagógico da escola que saiu do Programa Escolas do Novo Saber e estejam lotados na referida instituição a no mínimo um (1) ano e seis (6) meses. **Critérios de Exclusão** *Do Locus:* Escolas que não estejam entre as escolas de EMTI macapaenses com maior queda no número de matrículas. *Dos sujeitos:* Professores e coordenadores que não façam parte do quadro pedagógico das escolas selecionadas, ou que estejam nestas escolas a menos de (1) um ano. **Aspectos éticos:** Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados serão tratados com sigilo e confidencialidade, sendo utilizados apenas para fins acadêmicos/científicos. Caso haja algum desconforto ou risco decorrente da pesquisa, você será devidamente assistido(a). Não há benefícios diretos garantidos, mas os resultados poderão contribuir para [especificar]. Esta pesquisa está de acordo com as normas éticas da Resolução n. 466/2012 e n. 510/2016 – CONEP.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 981298887; do E-mail: izabel.bel@gmail.com, dos contatos da orientadora: (96) 98135-3959, E-mail: normairacemaunifap@gmail.com ou ainda do CEP/UNIFAP (96)4009-2805, E-mail: cep@unifap.br

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, pelo abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: *ESCOLAS DO NOVO SABER – LEI 2.283/2017: O QUE REVELAM OS INDICADORES DE MATRÍCULA NO EMTI/AMAPÁ (2018-2024)?* Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a), dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, bem como do parecer fornecido pelo Comitê Ética em Pesquisa (CEP); esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Foi-me esclarecido que não será utilizada imagem ou qualquer informação pessoal que possa me identificar. Caso eu queira, serei informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura do Sujeito Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____