

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FLAVIA LUENNY DA SILVA MOTA

**AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS**

**Manaus
2024**

FLAVIA LUENNY DA SILVA MOTA

Bolsista da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

**AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Linha de pesquisa: Linha 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Cristina Conde Nogueira

Manaus
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M917r Mota, Flavia Luenny da Silva
As relação público-privada no processo de implementação da
política do Novo Ensino Médio no Amazonas / Flavia Luenny da
Silva Mota. 2024
163 f.: il. color; 31

Orientadora: Sílvia Cristina Conde Nogueira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
Amazonas.

1. Novo Ensino Médio. 2. Relações Público-Privadas. 3. Lei
13.415/2017. I. Nogueira, Sílvia Cristina Conde. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

FLAVIA LUENNY DA SILVA MOTA

**AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Data de Defesa: 20/09/2024

Data de Aprovação: 20/09/2024

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira (Orientadora – Ufam)

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Membro externo – UFPA)

Profª. Dra. Nádia Maciel Falcão (Membro interno – Ufam)

Suplentes:

Profª. Dra. Camila Ferreira da Silva (Membro interno – Ufam)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza (Membro externo – UFPA)

*À minha filha Luna,
Meu primeiro e único amor à primeira vista.*

*A mim!
(e aqui represento a juventude brasileira em
peso)*

*A mim por – depois de tantos percalços –
acreditar que este também é meu lugar.
Lugar este que não dependeu das condições
materiais, intelectuais e objetivas que julguei
precisar e não possuir/ter.*

*Enfim,
A todos os filhos da classe trabalhadora,
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que compuseram a dimensão coletiva deste trabalho, em especial aos que se comprometeram de forma voluntária a ficar com minha filha Luna para que esse momento fosse possível na minha formação:

Minha mãe Luzia;

Minha tia Luciana;

Dona Irlândia, vó paterna de Luna;

A política pública de creches;

A vocês meus sentimentos de gratidão!

À minha querida e estimada orientadora, professora doutora Sílvia Cristina Conde Nogueira, que me acolheu e sempre se prontificou a conduzir o processo com seu traço sensível e humano;

Aos meus amigos da UFAM que dividiram todo o processo comigo – de choros a sorrisos. Dentre tantos: Michelle, William, Ruan, Vanessa e Gilson (que compõem o chamado cabaré intelectual haha), e Darlyng, Conceição, Cláudia, Micaelle, Victória e Kássia;

Aos amigos e companheiros externos por todo incentivo e apoio;

Aos professores doutores Doriedson do Socorro Rodrigues e Nádia Maciel Falcão que, generosamente, aceitaram o convite para participar da banca.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Amazonas – UFAM;

E a FAPEAM e a CAPES pelo financiamento que possibilitou a conclusão da pesquisa.

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

Karl Marx

RESUMO

Esta investigação versa sobre as implicações das relações público-privadas no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio (NEM) no Amazonas. Para tanto, este trabalho – de cunho teórico-documental – objetiva analisar como as relações público-privadas tensionam as concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. No plano teórico-metodológico, as categorias – Totalidade, Mediação e Contradição – do materialismo histórico-dialético esboçam o percurso da pesquisa em todas as etapas. A técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2016) é auxiliar no processo investigativo. As etapas de tal investigação são: levantamento bibliográfico, documental e organização e análise dos dados. No que tange ao primeiro, destacamos a contribuição do aparato teórico-metodológico supramencionado, sobretudo para a apreensão dos conceitos de Estado (Mészáros, 2011), Estado Ampliado (Gramsci, 2004; 2017; Castelo, 2013); Ensino Médio Integrado (Ramos, 2008a; 2008b; 2012; 2014; Ciavatta Franco e Ramos, 2012; Pelissari, 2020; 2023); Terceira Via (Pires, 2015) e da Relação trabalho-educação no capital (Frigotto, 2000; 2001; 2009; Ramos, 2017; Castelo, 2013). Referente ao segundo, as fontes principais são os documentos norteadores e os institucionais de cada lastro empírico da pesquisa, quais sejam: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Iungo, Politize! – Instituto de Educação Política, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Grupo Mathema e os institutos Natura, Sonho Grande e de Corresponsabilidade pela Educação, idealizadores do Programa Escola Ativa, bem como os termos de cooperação técnica celebrados por cada um junto à Seduc/AM. A escolha dessas instituições privadas corresponde às suas atuações na efetiva implementação do NEM no Estado do Amazonas. O terceiro e último, correspondente ao exercício analítico, revelou o protagonismo das organizações da sociedade civil no EM no Amazonas no âmbito da formação continuada, da gestão processual e curricular e dos itinerários formativos, apresentando as contradições da proposta educacional de cada instituição, sobretudo quando o discurso do trabalho como princípio educativo embasa, na aparência, tais propostas, os apropriando e ressignificando a fim de facilitar os caminhos para o alcance de tal protagonismo, que em seu processo tende a tensionar o EM público socialmente referenciado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Isso porque o NEM se torna resultado das mudanças no atual contexto da economia e das novas tecnologias que remetem a obrigatoriedade de aprendizagens flexíveis resumindo o trabalho ao emprego e ação econômica específica, desconsiderando seu sentido ontológico de realização humana e criação. A ciência, quando perde o sentido de conhecimento produzido a partir dos processos mediados seja pela ação humana ou pelo trabalho e deixa de considerar a integração necessária entre formação geral e técnica, além de fomentar a não entrada no ensino superior. E a cultura, quando se assume uma cultura “oficial” para a base pedagógico-curricular e identifica-se um descompromisso com os valores e normas que tendem, num âmbito cultural, a orientar os grupos sociais em suas produções éticas, estéticas, artísticas etc. Ademais, revela-se também que o protagonismo das organizações empresariais, sob o discurso de finalidade não lucrativa, ganha espaço também no movimento de captação de recursos públicos, como analisado na parceria Seduc/AM e Iungo, que conseguem, no seio da formação profissional da juventude e por intermédio do discurso de desenvolver a Amazônia regional e sustentavelmente, camuflar o desenvolvimento principal do capital: o econômico. Concretizando, nesse protagonismo identificado e analisado, a dominação ideológica e material do capital sobre o Ensino Médio amazonense.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; relações público-privadas; Lei 13.415/2017.

ABSTRACT

This research deals with the implications of Public-Private Relations in the process of implementing the New Secondary Education (NEM) policy in Amazonas. To this end, this work – of a theoretical-documentary nature – aims to analyze how Public-Private Relations tension the conceptions of a socially referenced public Secondary Education in the dimensions of work, science and culture. At the theoretical-methodological level, the categories – Totality, Mediation and Contradiction – of historical-dialectical materialism, outline the research path in all stages. The content analysis technique (Bardin, 2016) assists in the investigative process. The stages of such research are: bibliographic and documentary survey and organization and analysis of data. Regarding the first, we highlight the contribution of the aforementioned theoretical-methodological apparatus, especially for the understanding of the concepts of State (Mészáros, 2011), Expanded State (Gramsci, 2004; 2017; Castelo, 2013); Integrated High School (Ramos, 2008a; 2008b; 2012; 2014; Ciavatta Franco and Ramos, 2012; Pelissari, 2020; 2023); Third Way (Pires, 2015) and the Work-Education Relationship in Capital (Frigotto, 2000; 2001; 2009; Ramos, 2017; Castelo, 2013). Regarding the second, the main sources are the guiding and institutional documents of each empirical basis of the research, namely: Telefônica Vivo Foundation, Iungo Institute, Politize! – Institute of Political Education, National Service for Industrial Learning – SENAI, Mathema Group and the Natura, Sonho Grande and Co-responsibility for Education institutes, creators of the Escola Ativa Program, as well as the terms of technical cooperation signed by each one with SEDUC-AM. The choice of these private institutions corresponds to their actions in the effective implementation of the NEM in the State of Amazonas. The third and last exercise, corresponding to the analytical exercise, revealed the leading role of civil society organizations in the EM in Amazonas in the scope of continuing education, procedural and curricular management, and training itineraries, presenting the contradictions of the educational proposal of each institution, especially when the discourse of work as an educational principle apparently underpins such proposals, appropriating and re-signifying them in order to facilitate the paths to achieving such a leading role, which in its process tends to tension the public EM socially referenced in the dimensions of work, science, and culture. This is because the NEM becomes a result of changes in the current economic context and new technologies that refer to the obligation of flexible learning, summarizing work only as employment and specific economic action, disregarding its ontological meaning of human fulfillment and creation. Science, when it loses its sense of knowledge produced from processes mediated by human action or work and fails to consider the necessary integration between general and technical education, in addition to encouraging non-entry into higher education. And culture, when an “official” culture is assumed for the pedagogical-curricular basis and a lack of commitment to the values and norms that tend, in a cultural context, to guide social groups in their ethical, aesthetic, artistic productions, etc. is identified. Furthermore, it is also revealed that the leading role of business organizations, under the discourse of non-profit purpose, also gains space in the movement to raise public funds, as analyzed in the partnership between SEDUC/AM and Iungo, which manage, within the professional training of youth and through the discourse of developing the regional Amazon sustainably, to camouflage the main development of capital: the economic one. Concretizing, in this identified and analyzed leading role, the ideological and material domination of capital over Amazonian High School.

Keywords: New High School; Public-Private Relations; Law 13.415/2017.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conversão das questões norteadoras em objetivos específicos	27
Quadro 2 – Resumo da tríade metodológica: Objeto-Problema-Objetivo geral	27
Quadro 3 – As duas perspectivas distintas que disputam o EM brasileiro	32
Quadro 4 – Primeiro princípio: Capital	33
Quadro 5 – Segundo princípio: Ensino Médio Integrado.....	37
Quadro 6 – Marcos político-normativos da Reforma do Ensino Médio – Jurisdição: Brasil ..	52
Quadro 7 – Resumo da materialidade histórica das RPP na educação brasileira.....	56
Quadro 8 – Marcos político-normativos das relações público-privadas – Jurisdição: Brasil ..	61
Quadro 9 – Lastros empíricos das Relações Público-Privadas na Seduc/AM	76
Quadro 10 – Síntese do que compõe a organização da Politize! – Instituto de Educação Política.....	78
Quadro 11 – Síntese da composição o Programa Escola da Cidadania Ativa.....	80
Quadro 12 – Síntese do que compõe a organização da Fundação Telefônica Vivo.....	81
Quadro 13 – Síntese da composição da Plataforma Escolas Conectadas.....	83
Quadro 14 – Mapa da trilha: Ser empreendedor.....	86
Quadro 15 – Mapa da trilha: Meu negócio social	86
Quadro 16 – Síntese do que compõe a organização da Associação Instituto Iungo.....	88
Quadro 17 – Síntese da composição do Programa Nosso Ensino Médio.....	90
Quadro 18 – Componentes sugeridos pelo Iungo para a Seduc/AM.....	91
Quadro 19 – Síntese do que compõe a organização da Associação Instituto Iungo	94
Quadro 20 – Uma Concertação pela Amazônia: Documentos	95
Quadro 21 – Itinerários Amazônicos: Documentos	96
Quadro 22 – Síntese das propostas do Programa Itinerários Amazônicos para o desenvolvimento econômico	97
Quadro 23 – Síntese do que compõe a organização dos institutos: Natura, Sonho Grande e de Corresponsabilidade pela Educação	100
Quadro 24 – Síntese da composição do Programa Escola Ativa.....	102
Quadro 25 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria formação continuada.....	104
Quadro 26 – Guias de gestão: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho.....	112
Quadro 27 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria gestão: processos e currículo	114
Quadro 28 – Programa Escola da Cidadania Ativa: Unidades de Aprofundamento e Eletivas	117
Quadro 29 – Programa Pense Grande Tech: Itinerário de Formação Técnica e Profissional em Ciência de Dados.....	119
Quadro 30 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria itinerários formativos.....	121
Quadro 31 – Síntese dos tensionamentos aos pressupostos do Trabalho, da Ciência e da Cultura a partir dos dados da pesquisa	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Um exemplo de Ensino Médio Integrado a partir da Mecânica.....	40
Figura 2 – Linha do tempo: Marcos normativos e ações do poder executivo federal para o EM – 1996-2021	44
Figura 3 – Ementa do estado do Amazonas – 2ª série	108
Figura 4 – Ementa do estado do Amazonas – 3ª série.....	108
Figura 5 – Desmembramentos das responsabilidades	110
Figura 6 – Formação Liderança Ativa em uma escola do estado do Amazonas	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Ceensi	Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
Cepan	Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta
Cemeam	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
Emmtec	Ensino Médio por Mediação Tecnológica
Emti	Ensino Médio em Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IN	Instituto Natura
ISG	Instituto Sonho Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBM	Movimento Bem Maior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

OS	Organizações Sociais
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
Pibic	Projeto de Iniciação Científica
PIM	Polo Industrial de Manaus
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RPP	Relações Público-Privadas
Seduc	Secretaria de Estado de Educação
Semed/Manaus	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
UCs	Unidades Curriculares
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
ZFM	Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS E NOVO ENSINO MÉDIO: CONSTATAÇÕES NA REALIDADE	30
2.1	PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UTOPIA OU BARBÁRIE?	31
2.1.1	Os dois princípios que norteiam a disputa.....	33
2.1.2	Construindo um cenário de disputas	41
2.2	AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO ÂMBITO DAS DISPUTAS	56
2.2.1	O papel do Estado na relação.....	58
2.2.2	A década de 1990 enquanto marco das relações público-privadas na política educacional.....	61
2.2.3	O fortalecimento das relações público-privadas com o Novo Ensino Médio.....	69
3	O PROTAGONISMO DO TERCEIRO SETOR NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NO AMAZONAS	75
3.1	O PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	78
3.1.1	Politize! – Instituto de Educação Política: a falácia do maestro imparcial	78
3.1.2	Fundação Telefônica Vivo: Jovem, para que universidade?	81
3.1.3	Associação Instituto Iungo: o financiamento inédito do fundo socioambiental do BNDES	88
3.1.4	Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação: a “célebre” construção de projetos de vida.....	100
3.2	O PROTAGONISMO NO ÂMBITO DA GESTÃO: PROCESSOS E CURRÍCULO	106
3.2.1	Grupo Mathema: Caminhos abertos para a implantação do NEM no Amazonas	106
3.2.2	Politize! – Instituto de Educação Política: a suposta apresentação das “Ementas do Amazonas”	107
3.2.3	Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação: o desdobramento das corresponsabilidades.....	109
3.2.4	Fundação Telefônica Vivo: os guias de implementação	111
3.3	O PROTAGONISMO NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	115
3.3.1	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai): a seletividade na escolha das escolas para a operacionalização do itinerário FTP	115
3.3.2	Politize! – Instituto de Educação Política: a formação dos técnicos em <i>fake news</i>	116
3.3.3	Fundação Telefônica Vivo: A formação dos <i>streams</i> de jogos, <i>podcasters</i> , editores de vídeo e designers em inteligência artificial.....	119

4	IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS FRENTE À CONCEPÇÃO INTEGRADA DE EDUCAÇÃO	125
4.1	IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA, NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E NA GESTÃO PROCESSUAL E CURRICULAR	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS.....	144

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação versa sobre as nuances das relações público-privadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Amazonas. De modo introdutório, a Lei Federal n. 13.415/17, que reforma o EM, é uma política educacional cujo teor estabelece mudanças na carga horária, no currículo, na oferta de disciplinas, restringe as áreas de humanidades, inclui a atuação de profissionais com notório saber no EM, altera a LDB e intensifica o caráter flexível da matriz curricular desta etapa de ensino.

A organização curricular é composta pela BNCC e itinerários formativos. A BNCC estabelecendo as aprendizagens ditas essenciais, definindo seus objetivos nas áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os Itinerários Formativos como um conjunto de áreas de aprofundamento que, supostamente, os estudantes poderão escolher baseados nos projetos de vida e interesses. Supostamente, pois a oferta é definida pelos sistemas de ensino, que consideram suas condições objetivas, o que resulta na restrição de possibilidade efetiva de escolha.

Esta política, nascida da Medida Provisória n. 746/2016 e de maneira impositiva, sem debates democráticos necessários e sobretudo desconsiderando as inúmeras produções científicas no campo educacional, bem como dos diversos debates em torno do PL n. 6.840/2013 (que propunha, logo após a promulgação das DCNEM de 2012, a reformulação do ensino médio brasileiro), é aprovada no Congresso Nacional, promovendo uma proposta curricular diferente da anterior, sob o argumento, conforme expresso na exposição de motivos à MP, de que tal organização encontrava-se inadequada.

Tal inadequação é enfatizada por não manter diálogo com as mudanças econômico-tecnológicas da atualidade (Araújo, 2023), por manter estagnados os índices de desempenho (em Português e Matemática), por ter um número excessivo de disciplinas (responsáveis pelo desinteresse dos jovens) levando os jovens a uma trajetória única (e ainda assim com pouca entrada no ensino superior), evasão etc. (Ferreti; Silva, 2017), não correspondendo às expectativas nem dos estudantes nem do capital¹, no que tange a retorno econômico. Por esta razão, necessitar-se-ia de mudanças que resolvessem os problemas de ordem pedagógica e de organização, que flexibilizassem e diversificassem o currículo.

¹ Capital aqui entendido como: “[...] forças e grupos políticos que conduzem a estratégia de implementação dos regimes de acumulação”. E não como uma entidade abstrata, um espírito absoluto ou uma mão invisível (Chesnais, 2002, p. 13-14 *apud* Castelo, 2013, p. 213).

Embora a manifestação empírica desse objeto na dinâmica da realidade social seja recente, dando-se por meio da Lei Federal n.13.415/2017, outorgada no governo Michel Temer (2016-2018) e implementada no governo Jair Bolsonaro (2019-2022), seu movimento dialético se assenta e se revela dentro de um processo histórico enraizado – processo este que fundamenta e justifica a necessidades dessas transformações no EM e todo o seu caráter flexível –, que perpassa, inclusive, governos com pressupostos divergentes.

Sob tal perspectiva, o olhar investigativo deste estudo não pode negar a natureza na qual todo esse processo é constituído. À vista disso, o objeto *Relações Público-privadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas*, apesar de delimitado, tem raízes bem profundas. A relação entre o público e o privado, por exemplo, conforme consta na tese de Pires (2015), faz parte de toda a história da política educacional do país, seja no período colonial ou republicano.

O EM, por outro lado – mas nessa mesma direção –, constitui, dentro do processo histórico educacional, um acirramento de disputas no bojo dos seus sentidos e finalidades, fundamentados a partir de pressupostos ideológicos que indicam projetos de sociedade.

O atrelamento dessas duas temáticas, embora fosse mais bem situado no movimento totalizante da década de 1930 – haja vista que esse período, conforme apontado por Ramos (2014), é o momento em que se realiza a revolução burguesa no Brasil, com um modo de produção próprio do sistema capitalista, desencadeando a necessidade de se pensar uma formação para os trabalhadores de acordo com a necessidade econômica do país –, optamos por situar o estudo no movimento político-econômico da década de 1990.

Partimos, portanto, desse marco temporal, que ao se estabelecer em mais um dos contextos de crise do capitalismo, entendidos por Mészáros (2011) e Antunes (1999) como estrutural, emerge para as tentativas de ultrapassagem dessa crise o debate acerca do Neoliberalismo e da Terceira Via como estratégias fundantes de superação. Isso porque as relações público-privadas vão sendo intensificadas pelo neoliberalismo, mas fundamentadas pela Terceira Via (Pires, 2015).

A correlação entre ambos está no diagnóstico de que a crise é do Estado e, portanto, este deve ser reformulado. Essa reformulação, sob o crivo do aporte jurídico do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado em 21 de setembro de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, fomenta a pujança das relações público-privadas no Brasil com a implantação da administração pública gerencial, que protagoniza o chamado Terceiro Setor – ora apresentado como público não estatal, ou seja, como aquele que pressupõe as aparições tanto do Estado como no Mercado, segundo Adrião e Peroni (2005), dando a entender, em um

conjunto de aparências, que para além do mercado e do Estado há uma outra via dissociada de ambos – na implementação e execução de políticas sociais.

Essa redefinição do papel do Estado desencadeia uma relação mais restrita e consolidada entre Estado e sociedade civil², “[...] o que faz com que o Estado transfira parte da responsabilidade de suas ações para a iniciativa privada e reforme seus quadros e sua estrutura de funcionamento” (Deluiz, Gonzalez, Pinheiro, 2003, p. 2).

O Estado brasileiro, historicamente apresenta-se vinculado aos interesses privados e ainda que avancemos em direitos que se materializam em políticas, progredimos nos processos de privatização do público, seja em processos de direção³ ou execução⁴.

Em geral, instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por intermédio da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e de sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. Nesses casos, a privatização ocorre via execução e direção⁵ (Peroni, 2020, p. 9).

Nesse sentido, o contexto de reformulação do papel do Estado é nosso ponto de partida, pois os arranjos postos nesse período histórico, mais especificamente na década de 1990 (pois apesar de ter iniciado muito antes nos países de capitalismo central só chegou aos países subordinados nessa década), expressam, nesses 30 anos posteriores, essa aparência fenomênica do NEM hoje, enquanto política pública em vigência, que modifica, a partir do ideário neoliberal e com orientações dos organismos multilaterais, os marcos político-normativos da educação, com destaque para a última etapa da educação básica que apresenta a partir da Reforma do Ensino Médio atual a síntese da educação neoliberal tecida lentamente desde a implantação de tal ideologia no país até sua materialização com o NEM (produto direto da

² “Na relação Estado-sociedade, passa a ser construído um espaço ocupado por uma série de instituições entre o mercado e o Estado, denominado de esfera pública não-estatal, que abarca um conjunto de organizações da sociedade civil, entre elas ONGs, que vêm atuando no desenvolvimento de projetos, na prestação de serviços sociais e assessoria a organizações populares de defesa de direitos, e está relacionado à desregulamentação do papel do Estado na economia e na sociedade. O Estado transfere parcelas de responsabilidades para as comunidades organizadas, em ações de parceria com as ONGs” (Deluiz, Gonzalez, Pinheiro, 2003, p. 2).

³ “No processo de direção, destacamos o Movimento Todos pela Educação, em que os empresários buscam influenciar o governo federal, tanto na pauta educacional quanto na venda de produtos educativos” (Peroni, 2020, p. 9).

⁴ Concernente a execução, Peroni (2020) menciona a expansão de creches comunitárias para a etapa da educação infantil, os programas de EJA, como o Brasil Alfabetizado e o Pronatec, no âmbito da educação profissional.

⁵ Essa abertura ocorre pela propagação de que a educação pública é precária, sem qualidade e que somente a esfera privada detém tais aspectos e pode, a partir de sua *boa índole, generosidade e solidariedade*, elevar a qualidade dos serviços públicos através da “doação” ou venda de seus serviços. Entretanto, o que ocorre na prática, é, conforme sintetizado por Pires (2015, p. 189), o “[...] aumento da competitividade entre os alunos, o distanciamento dos princípios da gestão democrática, a premiação por desempenho, a ênfase nos resultados e a diminuição da autonomia dos professores.”

Reforma).

Destacamos essa tecitura como lenta não só pelos 30 anos que passaram para se efetivar de fato, mas pelas diversas lutas que de certo modo dificultaram esse avanço, conferindo ganhos à classe trabalhadora não somente por retardar a implantação, mas por instituírem, no bojo dessas disputas, oportunidades de voz a propostas educacionais contra-hegemônicas, como quando tornou-se pública em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com fundamentos do princípio educativo do trabalho.

Esses movimentos de luta, inclusive no bojo da reforma do EM, são silenciados. Araújo (2023), por exemplo, apregoa que os movimentos opositores partem do argumento de que as crises de cunho educacional no Brasil são resultado de problemas estruturais do sistema capitalista de produção, a exemplo de: desigualdade social, limitações no repasse de recursos financeiros destinados à educação básica etc., somente pontos que consideramos importantes e necessários para a promoção de uma educação que atenda minimamente a qualidade almejada.

À luz do que se entende por educação de qualidade, a partir das colocações dos movimentos de oposição à reforma, é possível inferir que tal reforma instituída no EM brasileiro é uma desqualificação deliberada desta etapa da educação básica, principalmente quando, no intento de intensificar ainda mais as desigualdades socioeducacionais, esvaziam cientificamente o currículo, sobretudo com as áreas de humanidades (Araújo, 2023), as quais a reforma vem fomentando a extinção quando propõe o fim de suas obrigatoriedades. Disciplinas que consideramos ser necessárias para a base do desenvolvimento científico no âmbito social.

De modo sintético, Araújo (2023, p. 82) pondera que “O novo ensino médio ficou fluído, disperso e com a ausência de atributos para formação de um ser humano crítico, autônomo e emancipado capaz de interagir na sociedade concreta atual”.

Em conformidade, a falsa promessa de empregabilidade e sucesso econômico nesse contexto de formação superficial e aligeirada não correspondem a outra coisa senão a adequação dos filhos da classe trabalhadora aos ditames ideológicos do capital, ao seu modo de produção atual e a expansão da exploração do trabalho, objetivando acúmulos de excedentes por meio de suas novas relações de exploração: a que captura dos jovens trabalhadores sua subjetividade a partir do fomento de competências socioemocionais.

[...] secundarizando as funções lógico-cognitivas do desenvolvimento humano para as chamadas sensibilidades, inteligência emocional e individualização do processo de aprendizagem, voltadas apenas para orientar condutas em função de projetos de vida “realista” e voltado para vida econômica, sustentabilidade, meritocracia e empreendedorismo (Araújo, 2023, p. 81).

Determinações que, em uma nova correlação de forças, subsumem o trabalho aos pressupostos do capital. Nessa direção, as configurações que vão surgindo no mundo do trabalho continuam sobremaneira, como nos adverte Castelo (2013, p. 173), reafirmando a supremacia do capital sobre o trabalho, uma vez que a teoria da mais-valia, longe de ter sido superada, continua desvelando as “[...] relações sociais de produção fetichizadas e alienadas do capitalismo”, bem como a centralidade na produção permanece⁶. Esse controle do capital sobre o trabalho resulta na sua autovalorização por meio da exploração da força de trabalho.

A categoria trabalho-educação, portanto, não perde sua centralidade, e ganha destaque, principalmente, conforme nos adverte Frigotto (2000), em dois processos: o educativo e o produtivo, tendo em vista sua crucial relação com o modelo capitalista hegemônico que perpassa as relações de classe. A educação, portanto, sempre estará condicionada ao modo de produção capitalista⁷ e junto com ela o trabalho, pois este é uma categoria que, sob o olhar do capital, é constituinte de produção de riquezas materiais.

Nessa conjuntura, os processos de trabalho se configuram no que Castelo (2013), à luz de Antunes (2005), vai destacar como plano da consciência e subjetividades, sendo caracterizada como uma subproletarização da classe trabalhadora, principalmente pelos contratos sem direitos, garantias e/ou seguros. “Fica evidente, no neoliberalismo, a precarização do mundo do trabalho com os trabalhos parciais, temporários, terceirizados, informais” (Castelo, 2013, p. 182).

Na contramão da perspectiva que reduz a categoria trabalho-educação aos meros ditames do processo de acumulação e expansão de/do capital, enveredamos pela relação trabalho-educação mencionada por Frigotto (2000), que traz o trabalho na perspectiva de Marx, condicionando-o ao princípio educativo. Muito embora Marx não tenha realizado amplas produções acerca da educação, o que ele escreveu sobre as instruções necessárias aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores nos dá indícios de outros pressupostos que podem, para além do que temos hoje, embasar uma proposta de educação, pois na proposta educacional apresentada ele menciona que por ensino, poderiam se entender

⁶ Castelo (2013, p. 173) chega à conclusão de que “[...] a revolução tecnológica da automação, da robótica e da microeletrônica, bem como os novos processos de trabalho, como os pós-fordistas e os toyotistas, conformam-se como parte substantiva da estratégia burguesa de reversão da crise orgânica dos anos 1970”.

⁷ “O modo de produção capitalista, analisado sob a ideologia marxista, é retratado como uma ordem social historicamente determinada em contínuo movimento, fruto das contradições das lutas de classes. Apesar da infinidade de fatos e acontecimentos e do aparente caos fragmentado da realidade, a razão dialética determina, na forma de leis gerais do desenvolvimento capitalista, as tendências resultantes das múltiplas interações entre os sujeitos históricos, marcadas por choques de interesses. Tais leis de desenvolvimento do capitalismo podem apontar, no extremo – sempre de acordo com as lutas de classes –, para o surgimento de novos modos de produção” (Castelo, 2013, p. 17).

três coisas: a educação física, a educação tecnológica e a educação intelectual, pois para Marx, à época, esse tipo de formação elevaria a classe operária (Manacorda, 2007).

Os teóricos que o sucederam, a partir das transformações no processo histórico da vida humana, encarregaram-se de aprofundar e desenvolver o que Marx havia apontado sobre educação, acrescentando ao que Marx deixou em relação a conceito de trabalho ficou mais fácil desenvolver uma proposta de educação que continuasse com a mesma premissa apontada por ele: elevar a formação da classe operária, ou seja, dos filhos da classe trabalhadora. Tal proposta de educação pode ser nomeada como unitária/única, omnilateral, politécnica ou tecnológica, enfim termos correspondentes à educação em outra realidade, que não a capitalista.

Entretanto, consideramos ser necessária uma proposta de educação que, mesmo no bojo político da sociedade capitalista, elevasse a formação dos filhos da classe trabalhadora. Dessa maneira, diversos pesquisadores se ocuparam em desenvolver uma proposta que tenha essa finalidade ainda que nesse contexto sociopolítico. E é sob essa perspectiva de pensar uma educação que acolhe as diversas frações de classe, ultrapassando os princípios duais sob os quais se assentam a educação oferecida pelo capital, que emerge os princípios do trabalho, da ciência e da cultura (categorias indissociáveis da formação humana), como fundamentos estruturantes de um modelo político-pedagógico que tem possibilidade de confrontar o modelo de educação atual.

No Brasil, documentos como os da Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Decreto n. 5.154/2004, o seminário de 2003 intitulado: “Ensino Médio: Construção Política”, o Documento Base do Ensino Médio Integrado de 2007 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), apresentam, impreterivelmente, os pressupostos dessa proposta de educação que possui condições reais de tensionar a realidade posta, que ao mesmo tempo em que, como menciona Cruz e Silva (2023), não nega as condições de se adaptar a tal sociedade, não nega, ainda, e principalmente, suas contradições e o aporte para o desenvolvimento de um sujeito crítico.

Dessa maneira, o Ensino Médio Integrado (EMI) – sob esses princípios – além de compreender uma formação contextualizada preza pela interdisciplinaridade, pela indissociabilidade entre teoria e prática; o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional para o desenvolvimento da vida social e profissional; compreende, ainda, o trabalho como princípio educativo e sua importante integração com a ciência, a cultura e a tecnologia como base do desenvolvimento curricular que resvala em uma necessária proposta político-pedagógica.

E para citar um documento que, construído sob muita luta, foi a público, ainda que

rapidamente – tendo em vista o contexto de disputas ferrenhas sobre a educação da juventude no Brasil – destacamos as diretrizes de 2012 que conceituam e sintetizam esses princípios integrados ao currículo da seguinte maneira:

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Brasil, Resolução CNE/CEB 02/2012, grifos nossos).

Ou seja, uma concepção que foge desses princípios, que enxergam na educação um espaço meramente instrumental de preparo fragmentado dos jovens para o exercício do trabalho explorado. Que enxerga a tecnologia como uma extensão das capacidades humanas e não como sua substituição, que posiciona a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia como valores de uso, necessidade vital de todos e não como valor de troca, com finalidades meramente lucrativas, como forças produtivas do grande capital.

Essa educação se faz latente quando percebemos que todo o processo educacional, enquanto prática social mediadora, é tomado como parte constituinte “[...] da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação” (Frigotto, 2001, p. 79).

Concepção essa muito bem difundida nas dinâmicas escolares atuais, principalmente pela subsunção dos processos de trabalho ao capital que ocorrem, sobremaneira, pela mediação das organizações da sociedade civil como representantes (aparelhos privados de hegemonia) e articuladores desse tipo de educação⁸, que em parceria com os Estados Nacionais difundem impecavelmente a redução supramencionada da relação entre trabalho e educação.

⁸ Percebemos com o NEM, por exemplo, que sua homologação denotou e ainda denota um grande interesse mercadológico, principalmente pela atuação expandida do Terceiro Setor na política educacional brasileira. Dentro desse arranjo, parte do ensino médio pode ser ofertada a distância ou ainda mediada por tecnologia, essa flexibilidade é feita em grande medida pelas organizações empresariais (Paixão; Silva, 2024, p. 2). Outro ponto importante no contexto de privatizações com o NEM é o fato de que para além do aparato ideológico, a possibilidade de captação de recursos públicos se intensifica. Dessa maneira, vendem seus serviços, seus materiais, promovem formações para as equipes pedagógicas e até as ofertam (Jakimiu, 2023).

Por esta razão, torna-se, conforme apontam Silva, Androni e Machado (2018 p. 82) à luz de Marx e Engels (2004, p. 68), “[...] uma questão de vida ou morte da classe trabalhadora, substituir o ser humano parcial/fragmentado pelo indivíduo completo”. Até mesmo porque, como nos adverte Ramos (2021), à medida em que o capital vai reduzindo o trabalho a uma mera mercadoria, ele reduz também, automaticamente, o seu princípio educativo e com ele os pressupostos históricos, científicos, tecnológicos e culturais que constituem a produção da vida humana.

Dessa maneira, enveredamos pelo objeto: as *Relações Público-privadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas*, que, num âmbito pessoal, trouxe determinações que perpassam minha trajetória. O entendimento amadurecido do fazer científico levaram-me a compreender que o processo educacional, sobretudo o superior, na minha trajetória, foi determinante para apreender as reais circunstâncias objetivas da sociedade sob a qual estou inserida. Olhar para a educação enquanto projeto de sociedade e percebê-la como uma tática indispensável para o capital propagar sua lógica fez com que eu me apropriasse desse objeto.

Assim como a concepção de mundo não parte de percepções *a priori*, a conclusão do pensamento supramencionado também não. A experiência inicial na vivência da pesquisa quando bolsista-UFAM na execução do projeto de iniciação científica – Pibic (2018/2019) foi crucial para desenvolver esse olhar e tornar tal objeto o meu ponto de partida na investigação científica. O projeto desenvolvido tinha como título “A oferta do ensino médio no Amazonas a partir da Lei 13.415/17: as parcerias público-privadas” e com o avançar do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Amazonas, o projeto ora citado desdobrou-se em proposta de TCC (2022) cujo título foi “Interfaces da relação público-privada na implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas”. Considerando, portanto, que o mundo é dialético e a partir dessa dinamicidade surgem novas determinações para o mesmo objeto, a pesquisa de TCC, longe de ter se esgotado, desdobrou-se em uma nova proposta, agora a nível de mestrado, com o título: *As Relações Público-Privadas no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no Amazonas*.

A pesquisa que nasce a partir desse conjunto de atributos e, principalmente, do amadurecimento construído sobre o objeto no que tange à expansão de suas determinações na dinâmica social, nesta nova etapa, tem o compromisso de contribuir com o debate regional acerca das tensões entre o público e o privado nas políticas educacionais da região, sobretudo no âmbito da Seduc/AM, pois as tensões dialogadas sobre esse objeto pelos pesquisadores locais tendem a contemplar as parcerias instituídas entre o Terceiro Setor e a Semed/Manaus

(Aranha 2017; 2022), tendo poucos trabalhos que se dedicam a dialogar sobre como tem se estabelecido esse processo de atuação do Terceiro Setor nas dependências da Seduc/AM, sobretudo com as novas manifestações que emergiram após a promulgação da Lei 13.415/2017 com a Reforma do Ensino Médio⁹.

Atrelado a esse cenário, o movimento de propor – ao identificar que o processo de efetivação da política do NEM a nível nacional possui uma forte tendência no processo particular do estado do Amazonas – uma discussão que envolve a especificidade dos processos, das políticas e dos resultados desse objeto no âmbito educacional, atesta a relevância do estudo para as dimensões sociais e educacionais do povo amazonense, sobretudo quando percebemos que os ditames da ideologia vigente impõem a necessidade de direção e execução dos processos de implementação para garantir a permanência da subsunção do trabalho ao capital por meio desses processos educacionais que se instituem latentes no bojo dessa realidade.

O objeto em questão, vinculado à linha de pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia – do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) –, traz elementos que explicam sua relação a partir da relação entre o Estado e a sociedade civil para a promoção dessa política pública educacional; dos movimentos políticos: como a política governamental do NEM, os programas e projetos que foram criados e/ou reaproveitados para efetivar a implementação de tal política; e dos movimentos normativos: como os inúmeros decretos, leis e portarias promulgados para dar corpo e legitimidade a tal objeto.

De modo concreto – e com a prerrogativa de interrogar o mundo social a partir da perspectiva epistemológica da dialética materialista e histórica – apresentamos, de maneira introdutória, duas constatações.

A primeira consiste na inquietação de que para além dos itinerários formativos – já previstos desde o início, conforme consta nos marcos legais da política – há também um itinerário específico para a Amazônia. Esse itinerário, cujo nome é *Itinerários Amazônicos*, foi idealizado por instituições privadas de direito privado, trazendo em seu conteúdo vertentes que englobam toda a Amazônia legal com o propósito de adentrar o currículo de todas as redes

⁹ Ademais, é válido ressaltar que as pesquisas desenvolvidas foram um desdobramento da investigação coletiva de um projeto nacional intitulado “A reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos das redes estaduais de ensino” que encontra-se articulada à Rede Nacional EMPesquisa – rede interinstitucional de grupos de pesquisa sobre o Ensino Médio, que teve por objetivo identificar, descrever e analisar a construção processual das Secretarias Estaduais de Educação no que tange a reforma do Ensino Médio. Considerando as repercussões que as pesquisas tiveram e com o objetivo de dar continuidade na investigação desse objeto, a pesquisa, em questão, tem o compromisso social de contribuir, a partir da especificidade Amazônica, com o debate nacional acerca da implementação do projeto neoliberal ora apresentado como reforma educacional.

estaduais do país, alegando ser imprescindível tornar a Amazônia conhecida em todo território nacional, e tudo isso por intermédio das transformações no Ensino Médio.

A segunda constatação, resultante do percurso de maturação da pesquisa, compreende que as RPP no Amazonas revelam atuação das entidades privadas no campo da gestão (processual e curricular), formação continuada e itinerários formativos. Assim, a partir das duas constatações emerge a preocupação de conceber uma investigação que, em síntese, tem por base a relação instigante entre as instituições do Terceiro Setor e o Estado brasileiro, sobretudo o amazônico, no desenvolvimento da educação com ênfase na última etapa da educação básica, que no contexto atual passa por uma reformulação curricular e de gestão com o famigerado “Novo” Ensino Médio.

O enfrentamento dessa inquietação nos permitiu tomadas de decisões teórico-metodológicas que subsidiaram a construção e a reconstrução do processo de consolidação do projeto. Principalmente quando a segunda constatação aponta um possível protagonismo das organizações da sociedade civil no processo de implementação do NEM no Amazonas, pois tal inferência possibilita uma outra inquietação referente ao impacto que esse protagonismo (agindo na gestão, na formação continuada e nos itinerários formativos) pode ter na perspectiva de um ensino médio integrado a partir do trabalho, da ciência e da cultura. No sentido de inviabilizar (caso negue) a formação da classe trabalhadora em ter acesso a tais dimensões.

Além disso, todos os atributos que sintetizam a Reforma do Ensino Médio já deixam, de modo geral, indícios de como a referida política educacional fragiliza os princípios do EMI, expressos não só nas DCNEM de 2012, mas também nas DCNEM de 2018, que embora tenha sido alterada para corresponder a mudanças instituídas pela reforma, não altera (na aparência) a perspectiva de integração dos eixos estruturantes trabalho, ciência e cultura na proposta curricular do EM.

Diante desse cenário, dessas constatações e desse contexto de intensificação das RPP, sobretudo pelo protagonismo que o Terceiro Setor ganha nos processos de implementação, emerge a seguinte problematização: como as relações público-privadas, especificamente no contexto no NEM, tensionam as concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura?

Com base na problemática apresentada, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como as relações público-privadas, no contexto do NEM, tensionam as concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Este objetivo geral, atrelado à questão-problema, desdobra-se em três objetivos específicos que, por sua vez, foram construídos alinhados às questões norteadoras, como

demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Conversão das questões norteadoras em objetivos específicos

Questões norteadoras	Objetivos específicos
1) Qual a materialidade histórica dessas relações público-privadas que no processo de implementação da política do NEM podem tensionar a perspectiva de um Ensino Médio Integrado a partir do eixo ciência, cultura e trabalho?	1) Identificar a materialidade histórica das relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas.
2) Que outras relações já se instituíram para a execução não só do Itinerário Amazônico, mas de todo o processo de implementação desse Novo (velho) Ensino Médio no Amazonas? Quais os seus papéis de atuação? E como suas atuações podem inviabilizar uma formação socialmente referenciada para os filhos da classe trabalhadora?	2) Caracterizar as relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas.
3) As relações público-privadas engendram quais contradições no processo de implementação do NEM no Amazonas, no que tange a concepção de um EM alinhado aos princípios supramencionados?	3) Discutir as contradições das relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas frente às concepções de uma educação pública socialmente referenciada nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Fonte: Elaboração própria.

Parte-se do pressuposto de que a articulação/transformação dessas questões norteadoras em objetivos específicos promovem, do ponto de vista teórico e metodológico sob o qual a pesquisa está situada, uma compreensão do objeto em sua totalidade, a partir do momento em que, como salientado no Quadro 1, abrange as contradições e mediações que possibilitam determinar esse objeto no cenário histórico atual, mas, e principalmente, considerando as determinações que o antecedem. Tendo em vista todo esse arcabouço apresentado, sintetizamos, portanto, o tripé que conduziu todo o percurso da pesquisa em questão:

Quadro 2 – Resumo da tríade metodológica: Objeto-Problema-Objetivo geral

Objeto	Problema	Objetivo geral
Relações público-privadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas.	Como as relações público-privadas, especificamente no contexto no NEM, tensionam as concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura?	Analisar como as relações público-privadas, no contexto do NEM, tensionam as concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Fonte: Elaboração própria.

Mediante o exposto, cabe-nos anunciar que o marco epistemológico escolhido para subsidiar todo o percurso desta dissertação está longe de ser imparcial, até mesmo por interpretar a ciência e o fazer científico como um campo livre de neutralidade. Sendo assim, parte-se do princípio de que não há neutralidade na ciência e de que a educação é um ato político, e que, portanto, fazer ciência na educação é se posicionar a partir da ótica sob a qual enxerga-se o mundo. Nessa direção, a lente do materialismo histórico-dialético, enquanto marco epistêmico, teórico e metodológico, conduziu os caminhos desta investigação, visto que o método exige que nos enxerguemos enquanto seres sociais concretos mergulhados no tempo e na historicidade.

O objeto proposto para análise, *Relações Público-privadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas*, já de início esboça um assunto de implicações políticas e ideológicas. O materialismo histórico-dialético, ao possibilitar o desvelamento do real e permitir essa compreensão de forma contextualizada – tendo em vista a dinamicidade –, a dialética do método nos ajuda a identificar as múltiplas determinações que, por sua vez, nos auxiliam a compreender o porquê o concreto se faz concreto e, portanto, de que ponto devemos partir para extrair do objeto outras determinações que nos possibilitarão retornar ao concreto com um novo olhar sobre ele¹⁰.

Os pressupostos que instituem o Ensino Médio atual escancaram as tensões entre o público e o privado, que sempre perpassaram a história da Educação Brasileira, mas que se acentuam hoje de maneira drástica, consolidando esse projeto de sociedade orientado pelo neoliberalismo e pela Terceira Via sustentada na liberalização de mercados e privatizações, camufladas pelas relações entre um ente público e um ente privado. Dessa maneira, a essência do objeto trará outras determinações que desvelarão o porquê do concreto ser esse concreto posto, o que de antemão deixa clara a impossibilidade de se ver essência e fenômeno como um todo coerente, pois como nos advertiu Marx (2017a, p. 880): “Toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” e foi por essa perspectiva teórico-metodológica que traçamos essa investigação.

Sob esse prisma, os caminhos escolhidos para traçar esse processo, de forma coerente com os objetivos específicos, demarcam três momentos, a seguir:

¹⁰ “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (Marx, 2008, p. 250-259).

1 Pesquisa Bibliográfica: O primeiro foi a pesquisa bibliográfica, entendendo que esta possibilita o desenvolvimento da estruturação de todo o subsídio para o referencial teórico, enquanto sustentação dos caminhos coerentes para o trabalho, e aqui destacamos além de livros e artigos uma revisão densa de literatura do tipo estado da arte no tocante a teses e dissertações, contemplando, a nível nacional, as produções publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e a nível regional os trabalhos produzidos pelos programas de pós-graduação em Educação das universidades federais da região Norte.

2 Pesquisa Documental: O segundo foi a pesquisa documental, considerando o documento como um reflexo da realidade material, o que, nesse sentido, possibilitou apreender determinações que perpassam todo o aparato jurídico da manifestação concreta da realidade social do objeto, inclusive em um contexto macro, os marcos político-normativos que compõem tanto a trajetória das relações público-privadas quanto da Reforma do Ensino Médio foram sistematizados pela necessidade de compreender o movimento normativo do objeto enquanto política que vigora a partir de inúmeros determinantes que englobam vários contextos político-sociais.

Os documentos que compuseram a análise, de modo muito específico, foram todos os documentos institucionais dos lastros empíricos (entidades do Terceiro Setor parceiras no processo de implementação do NEM no Amazonas), quais sejam: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Iungo, Politize! – Instituto de Educação Política, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Grupo Mathema. E os documentos que subsidiam o Programa Escola Ativa, idealizado pelos institutos: Instituto Natura (IN), Instituto Sonho Grande (ISG) e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que compuseram os achados da pesquisa, bem como os termos de cooperação técnica e financeira celebrados por eles juntamente com o estado do Amazonas para a efetiva implementação do NEM.

Além dos documentos supracitados a coleta também foi realizada em divulgações oficiais, seja dos meios de divulgações da Seduc/AM, seja nos endereços eletrônicos das organizações da sociedade civil, utilizando quadros de registro para sistematizar os dados qualitativos e quantitativos que fizeram parte do *corpus* da pesquisa.

3 Organização e análise dos dados: O terceiro e último momento consistiu na organização e análise de todas as informações coletadas. Para a organização dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), mediante duas etapas da técnica, a pré-análise, que compreendeu o levantamento de todos os documentos supracitados para a apreensão da totalidade político-normativa do objeto, bem como o processo de levantamento e seleção dos documentos mais específicos da pesquisa, a saber: Termos de cooperação técnica

e/ou financeira, convênios, documentos institucionais de cada ente privado, bem como os documentos que norteiam suas ações, sejam nas elaborações curriculares, de materiais pedagógicos, de formações continuadas, dentre outros.

E para a etapa de exploração do material, com ênfase para o tratamento dos documentos elencados a partir dos entes privados, pois estes compuseram de maneira muito particular o *corpus* da pesquisa na singularidade amazônica, visto que nesta etapa foram pinçadas as categorias analíticas do estudo a partir da materialidade do objeto na realidade. Entretanto, foi possível detectar algumas pistas da própria codificação dos documentos político-normativos do objeto, quando os classificamos como: curricular, gestão e formação de professores.

Ainda nesse processo, a análise categorial, ou análise temática (Bardin, 2016), permitiu constatar em quais dos processos de implementação do NEM no Amazonas as organizações do Terceiro Setor ganharam protagonismo, pois tais processos se converteram a partir do afunilamento entre as unidades de registro que se transformaram em eixos temáticos para, por fim, nos relevar as três categorias que se coadunam com o processo, quais sejam: Formação Continuada; Gestão: processos e currículo; e Itinerários Formativos.

O percurso analítico, apesar de didaticamente fazer parte do último momento metodológico, perpassou todos os processos destacados anteriormente, ao ser referenciado pelas categorias analíticas Totalidade, Contradição e Mediação, extraídas do método anunciado. Essa opção categorial comporá o processo de análise, pois tanto o Novo Ensino Médio como as relações público-privadas são configurados dentro de um todo dialético e as contradições que transcorrem esse dinamismo estão articuladas desde suas raízes¹¹ aos processos tanto internos quanto externos, explicitando, a partir disso, todo esse movimento como um todo estruturado e estruturante (Nogueira, 2016).

Os resultados desse processo que compõe o modo investigativo do trabalho serão expostos em três seções, articulados ao modo de exposição que se sustenta pelo processo coerente dos dados e pelos objetivos específicos da investigação. Dessa maneira, destaca-se que a relação público-privada assim como o Novo Ensino Médio são as categorias centrais – e *a priori* – deste trabalho e em consonância com o pressuposto teórico-metodológico anunciado pretende-se saturar tais categorias, no sentido de trazer as fundantes determinações que emergiram na história a fim de compreender o movimento totalizante desse objeto e de que maneira ele vai se particularizando na prática social dessa conjuntura.

¹¹ Considerando que, como pontua Colares (2011, p. 190), estudar o “[...] cotidiano desvinculado da história é mistificação”.

Para isso, apresentamos na primeira seção as expressões fenomênicas tanto do Novo Ensino Médio quanto das relações público-privadas, objetivando desenvolver tais constatações a partir de dois movimentos. Primeiro, trazendo os dois projetos societários que disputam o EM brasileiro, com o intuito de discutir quais as duas concepções político-ideológicas norteiam cada um e como a partir de 1990 as disputas foram ganhando contornos, avanços e retrocessos que culminaram na síntese que temos hoje de todo o jogo político do capital: o Novo Ensino Médio. E segundo, trazendo a materialidade histórica das RPP nas políticas do EM, discutindo como as entidades privadas participaram dos processos que perpassaram esses contextos de disputas. Ou seja, as nuances das RPP no âmbito de cada projeto societário ou no contexto de cada política sobre o EM no Brasil desde o contexto político de 1990 até a síntese de todo o processo com a Reforma do EM.

Na segunda seção, caracterizamos as relações público-privadas quanto aos seus conteúdos e suas formas, apontando de que maneira cada uma, em sua especificidade, não só constitui o Terceiro Setor como protagonista de todo o processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no Amazonas, mas também tensiona em grande medida as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

A terceira e última seção contemplou, em complemento à seção anterior, a análise que, à luz do referencial teórico, conduziu a discussão das implicações das relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas frente às concepções historicamente construídas por um Ensino Médio público socialmente referenciado nos princípios do trabalho, da ciência e da cultura, considerando os seus três grandes pilares de atuação: a formação continuada, a gestão processual e curricular e os itinerários formativos.

2 RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS E NOVO ENSINO MÉDIO: CONSTATAÇÕES NA REALIDADE

Esta seção tem como objetivo contextualizar as disputas que se estabeleceram no Brasil pelos sentidos/finalidades do EM brasileiro a partir de um período específico, para situar três questões: primeiro, como emergem nas políticas educacionais do Brasil os princípios do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como bandeira de luta (sem perder de vista que as concepções de Ensino Médio Integrado estão em disputa); segundo, qual trajetória das políticas de EM anuncia o NEM como continuidade de um projeto político-hegemônico enraizado; terceiro, as RPP no âmbito das disputas para apreender seu sentido estrutural na sociabilidade do capital, identificando, nesse movimento, como a conjuntura do NEM se torna terreno fértil para suas atuações.

Essas questões articulam-se ao objeto central desta dissertação ao revelar a totalidade, a historicidade e as contradições dos processos disputados, bem como dos marcos normativos que os acompanham, ora determinados dialeticamente pelas dimensões políticas e econômico-sociais que tendem a se modificar no curso da história.

Embora essas constatações tenham uma totalidade maior, como os determinantes da década de 1930, que nos possibilitaria apreender o processo em que a educação, articulada nacionalmente, necessária pelo advento da indústria, é mediação primordial da relação entre Capital e Trabalho, na medida em que as políticas educacionais¹² que se sucedem adequam os processos educativos à manutenção necessária à lógica do sistema capitalista (Nogueira, 2016), optamos em iniciar nosso marco temporal dentro dos determinantes da década de 1990, que apresenta com mais afinco, no Brasil, o neoliberalismo e a Terceira Via como orientações político-ideológicas que nortearão os pressupostos das dinâmicas escolares, inclusive as de EM e a nova roupagem das RPP nas políticas públicas brasileiras.

Mediante o pressuposto, esta seção organiza-se em duas subseções. A primeira apresentando os projetos societários que disputam o EM brasileiro. A segunda trazendo as RPP no bojo dessas disputas, evidenciando sua intensificação a partir da política do NEM vigente, que representa o terreno ideal ao seu fortalecimento e protagonismo.

¹² Como a criação do Sistema S da década de 1940, o plano de metas da década de 1950, a promulgação da LDB na década de 1960, a Lei 5.692 da década de 1970, entre outros. Todos alinhados com as RPP e com o EM. Por essa razão, enfatizamos a importância dessa totalidade maior a partir da década de 1930, embora tenhamos optado pela década de 1990 como ponto de partida.

2.1 PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UTOPIA OU BARBÁRIE?

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe.

(Marx; Engels, 2008, p. 10).

Iniciamos a discussão com uma subseção que, somando-se – especificamente o trecho “projetos em disputa” – à epígrafe posta, já denota que o cerne da questão vai muito além de olhar para o EM como uma mera etapa da educação básica, muito pelo contrário, o EM compreende – no bojo dessa realidade – uma disputa de poder, de classes. E para compreender essa disputa é necessário apreender o EM e sua relação com o trabalho na sua historicidade, que se estabelece num terreno vasto de contradições.

Mergulhar nessa historicidade para captar os diferentes sentidos do trabalho é necessário, até porque são eles que, modificados a partir das transformações nos modelos de produção, definem o modelo de educação e, conseqüentemente, de EM. Para compreender esse movimento, Frigotto (2009) nos adverte sobre a necessidade de incorporar as experiências culturais e sociais que tendem a implicar, num âmbito de complexidade, todas as esferas sob as quais a sociedade é produzida, e aqui somos remetidos a, conforme as orientações do autor, contemplar as naturezas **políticas, econômicas**, culturais, artísticas e educacionais. O destaque nas dimensões políticas e econômicas refere-se ao nosso posicionamento teórico-metodológico/político-ideológico, ao cerne do que movimenta essas disputas.

No bojo político desses projetos societários, tem-se de forma sintética e objetiva, no quadro abaixo, as duas perspectivas disputadas, em sua essência, no âmbito nacional pela identidade e pelo sentido do EM. Nessa direção, o quadro responde sucintamente à questão sobre os fundamentos, as perspectivas teórico-formativas que norteiam cada projeto que se apresenta para conduzir o Ensino Médio brasileiro.

Quadro 3 – As duas perspectivas distintas que disputam o EM brasileiro

Componentes	Perspectiva do Capital	Perspectiva de tradição Marxista
Eixo curricular	Competências, habilidades, atitudes, valores, emoções	Ciência, cultura, trabalho e tecnologia, estabelecidos sócio-historicamente
Núcleo conceitual	Pedagogia das competências	Formação humana integral.
Sentido político e social	Adaptação ao mercado de trabalho: flexibilidade, empregabilidade e empreendedorismo	Elevação do nível de consciência crítica sobre as contradições das relações sociais
Sentido do termo “integração”	Meramente discursivo, fundado no hibridismo conceitual	Unidade dialética entre teoria e prática e entre partes e totalidade
Relação entre formação geral e educação profissional	Fragmentação – concomitância como regra geral	Currículo unitário – organicidade entre conteúdos técnicos e científicos
Sentido epistemológico	Conhecimento condicionado à prática	Conhecimentos historicamente produzidos pelas sociedades humanas, em suas lutas e contradições

Fonte: Adaptado de Pelissari (2023, p. 10).

Quando mencionamos que a síntese posta no quadro se refere à essência das propostas, queremos dizer que estas são as concepções que percebemos concretamente no âmbito das disputas. O que não significa que estão explicitadas dessa forma nos discursos e nos marcos normativos que orientam os processos educativos. Muito pelo contrário, as propostas educacionais na sociabilidade do capital, em sua maioria, apresentam-se com os mesmos termos das perspectivas de tradição marxistas. Ou seja, ocorre uma resignificação burguesa dos princípios de uma educação politécnica. Termos como: formação humana integral, desenvolvimento integral, educação integrada, trabalho como princípio educativo, são disputados dentro das duas perspectivas mencionadas.

Em que pese considerar que mergulhar na historicidade para apreender todas as determinações que perpassaram a categoria trabalho-educação para detectar seu sentido hoje na atual reforma do Ensino Médio é muito importante para apreendê-la em sua totalidade – sobretudo considerando que em cada modelo de desenvolvimento social e econômico o trabalho enquanto categoria fundante tem papel predestinadamente reservado –, é importante mencionar que, neste trabalho de dissertação, dedicar-nos-emos a apresentar essas transformações em um período específico, procurando demarcar os dois projetos societários que têm o EM como *locus*.

E aqui marcamos posição em defesa de um EM que vá na contramão da desumanização, da fragmentação e exclusão, ou seja, da educação sob a égide do capitalismo. Essa defesa nasce considerando as determinações de uma realidade que é histórica, concreta e atual, alicerçada em um campo de contradições. Uma defesa que traz como alternativa um Ensino Médio público

e socialmente referenciado nas dimensões do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia, enquanto luta política e necessidade concreta.

Tal perspectiva de EM é uma bandeira que hoje, principalmente, precisamos levantar e defender, pois é a única possibilidade que temos de tentar amenizar os danos irreversíveis já causados pelas contínuas agressões do sistema capitalista em busca de acúmulo de excedentes frente à classe trabalhadora – nas quais se constituem mercadorias capazes de gerar mais-valor. E apesar de a omnilateralidade, a emancipação humana não ser possível nessa realidade, os pressupostos dela, nesse bojo político, apontam uma travessia (Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

A defesa que registramos neste trabalho acadêmico se fundamenta justamente nesse sentido, da busca por uma possibilidade de travessia, com a prerrogativa de tentar contribuir com as condições objetivas de superação desse sistema desumano. Utopia? Talvez! Mas como diria Marx e Engels (2008) em um dilema como este, “uni-vos!”.

2.1.1 Os dois princípios que norteiam a disputa

Retomando a epígrafe inicial e concordando com o que Ramos (2008a, p. 2) destaca quando menciona que “a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo” ou quando acrescenta que dualidade educacional é, nada mais nada menos, que “uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”, parece-nos viável inferir que a educação sempre esteve comprometida e aquém ao que o capital sempre estabeleceu como formação e educação ideal para os filhos da classe trabalhadora. E é sob tal pressuposto que sintetizamos o primeiro princípio da disputa pela formação da juventude brasileira, conforme especificado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Primeiro princípio: Capital (continua)

1º PRINCÍPIO: CAPITAL	
Característica	Síntese
O processo histórico do Trabalho e sua relação com a Educação	Formato escravo, servil e assalariado (atual). As relações sociais em cada um desses momentos no capitalismo regularam o trabalho, constituindo formas históricas de dividir o trabalho e, conseqüentemente, a educação necessária para cada período.

Quadro 4 – Primeiro princípio: Capital (continua)

1º PRINCÍPIO: CAPITAL	
Característica	Síntese
Educação enquanto mediação	“Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação” (Frigotto, 2001, p. 79).
Projeto de educação patrocinado pelos organismos internacionais	A educação no capital se alinha a uma agenda global instituída e estruturada nas exigências do capital, exemplo: as reformas educacionais ¹³ . Além disso, a educação sob os pressupostos do capital está alinhada a uma agenda estruturada globalmente ¹⁴ (mas que acontece de modo desigual e combinado ¹⁵) é facilmente identificada quando levamos em consideração que o mundo está sob o domínio, sob a (des)ordem capitalista e que o processo educacional desenvolvido nesse bojo está intrinsecamente (e desigualmente) alinhado.
Princípios básicos de uma educação republicana: o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho	O alinhamento global da educação no capital não demonstra preocupação nenhuma com a formação dos jovens, sobretudo quando não cumpre nem com o atendimento dos princípios básicos de uma educação republicana, instituída pelo próprio sistema capitalista. A burguesia brasileira segue em dívida com a educação, ainda que com a educação que ela própria intitula como elementar. Ramos (2008) menciona que o capital não consegue atender nem ao que ele mesmo institui como elementar, porque seria necessário ter o sujeito como centro e não o mercado de trabalho. Nesse sentido, a autora assinala que o artigo 22 da LDB é contraditório quando dimensiona como finalidade o aprimoramento da pessoa humana, porque para que essa finalidade seja cumprida o foco deveria ser transferido do mercado de trabalho para o sujeito da aprendizagem. Entretanto, esse foco no estudante é exatamente o que o NEM promete: projetos de vida, protagonismo juvenil, escolhas. Então, a partir do NEM, será possível cumprir com a finalidade elementar da educação republicana de aprimoramento da pessoa humana? Não! O foco apresentado no estudante não tem como objetivo desenvolver suas potencialidades a partir das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, princípios que norteiam a vida em sociedade. O foco apresentado se configura nas exigências no século XXI de formar trabalhadores flexíveis, com projetos de vida que impulsionem o empreendedorismo, as competências socioemocionais com preparação para profissões inexistentes e para as imprevisibilidades e instabilidades do mercado.

¹³ As reformas educacionais no Brasil são, em sua maioria, imposições nacionais e internacionais, que, como mencionam Caetano e Martini Alves (2020, p. 721) “[...] redefinem as formas de compreender a gestão da educação e da escola”.

¹⁴ O que se percebe, como sintetizado por Caetano e Martini Alves (2020), é que com essa agenda global se tem na efetividade: padronização e redefinição da educação, da concepção de currículo (que está substancialmente focado na simplificação, na estandarização e ênfase em matemática e português), da avaliação e da gestão, conforme manda os organismos multilaterais ao conceber empréstimos. A partir disso, as autoras inferem que o currículo – mas aqui damos ênfase ao processo educacional, em geral – “[...] nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário ensinar e aprender mediados por interesses escusos aos da formação humana integral. A formação geral dos estudantes é reduzida e não ampliada” (p. 729).

¹⁵ Embora a educação seja estruturada pelos ditames do capital globalmente, é importante não perder de vista que essa estruturação não é igual, ela ocorre de maneira desigual (mas combinada) principalmente com a diferença de educação oferecida entre os países de capitalismo central e os periféricos. Nos países de capitalismo central o básico é cumprido (alfabetização, matemática), uma educação elementar. O que não ocorre nos periféricos, como o Brasil. Mas é importante mencionar também que em dois países latino-americanos (Argentina e Uruguai), o mínimo-elementar foi cumprido, mas o objetivo era: controle ideológico.

Quadro 4 – Primeiro princípio: Capital (continua)

1º PRINCÍPIO: CAPITAL	
Característica	Síntese
A educação que o capital oferece em sua essência	Oferece uma educação predatória, excludente e concentradora de renda, ou seja, um adestramento (Frigotto, 2001). “Trata-se de conformar um cidadão mínimo , que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero ‘empregável’ disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração” (Frigotto, 2001, p. 80, grifo no original).
O trabalho no Capital	Resume-se ao trabalho assalariado, que de maneira alguma representa o sentido ontológico do trabalho, e muito menos representa a ideia, que o próprio capitalismo vende, de que a remuneração equivale a uma troca justa de venda e compra de força de trabalho. O trabalho sob a égide do capital não passa de uma mercadoria muito especial e única passível de lhe acrescentar valor excedente ¹⁶ .
O trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia no capital	Tais dimensões, segundo Frigotto (2001), deixam de constituir valores de uso e passam a constituir valores de troca, em função do capital e de sua necessidade de acumular riqueza.
Flexibilização	À luz de Krawczyk e Ferretti (2017), Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 9) mencionam a respeito da flexibilização: “[...] em que pese ser ela bastante tentadora por remeter, no imaginário coletivo, à ‘autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação’, a palavra pode assumir, também, o caráter de “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”.
Projeto de vida	A temática projeto de vida, embora não seja uma novidade, só ganhou destaque a nível nacional com o NEM, que se apresenta com a ideia de o jovem ser empresário de si, colocando-se como uma empresa no mercado que compete com outros “indivíduos-empresas”. Ou seja, uma sociedade empresarial que se mantém pelas competições e disputas de uns contra os outros (Rodrigues; Costa; Rodrigues, 2024). Souza e Alves (2019), à luz de Oliveira (2015), apontam que o termo projeto de vida é uma construção social predestinada a atender um modelo específico (hegemônico de sociedade), considerando que as pessoas, sobretudo os jovens, por vezes, não têm consciência dessa concepção já estruturada de sua existência e projeção futura ¹⁷ .

¹⁶ “Trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista [...]. A produtividade no sentido capitalista baseia-se na produtividade relativa; então, o trabalhador não só repõe um valor precedente, mas também cria um novo; materializa em seu produto mais tempo de trabalho materializado no produto que o mantém vivo como trabalhador. *Dessa espécie de trabalho produtivo depende a existência do capital*” (Marx, 1974, p. 132-133 *apud* Frigotto, 2003, p. 50, grifos nossos).

¹⁷ Os projetos de vida, em síntese, visam tornar o jovem protagonista de suas escolhas, a serem empreendedores de si e, portanto, responsáveis por seus sucessos e fracassos, sem considerar a principal característica dessa sociedade que é a desigualdade. Tudo isso para cumprir com a nova configuração da sociabilidade do capital, o que, de bônus, fortalece o conceito de capital humano, sobretudo quando, no contexto do neoliberalismo, normaliza as desigualdades.

Quadro 4 – Primeiro princípio: Capital (continuação)

1º PRINCÍPIO: CAPITAL	
Característica	Síntese
Pedagogia das competências	A pedagogia das competências, conforme mencionado por Marise Ramos (2001), é uma pedagogia que já está definida pelos objetivos que lhes foram colocados e que só passa a ser validada, conforme análise da autora, a partir das competências que produz. Sob esses determinantes, o mundo produtivo passa a exigir uma pedagogia fundamentada nas competências, nas competências necessárias ao bom andamento do mercado ¹⁸ .

Fonte: Ramos (2008a; 2017); (Frigotto, 2001).

O NEM, enquanto síntese dos pressupostos expostos no quadro, é resultado das mudanças no atual contexto da economia e das novas tecnologias que remetem à obrigatoriedade de aprendizagens flexíveis. Para tanto, é feito o uso da pedagogia das competências como ideário pedagógico do capital, pois essa corresponde aos anseios de moldar o sujeito flexível e adaptável a partir das competências que o século XXI exige, como as emocionais e cognitivas (Araújo, 2023).

Isso porque as exigências para a educação mudaram com as novas tecnologias. Essas mudanças condicionam a classe trabalhadora a outras e novas condições de produção da existência. E essa reestruturação produtiva estreita os laços entre a escola e o mercado, com o objetivo único de cumprir com os propósitos econômicos desse século, haja vista que toda mudança curricular consiste em um desdobramento dos pressupostos políticos de desenvolvimento econômico.

Toda essa flexibilização exigida e propagada vai expressar a função do trabalho na contemporaneidade, que seria, conforme expresso na literatura atinente, sinônimo de instabilidade e precariedade¹⁹ (Araújo, 2023). Nessa direção, Paixão e Silva (2024) destacam o homem produtivo e o trabalhador flexível como as referências pedagógicas das reformas neoliberais que identificam a escola como ineficientes, improdutivas e até descontextualizadas e por essa razão torna-se imprescindível sujeitar as atividades escolares às razões econômicas. Flexível no sentido de se adaptar às relações contemporâneas de trabalho, sobretudo com o crescente uso da tecnologia.

¹⁸ Essas grandes potencialidades exigidas são colocadas, segundo a autora, no centro da divisão do trabalho, e por isso passam do plano político das empresas para o plano pedagógico das escolas.

¹⁹ Sua materialidade ocorre, por exemplo, nas “[...] metodologias da EAD, propondo autonomia do aluno para definir seus horários de estudo, em contraposição à rigidez dos tempos dos cursos presenciais, fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no ensino médio. Por exemplo, em nome do respeito à dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas” (Araújo, 2023, p. 84).

Ao considerar, portanto, que esses elementos duais são estruturais, e que em decorrência disso a classe trabalhadora vai cada vez mais perdendo espaço, sobretudo quando a ciência e a tecnologia, como bem nos adverte Frigotto (2009) baseado em Marx, tornam-se forças produtivas do próprio capital em detrimento da classe trabalhadora e que, conforme destaca Ramos (2008a), são as relações econômicas que constituem os fundamentos que embasam a profissionalização e os processos escolares, é que entra como bandeira de luta uma perspectiva de educação cujo objetivo é superar essa organização desigual de ensino.

Tal perspectiva de ensino, quando prima por uma educação que não fragmenta, ou nos dizeres de Marise Ramos (2014), que não se divide para os segmentos sociais, causa rumores, sobretudo para os pesquisadores críticos dessa realidade, se é possível pensar num ensino ou numa escola embasada sob tal perspectiva no sistema capitalista, e ainda que a resposta possa, de maneira óbvia, ser não, acreditamos que ficar parados e não lutar por condições mínimas de qualidade para o ensino dos filhos da classe trabalhadora, ainda que sejamos utópicos nessa luta, não é a solução, até mesmo porque as desigualdades não vão definindo naturalmente e a classe trabalhadora não amplia direitos sem luta política.

Essa proposta constitui o segundo princípio que norteia a disputa, uma proposta incompatível com a demonstrada no quadro anterior.

Quadro 5 – Segundo princípio: Ensino Médio Integrado (continua)

2º PRINCÍPIO: Ensino Médio Integrado – EMI	
Característica	Síntese
Trabalho como princípio educativo	O ponto de partida para tentar alcançar essa formação é pensar o trabalho como princípio educativo antes de pensá-lo como prática estritamente de produção desse sistema (Ramos, 2008a). Ou seja, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico, “como meio social de produção da existência” (Ramos, 2008a, p. 7), o que implicaria na apreensão de que o trabalho é fundante e constitui toda a vida humana ²⁰ , porque para

²⁰ Saviani (2005, *apud* Ramos, 2021) explica de forma excepcional a relação do trabalho na produção da existência: “As Ciências da Natureza: Os homens, em função de suas necessidades precisam agir sobre a natureza para transformá-la. Precisam, portanto, saber como está constituída a natureza, como se comporta, quais são as leis que a regem. É a partir do trabalho, portanto, que o homem coloca para si a necessidade de conhecer a natureza e sistematizar esses conhecimentos em termos científicos. As Ciências Sociais: No caso das ciências sociais, trata-se do conhecimento sobre as relações entre os homens, as formas como os homens se organizam, e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar na definição de direitos e deveres. Por que é preciso conhecer mais a fundo essas relações? Porque o homem não produz sozinho, individualmente, suas condições de existência. Essa produção da vida humana é coletiva, é feita socialmente e de modo organizado. As relações entre os homens e as formas pelas quais se organizam decorrem do grau de desenvolvimento dos meios de produção da existência humana. Daí a necessidade de conhecer as instituições, as formas das relações sociais que estão na base do modo como os homens produzem sua própria vida. As Ciências da linguagem: quanto ao domínio da língua, do vernáculo, a necessidade de que todos os membros da sociedade dominem a linguagem

Quadro 5 – Segundo princípio: Ensino Médio Integrado (continua)

2º PRINCÍPIO: Ensino Médio Integrado – EMI	
Característica	Síntese
	existir a humanidade é necessário que todos trabalhem para isso. Ao compreender esse movimento, é possível que se compreenda também que se há pessoas que não trabalham é porque vivem às custas do trabalho dos outros, ou seja, da exploração ²¹ .
A compreensão da proposta a partir dos princípios politécnicos leninistas	Pelissari (2020), ao fazer uma análise desses princípios, menciona que tal proposta se encontra dentro de um processo formativo único, que alinha relações sociais de produção e características técnicas das forças produtivas, o que acaba, segundo o autor, conduzindo a formação para a compreensão das contradições que envolve os dois elementos destacados. O que seria, como apontou Krupskaya (2017, <i>apud</i> Pelissari, 2020) uma proposta de educação que possibilite aos trabalhadores estudarem e compreenderem as relações sociais.
Formação Integral (nesse pressuposto)	É uma formação que oferece condições de compreensão da realidade que ultrapasse sua aparência fenomênica. É sobre conseguir compreender o real a medida em que atua no âmbito profissional. Não é sobre formar um técnico especializado, mas um politécnico (Ramos; Frigotto, 2017), e isso se difere, segundo Saviani (2005, p. 15, <i>apud</i> Ramos, 2021, p. 312), no sentido de ter a “[...] especialização como domínio das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.
Formação que pressupõe a dualidade	Isso porque se fomenta a importância de o aluno ter acesso ao conhecimento em sua totalidade, integrando o acesso às técnicas, mas também a ciência, a cultura e ao trabalho. Ou seja, possui um caráter de unidade, que inclui o estudante a todas as ramificações que perpassam a vida em sociedade. Em suma, seria ter acesso a tudo isso, a todas as mediações que são necessárias tanto para trabalhar, quanto para “produzir a existência e a riqueza social” (Ramos, 2008a, p. 2).
O currículo integrado no trabalho, na ciência e na cultura	Possibilita que a aprendizagem contemple os sistemas de relação de uma totalidade. As disciplinas quando estão isoladas não permitem esse movimento de aprendizagem. Os conhecimentos gerais e específicos formam, epistemologicamente, uma unidade (Ramos, 2008).
Um princípio básico do EMI é o direito ao conhecimento	O acesso a esse conhecimento não é a garantia de empregabilidade. O cerne da questão é que os estudantes compreendam que o EMI não irá garantir emprego ²² , mas irá proporcionar meios para que “[...] os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão” (Ramos, 2008a, p. 27). É sobre compreender a realidade tal como ela é e ter fundamento para enfrentar as contradições do mercado de trabalho.

escrita decorre do nível de desenvolvimento já atingido pela organização social, em função do processo de trabalho” (Saviani, 2005, p. 14, *apud* Ramos, 2021, p. 309-310).

²¹ Com isso, podemos perceber o porquê dos nossos pequenos ganhos nas disputas terem sido engavetados tão rapidamente. Ter consciência de classe desmantelaria o sistema capital, não é vantajosa uma formação que preze de fato pela formação humana integral, assegurando-lhes uma apreensão crítica da organização social em sua totalidade.

²² É importante destacar que sob esses pressupostos trabalho não é sinônimo de emprego, trabalho é o processo de interação do ser social com a realidade “[...] é produção, criação, realização humanas” (Ramos, 2008, p. 4), ou seja, ultrapassa o campo da prática econômica. Somente na forma histórica das relações sociais é que o trabalho ganha essa determinação de ser instrumento econômico. O trabalho é uma mediação que se estabelece entre a realidade e o ser social.

Quadro 5 – Segundo princípio: Ensino Médio Integrado (continua)

2º PRINCÍPIO: Ensino Médio Integrado – EMI	
Característica	Síntese
Conhecimentos gerais e específicos	<p>Ciavatta Franco e Ramos (2012) destacam que em se tratando dos conhecimentos de uma profissão, só os específicos não são suficientes para que o educando compreenda as relações sociais de tal produção. O alinhamento entre teoria e prática, entre formação geral e específica, é de suma importância para a formação do sujeito à medida em que ele passa a compreender as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho, a profissão e a vida tal como ela se apresenta nessa conjuntura, como as sociais, econômicas, culturais, políticas e técnicas.</p> <p>Assim, a formação geral é tão necessária quanto as específicas, pois ela tende a relacionar as partes com a totalidade. Daí a ênfase dada à importância de se primar pela interdisciplinaridade também na educação profissional, visto que somente de posse dessas dimensões “[...] os sujeitos podem agir conscientemente de forma transformadora sobre o objeto de seu trabalho e de suas relações sociais” (Ramos, 2012, p. 28), essa ação consciente e fundamentada, pressupõe avanços formativos porque os jovens passam a ter acesso à tecnologia e as técnicas, que nada mais são que a materialização da ciência em força produtiva (Ramos, 2008a).</p>
O trabalho	<p>Ramos (2008b) dimensiona o trabalho como princípio educativo em dois sentidos importantes de destacar, quais sejam: o ontológico e o histórico. O ontológico seria sua compreensão como práxis humana, ou seja, como produção da existência, e o histórico (que no capitalismo se transforma em trabalho assalariado) se refere às exigências específicas de cada período, visando trabalhos socialmente produtivos, mas que, no bojo da base unitária de educação e currículo, não se resume a processos fragmentados de ensino, passa-se, no processo formativo, pelas dimensões históricas e pontuais para a compreensão do modo de produção e de trabalho atual, ou seja, dando-lhes sentido e forma no tempo e no espaço.</p>
A ciência	<p>Considerando tais pressupostos, a concepção de ciência se encaminha sob a mesma perspectiva, pois se refere aos conhecimentos produzidos ao longo da história, a formação profissional, por exemplo, “[...] é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (Ramos, 2008b, p. 116).</p>
A cultura²³	<p>Já a cultura, num processo de não dissociar formação geral e específica, vai compreender as diversas formas de criação da sociedade em si, “[...] de tal modo que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (Ramos, 2008b, p. 116).</p>

²³ Quando pontuamos a cultura como um eixo, queremos dizer que é importante e muito necessário entender as diferentes maneiras de criação da sociedade, enquanto produção ética e estética, além de sermos orientados por valores e normas dentro de determinada cultura, enquanto grupo social (Ramos, 2008). “Há um trabalho do Thompson, um historiador inglês que estuda a formação da classe trabalhadora na Inglaterra, que aborda qual foi o processo cultural, de resistência dos trabalhadores quando o relógio foi introduzido na sociedade inglesa. Porque até então a vida dos trabalhadores era regulada pelo tempo biológico. Acordava-se na hora que precisava, dividia-se o tempo socialmente e comunitariamente, não havendo a separação entre os dias de trabalho e os dias de lazer. Eram organizações que a cultura e a vida em comunidade permitiam. A Revolução Industrial, a revolução da maquinaria introduziu o uso do relógio e mudou completamente a forma de uso e de organização do tempo. Mudou-se a cultura ou produziu-se nova cultura” (Ramos, 2014, p. 22).

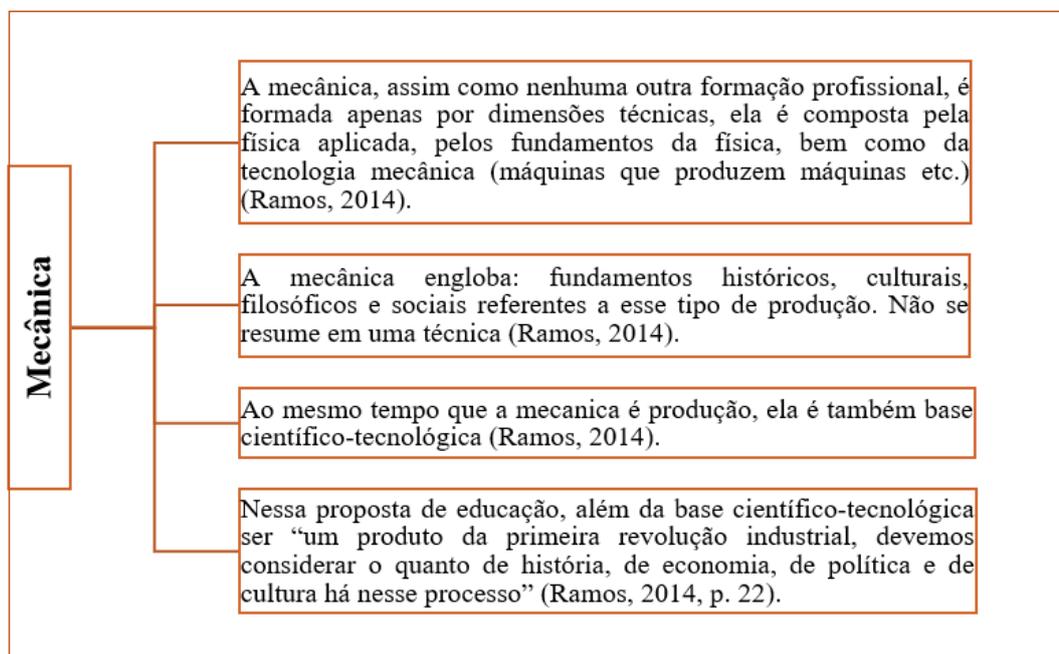
Quadro 5 – Segundo princípio: Ensino Médio Integrado (continuação)

2º PRINCÍPIO: Ensino Médio Integrado – EMI	
Característica	Síntese
	Nesse sentido, a cultura é resultado de um esforço coletivo, compreendendo seus símbolos, expressões materiais, significados e representações (em dimensões éticas e estéticas, isso porque a cultura compõe a política curricular, seja na produção de saberes, nos valores estabelecidos, nas próprias visões de mundo (Ciavatta Franco, 2005).
Trabalho, ciência e cultura enquanto dimensões fundamentais da vida (estruturam as práticas sociais)	A proposta é que as instituições possam “[...] acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ou para a iniciação científica, ou para a ampliação da formação cultural. Isto possibilitaria o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes (Ramos, 2008a, p. 10).

Fonte: Ramos (2008a; 2008b); Pelissari (2020); Ramos e Frigotto (2017); Ramos (2021); Ciavatta Franco e Ramos (2012); Ciavatta Franco (2005).

Essa proposta consiste numa formação que para além de ensinar múltiplas técnicas compreende, ainda, um todo estruturado, as relações sociais, a compreensão dos fundamentos científicos, históricos, culturais e tecnológicos que regem a produção da vida em sociedade (Ramos, 2014). E isso, na prática, seria, como exemplificado por Ramos (2014) com a mecânica, uma aprendizagem que engloba elementos para além da técnica, conforme explicitado na figura abaixo:

Figura 1 – Um exemplo de Ensino Médio Integrado a partir da Mecânica



Fonte: Elaboração própria com base em Ramos (2014).

De modo geral e conforme sintetizado por Ramos (2008b, p.115), a defesa consiste numa proposta de aprendizagem que possibilite “[...] à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe”. Ou seja, uma proposta contra-hegemônica (com projeto de educação articulado a um projeto de sociedade não excludente), por vezes utópica, mas com possibilidades reais de transmutação, sobretudo para superar as perspectivas formativas do capital, constantemente elaboradas por seus intelectuais.

2.1.2 Construindo um cenário de disputas

A disputa pela formação ocorre desde as primeiras transições feitas na vida humana. E apesar de ocorrer em todas as etapas, ela se acirra no contexto singular do EM que, sem dúvida, refere-se aos sentidos, identidades, perspectivas que se estabeleceram historicamente nessa etapa de ensino. Essa etapa da educação básica, diferentemente das outras, apresenta relações com o trabalho de forma mais acentuada. No bojo da sociedade capitalista, isso fica mais claro quando a educação nessa etapa aponta, de forma dual, os que irão seguir uma trajetória dita mais propedêutica, ou seja, sendo direcionada a formação acadêmico-científica que constitui a formação da profissão desejada num âmbito mais integral, englobando, principalmente, os pressupostos teóricos que embasam a profissão na história e, em contrapartida a essa lógica, os que irão traçar um percurso mais instrumental para o exercício do trabalho.

Dito isto, nos parece ser conveniente retomar alguns pressupostos postos por Ramos (2014, p. 17) quando a autora menciona que: “Nesta fase, a relação entre ciência, conhecimento científico e produção, modo de produção da existência, processo econômico, de geração de riqueza, distribuição de riqueza e trabalho, divisão social do trabalho, se manifestam”. E é justamente considerando esses pressupostos que compreendemos por que o EM é acirradamente disputado. Uma característica estrutural do EM brasileiro é ser dual, sobretudo quando é definido como “quem é que vai ter um futuro brilhante e quem não vai ter” (Ramos, 2014, p. 19).

Ou seja, no Brasil os sistemas se organizam com tipos de formações diferenciados para as classes ou segmentos sociais diferenciados. No caso dos filhos da classe trabalhadora desde cedo todos têm que se preocupar com a produção material da existência, e por isso, não podem perder tempo na escola situação essa que precisa ser superada e não reproduzida (Ramos, 2014, p. 18).

Considerando o exposto, os marcos que compõem a disputa²⁴ se fundamentam nessas duas visões de mundo, ora nos princípios do capital, ora nos princípios mais humanos de formação. Cumpre destacar que tais marcos não serão discutidos profundamente neste trabalho, sintetizá-lo-emos, principalmente, no formato de quadros objetivos, mas que nos permitem compreender o histórico das disputas que perpassam o EM brasileiro em sua totalidade para chegarmos na atual Reforma do EM e visualizarmos melhor sobre qual arcabouço teórico-político ela se assenta, de que forma ela retroage às reformas e propostas anteriores, além de conseguirmos, a partir daí, compreender as implicações dessa política para o futuro da classe trabalhadora.

Para situar as disputas empreendidas nessa etapa de ensino, é importante mencionar que a centralidade dada ao Ensino Médio, instituindo-o enquanto etapa da educação básica, foi estabelecida com a LDB/1996, no contexto político-ideológico da década de 1990, com as mudanças econômicas efetivadas no seio das políticas públicas por meio das orientações dos organismos internacionais.

Ferreti e Silva (2017), ao discutirem o EM no centro das disputas por hegemonia, destacam, no bojo da década de 1990, diversas reformas que permitiram o acirramento ainda maior dessa hegemonia em benefício do capital. Isso porque em pouquíssimo tempo, após a promulgação da LDB/1996, o MEC já se encarregou de, como mencionam os autores, desencadear “[...] o processo de produção das bases curriculares em que deveria se organizar o ensino médio” (p. 390). Nessa direção, vários documentos são produzidos entre 1995 e 1998, como, por exemplo: os PCNEM e as DCNEM, que apresentavam em seu escopo como deveria se organizar o currículo dessa etapa de ensino. E então a formação com base em competências e habilidades ganham maior ênfase.

O andamento das políticas de EM após essa reformulação produtiva ganham alinhamento das ideologias Neoliberal e de Terceira Via por meio de dosagens diferentes, mas progressivas. Nogueira, Mota, Pereira, Santos e Mourão (2024) sintetizam as dosagens ao destacarem a separação, no governo FHC, da educação profissional do Ensino Médio (oferta concomitante e/ou sequencial), no governo Lula a tentativa de articulação de ambos, com a

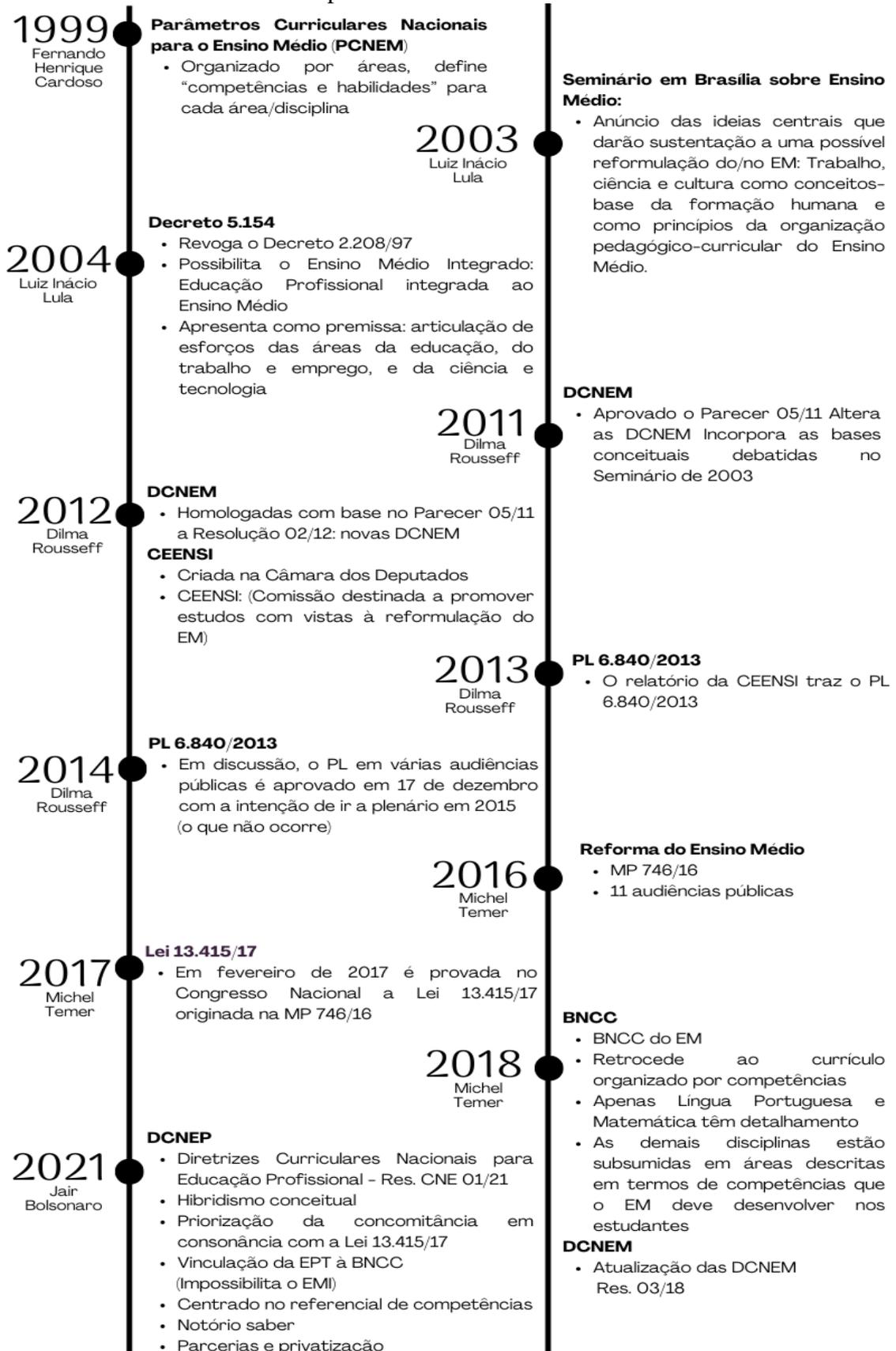
²⁴ Em princípio, Caetano e Martini Alves (2020), ao afirmarem que a educação na história sempre foi disputada, trazem na especificidade do Ensino Médio o ponto que o caracteriza nessa disputa: a dualidade. Esse caráter dual se apresenta, especificamente, com a divisão social do trabalho, que, citando Nascimento (2007), as autoras pontuam que essa divisão acontece na medida em que ocorre a distribuições dos homens e mulheres no que tange a suas funções manuais e intelectuais, divisão esta que acontece consoante as origens de classe e são mais bem visualizadas no âmbito escolar de conteúdos curriculares completamente opostos. Além disso, a visualização também pode ser mais bem compreendida quando ocorre a divisão entre ensino profissional e propedêutico.

oferta integrada (mas fazendo manutenção das ofertas do governo anterior – concomitante e sequencial).

Em um percurso sequencial, no governo Dilma a dosagem se intensifica com o escancaramento das relações público-privadas, sobretudo na educação profissional, por intermédio do Pronatec e, por fim, dos governos Temer e Bolsonaro, ao aproveitarem o embalo dessa última dosagem a intensificam ainda mais e, substancialmente, quando aprovam outros pacotes de reformas gerenciais, numa demonstração óbvia de redução de gastos sociais, a Emenda Constitucional 95, a reforma trabalhista, a reforma da previdência (Nogueira *et al.*, 2024) e a reforma educacional do Ensino Médio com um conglomerado de normativas que regulamentam o NEM totalmente condizentes com esse movimento linear das reformas pretendidas pelo ideário neoliberal.

Sob tal perspectiva e de modo sintético, a linha do tempo abaixo, realizada com base em Silva (2018), é elucidativa quando apresenta alguns movimentos importantes (no período de 1996 a 2021) que representaram e representam o EM como palco de disputas/lutas, sobretudo lutas políticas, lutas pela lógica, pela identidade, pelo conteúdo, pelo sentido e/ou significado do EM no contexto brasileiro, o que nos faz indagar a quem esse Ensino Médio, que numa correlação de forças têm vencido constantemente essa luta, está servindo.

Figura 2 – Linha do tempo: Marcos normativos e ações do poder executivo federal para o EM – 1996-2021



Fonte: Elaboração própria com base em Silva (2018, p. 7-8).

Cruz e Silva (2023) mencionam que considerando a histórica oferta dual e seletiva do EM, o horizonte apontado para o EM na LDB de 1996 foi um substancial avanço (mesmo no contexto político-ideológico do período, quando consideradas as contradições que são inerentes do modo de produção capitalista), quando além de o tornar etapa constituinte da educação básica, ainda apresenta novos objetivos, conforme apontado pelos autores:

Com essa lei, as finalidades ultrapassam o velho caráter dual da oferta, que oscilava entre preparar para a continuidade dos estudos em nível superior ou formar para o trabalho. O Ensino Médio, como educação básica, explicita o Art. 35 da LDB, confere centralidade ao ‘aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico’ (Cruz; Silva, 2023, p. 3).

O que, como inferem os autores, de forma inegável confere avanços na democratização da educação nacional. Em contrapartida, é importante não perder de vista que, apesar de tornar lei alguns horizontes que conferem ganhos para a democratização da educação, o contexto sob a qual foi desenhada e implementada, da ascensão latente do receituário neoliberal, os horizontes vão traçando caminhos que correspondam aos pressupostos ideológicos instituídos.

A esse respeito, Morais, Colaço, Segundo e Gomes (2021) destacam, à luz de Santos (2017), que a LDB (assim como o Decreto 2.208/97), traz novamente o processo dicotômico da educação quando imbuída dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), o que favorece em grande medida a atuação do setor privado na educação, mas com destaque para a educação profissional, sob a qual o Estado é desresponsabilizado pela oferta, dando ao setor privado, com ou sem fins lucrativos, liberdade para implantar seu nicho mercadológico nessa etapa de ensino.

Não é demais lembrar que apenas um ano após a promulgação da LDB/1996, e sob esse contexto, o EM já sofre uma reforma neoliberal no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando este lança o Decreto 2.208/97, que separa a educação profissional do EM, correspondendo, sobretudo com os interesses do setor privado, a oferta da educação profissional. Ademais, conforme Ramos e Frigotto (2017), oficializa-se em forma de lei a dualidade, além de não romper com a proposta de ensino médio produtivista expressa na 5.692/71, o que o decreto fez foi uma atualização para a “nova divisão social e técnica do trabalho” (Ramos; Frigotto, 2017, p. 37).

Não deve causar admiração o fato de que no ano seguinte ao Decreto 2.208/97, como primeira reforma neoliberal, nasça uma Diretriz Curricular Nacional para o EM – DCNEM/1998 (decorrente do Art. 26 da LDB/1996). Ora, para adequar as políticas educacionais ao ideário neoliberal, de forma mais rápida – e foram, inclusive, alavancadas no

governo FHC – era necessário modificar e legitimar todas as propostas possíveis que se alinhassem à nova ideologia do capital.

As DCNEM/1998 estabeleceram um currículo totalmente fundamentado em competências, competências que são sinônimo de atendimento das exigências do mercado, ou seja, na adaptação do EM aos pressupostos da nova reestruturação produtiva, da acumulação flexível e das próprias mudanças no âmbito da gestão com as reformulações do papel do Estado, que embasavam as reformulações e os novos alinhamentos da educação para atender as exigências necessárias ao processo de superar seus momentos de crise, procurando (e encontrando) novas formas de ter êxito no acúmulo de mais e mais capital²⁵.

E mesmo nesses contextos, mesmo sob as características particulares da sociabilidade do capitalismo, e claro, com a troca de governo, resultado de certas mudanças no MEC, permitiram-se algumas articulações, sobretudo com a proposta de reformulação curricular abrangendo os princípios: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, como, por exemplo: o seminário ocorrido em 2003, intitulado: “Ensino Médio: Construção Política”, como o Decreto 5.154/2004 e a elaboração de uma nova diretriz curricular (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012).

Conforme salientado por Pelissari (2023), o Decreto 5.154/2004, ao romper, ainda que minimamente, com a fragmentação que orientou a legislação anterior, foi um avanço substancial conquistado, uma vez que esse marco ajudou a colocar a perspectiva da politecnicidade como pauta nos debates. Sua proposta tinha como pressuposto superar a dualidade presente na educação do Brasil, foi um decreto fruto de muita luta, sobretudo de professores progressistas que lutavam pela revogação do projeto hegemônico instituído pelo capital no Decreto 2.208/1997 (Silva; Androni; Machado, 2018, *apud* Ciavatta; Ramos, 2012).

No arcabouço legal da política educacional no Brasil, esse decreto instituiu o EMI, ainda que não tenha sido da maneira como compreendemos essa integralidade no EM, até mesmo porque até que essa perspectiva se consolide como política pública, muitas mudanças teriam que ocorrer, sobretudo com alterações e alterações legais e consolidação na prática, considerando o cenário de disputas e contradições enraizadas (Pelissari, 2019). Para o autor, essas contradições “evidenciam os interesses, mais ou menos explícitos, apresentados pelos grupos, classes e frações de classes que atuam na cena política, reivindicando, por exemplo,

²⁵ O que Marx (2017c, p. 842) mesmo já tinha mencionado, quando afirma em *O capital* que “O próprio mecanismo do processo de produção capitalista remove, assim, os empecilhos que ele cria transitariamente”, ou seja, o capital cria suas próprias dificuldades, e depois se reinventa a ponto de enfrentar tais obstáculos com tanta maestria que ainda consegue sair mais vitorioso revelando momentos de mais acúmulo e expansão de capital.

modelos pedagógicos e concepções educacionais adequados ao tipo de formação profissional que lhes interessa” (Pelissari, 2019, p. 627).

Além disso, o Decreto 5.154/2004 permitiu para o EMI, como aponta Pelissari (2019), um modelo político-pedagógico que confronta a realidade, quando considera as múltiplas possibilidades do educando, quais sejam: intelectuais, científicas, produtivas, físicas e tecnológicas (Pelissari, 2019).

Pelissari (2019) nos adverte, ainda, que apesar de o Decreto 5.154/2004 ser o primeiro marco legal importante para a nossa reivindicação por uma educação socialmente referenciada, é importante salientar que a experiência da Central Única dos Trabalhadores (CUT), no período correspondente à década de 1990, foi substancial para a discussão político-pedagógica que prima pela educação integral da classe trabalhadora, uma vez que ela apontava o seguinte:

a) educação profissional articulada à práxis sindical; b) valorização da educação básica e da elevação da escolaridade no desenvolvimento da educação profissional, de maneira que os trabalhadores se apropriem de conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que compreendam a problemática do trabalho e da produção capitalistas; c) compreensão das contradições do modelo de produção toyotista e seus impactos na vida do trabalhador; d) crítica à educação profissional como treinamento; e) compreensão da educação profissional como campo de disputa de hegemonia (Pelissari, 2019, p. 635).

Isso porque a CUT entendia e discutia que a educação deveria primar por: “[...] uma escola em tempo integral, que tenha no trabalho seu princípio educativo e que possa superar as dicotomias entre trabalho manual e intelectual, a teoria e a prática, a formação geral e a formação profissional” (CUT, 1991, p. 15, *apud* Pelissari, 2019, p. 633). Cumpre destacar que a CUT embasava sua proposta pela seguinte tríade: educação profissional, educação propedêutica e formação político-sindical.

Apesar da importância do Decreto 5.154/2004 para a educação brasileira, é importante destacar, ainda, que a atuação do empresariado permaneceu na educação profissional, o que acabou (e acaba) gerando dúvidas sobre se as proposituras de uma educação socialmente referenciada são ou não possíveis, considerando todos os aspectos estruturais e conjunturais presentes nos quatro cantos das políticas públicas educacionais (Morais; Colaço; Segundo; Gomes, 2021). O referido decreto, embora revogue o 2.208/97, não rompe com ele totalmente. É como se fosse uma continuidade do projeto hegemônico, mas em doses homeopáticas.

O documento Base do Ensino Médio Integrado²⁶ elaborado em 2007, segundo Pelissari (2019), aponta algumas diretrizes importantes para essa etapa do ensino, trazendo como ideia geral as bases de um EMI, quando dimensiona quatro eixos, a saber:

[...] a) eixo pedagógico-formativo: a integração a que se refere a política engloba as concepções de formação integral do ser humano e de educação politécnica; b) eixo filosófico: o trabalho é mediação ontológica na produção de conhecimentos, de modo a estabelecer à integração prevista no EMI a noção de trabalho como um princípio educativo; c) eixo curricular: insere o eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia como estruturante do currículo, compreendendo essas dimensões sócio-historicamente; d) eixo político: a formação política dos sujeitos do EMI é, também, parte da perspectiva pedagógica adotada e necessária para a compreensão e transformação das relações sociais capitalistas (Pelissari, 2019, p. 637-638).

Sob tal perspectiva e sob o contexto de muita luta, conseguimos tornar pública uma diretriz – DCNEM/2012 – fundamentada nesses pressupostos, primando por uma educação integral no sentido de englobar os princípios da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia, que, como nos advertem Cruz e Silva (2023), foram princípios criados para tentar romper com o caráter dual da educação.

A resolução trazia de forma mais objetiva elementos que Silva e Scheibe (2017, p. 23-24) sintetizam muito bem:

[...] as propostas eram do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Em linhas gerais, as bases conceituais do EMI são – ou tiveram, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2012 – fundamentados, conforme anunciado por Silva e Scheibe (2017) nos pressupostos que regem a politécnica, com os eixos que subsidiam a organização curricular nessa proposta de formação.

²⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

Conforme a análise de Silva e Scheibe (2017), essas diretrizes, embasadas sob esses pressupostos, atuaram, ainda que minimamente, no sentido de ultrapassar a natureza histórica do EM pragmaticamente alinhado ao mercado de trabalho, que no caso orientou a DCNEM anterior. Entretanto, o campo de disputas que atravessam a educação nacional não permitiu uma diretriz fundamentada nesses pressupostos por muito tempo, a exemplo, Silva e Scheibe (2017, p. 24) nos advertem que em 2012 (ano em que foi homologada a proposta de travessia) houve mobilizações opostas que pressupunham “fazer um diagnóstico e a propor mudanças para a organização da última etapa da educação básica, a Ceensi”, uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.

[...] iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que assumiu a Presidência da Comissão, ficando a relatoria a cargo do deputado Wilson Filho²⁷ (PTB-PB). No requerimento de criação da Comissão, seu autor alega que o ensino médio não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do País. Desde aqui já é possível notar a argumentação de caráter pragmático com base no desempenho nos exames em larga escala e na propalada necessidade de aproximação entre ensino médio e mercado de trabalho (Silva; Scheibe, 2017, p. 24-25).

A Ceensi resultou, a partir de seus 19 meses, em um seminário nacional e 22 audiências públicas, num relatório que tinha em seu escopo a minuta que deu origem ao Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, que traz duas principais propostas para o EM, a primeira refere-se ao currículo, alegando que este precisa estar alinhado às áreas de escolha dos estudantes e a segunda é na ampliação da jornada escolar – sete horas diárias (Silva; Scheibe, 2017), sem considerar o debate realizado para a homologação da DCNEM/2012.

O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa

²⁷ Além do relator (PTB) e do presidente (PT), a comissão era composta por membros titulares e suplentes, sendo os titulares: Ariosto Holanda (Pros), Artur Bruno (PT), Chico Lopes (PCdoB), Danilo Cabral (PSB), Edmar Arruda (PSC), Eurico Junior (PV), Gabriel Chalita (PMDB), Izalci (PSDB), Jorginho Mello (PR), José Linhares (PP), Junji Abe (PSD), Lelo Coimbra (PMDB), Luís Tibé (PTdoB), Newton Lima (PT), Nilson Leitão (PSDB), Paulo Rubem (PDT), Dorinha Seabra Rezende (DEM), Raul Henry (PMDB), Sebastião Rocha (SD), Waldener Pereira (PT), Waldir Maranhão (PP). E os suplentes: Alex Canziani (PTB), André Figueiredo (PDT), Domingos Dutra (SD), Efraim Filho (DEM), Esperidião Amin (PP), Geraldo Resende (PMDB), Gustavo Petta (PCdoB), Leopoldo Meyer (PSB), Nilson Pinto (PSDB), Osmar Serraglio (PMDB), Professor Sétimo (PMDB), Ronaldo Zulke (PT), Rosinha da Adefal (PTdoB), Ságua Moraes (PT), Sibá Machado (PT), Valtenir Pereira (Pros), Zequinha Marinho (PSC) (Silva; Scheibe, 2017).

desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País (Silva; Scheibe, 2017, p. 25)²⁸.

A Diretriz, com toda a sua influência positiva para a formação, sobretudo da classe trabalhadora, é substituída, mesmo que não de forma aparente, mas em sua essência, pela atual proposta da reforma do Ensino Médio. Não de forma aparente, porque os princípios do EMI estão presentes nas DCNEM de 2018, ainda que pouco (ou nada) tenha sido efetivado em sua essência, inclusive verificou-se um baixo número de referências acerca desses princípios.

Tais postulados do EMI expressos nas diretrizes de 2012 são, num âmbito contraditório, igualadas às proposituras relativas ao desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. A MP que deu origem à lei da reforma atual, por exemplo, não mantém essa mesma redação, de modo mais sintético retira tais princípios e apresenta a formação do aluno a partir de uma “perspectiva integral”, mas sob a ótica de uma integralidade que contemple apenas as dimensões cognitivas, físicas e socioemocionais, bem como a construção de seus projetos de vida (Bueno, 2021).

De forma sumária, a diretriz vai sofrendo ressignificações com a Ceensi, com o Projeto de Lei n. 6.840/2013 e com a Medida Provisória n. 746/2016, consubstanciada na Lei n. 13.415/2017, que reformula, retroage e afunda (mais ainda) o EM brasileiro (Silva, 2018). Vale ressaltar que, segundo Ramos (2021) a Reforma do Ensino Médio, na verdade, inicia-se com o projeto de lei de 2013, ou seja, a medida utilizada para engavetar a proposta de EMI é a mesma que dá abertura e encaminha o que se entende hoje por EM.

É importante, por outro lado, não perder de vista que embora o PL de 2013 seja apontado aqui como *a porta do NEM*, isso não significa que estamos nos referindo a um processo linear. Muito pelo contrário, o NEM é síntese de um processo histórico. Mas os fundamentos do PL, bem como as articulações que este tem com o NEM, possibilitam-nos inferir essa abertura que este forneceu para uma reforma no EM. Essas articulações referem-se, conforme apontado por Cruz e Silva (2023, p. 12), a “expressões que passam a ser utilizadas reiteradamente, tais como ‘empreendedorismo’ e ‘educação financeira’”.

²⁸ “A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de sete horas diárias para todos constitui uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Demonstra também o desconhecimento a respeito da rede de escolas, muitas delas sem a mínima estrutura física ou professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. Estes os principais problemas desse Projeto de Lei agravados pela proibição de que menores de 18 anos possam estudar à noite. Também é motivo de preocupação a oferta da educação profissional por escolas sem quaisquer condições de qualidade para a finalidade” (Silva; Scheibe, 2017, p. 25).

Além de que já apresentava opções formativas na organização curricular, previa, ainda, a ampliação da carga horária com a jornada de tempo integral, além da proibição da matrícula de estudantes menores de 18 anos no turno noturno (Jakimiu, 2023).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por diversos representantes do meio acadêmico-científico e movimentos sociais, foi criado nesse contexto de ofensiva do PL, como uma forma de manifesto aos retrocessos que tal projeto propunha para o EM no Brasil, sobretudo na garantia de direitos. No que tange às opções formativas, opuseram-se, ainda, por perceberem a nova proposta de fragmentar e hierarquizar ainda mais o conhecimento, o que as DCNEM estavam tentando amenizar (Jakimiu, 2023).

E mesmo sob petição pública para a rejeição do PL, pelo MNDEM, o texto foi homologado, entretanto com algumas modificações adquiridas pela luta dos movimentos, como, por exemplo, a retirada de opções formativas para os estudantes e da restrição de idade no EM noturno. Ou seja, nessa tensa correlação de forças o movimento obteve avanços no sentido de impedir ainda mais retrocessos na política educacional (Jakimiu, 2023).

Nesse contexto de progressões lineares do ideário neoliberal é exarada a MP n. 746/2016, transformada posteriormente na Lei ordinária n. 13.415/2017, que institui a Reforma do EM brasileiro organizada com base na BNCC e itinerários formativos, conformando, conforme assinalam Nogueira, Mota, Pereira, Santos e Mourão (2024), a última etapa da educação básica às políticas neoliberais contemporâneas.

Jakimiu (2023) menciona que em 2016 o cenário instituído pelo golpe de Estado em detrimento da presidenta Dilma Rousseff acarretou numa ameaça ao Estado democrático de direito ao constituir-se como um desmonte às conquistas democráticas. Em menos de um mês, Michel Temer, o então presidente, apresentou, em conformidade a esse desmonte, uma MP de modo impositivo e autoritário. Tal medida recupera as prerrogativas do PL de 2013, sobretudo as de currículo e tempo escolar.

Essa MP também foi questionada, inclusive submetida à consulta pública que retomou 4.551 posicionamentos favoráveis à reforma e 72.554 contra (Jakimiu, 2023). O que, como foi possível perceber, não foi parâmetro para as decisões que já estavam tomadas independentemente de manifestação e indagação popular. Assim iniciou-se a Reforma do EM atual no Brasil, com a Lei n. 13.415, 2017, de forma escancaradamente antidemocrática.

Suas nuances se revelam por meio de diversas resoluções e portarias, conforme destacado no quadro abaixo.

Quadro 6 – Marcos político-normativos da Reforma do Ensino Médio – Jurisdição: Brasil
(continua)

N.	ESPÉCIE NORMATIVA	CLASSIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO/EMENTA
1	Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.	Curricular	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
2	Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016	Gestão	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.
3	Lei n. 13.415/2017	Curricular	Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
4	Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017	Gestão	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
5	Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018	Gestão	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
6	Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018	Gestão	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.
7	Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018	Curricular	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
8	Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018	Curricular	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017.
9	Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018	Gestão	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Quadro 6 – Marcos político-normativos da Reforma do Ensino Médio – Jurisdição: Brasil
(continuação)

N.	ESPÉCIE NORMATIVA	CLASSIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO/EMENTA
10	Portaria n. 1.023, de 4 de outubro de 2018	Gestão	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.
11	Portaria n. 2.116, de 6 de dezembro de 2019	Gestão	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
12	Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019	Formação de professores	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
13	Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020	Formação de professores	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
14	Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021	Gestão	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
15	Portaria n. 733, de 16 de setembro de 2021	Gestão	Institui o Programa Itinerários Formativos.
16	Resolução n. 22, de 16 de novembro de 2021	Gestão	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos.
17	Portaria n. 399, de 8 de março de 2023	Gestão	Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.
18	Portaria n. 627, de 4 de abril de 2023	Gestão	Suspende os prazos em curso da Portaria MEC n. 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
19	Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023	Gestão	Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2016b; 2016c; 2017a; 2017b; 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2018f; 2019a; 2019b; 2020; 2021a; 2021b; 2021c; 2023a; 2023b; 2023c).

Nota-se no interior de cada espécie normativa “[...] os embustes de projetos de fomento e/ou programas de escolas de tempo integral, [dos quais] revelavam-se os focos da reforma: a desorganização curricular e o consequente esvaziamento dos conteúdos científicos e historicamente acumulados”. Dos quais tiveram sua materialização nas chamadas “arquiteturas curriculares” (Nogueira *et al.*, 2024, p. 3).

Essa reforma, embasada em tais pressupostos, tem como produto mais direto o NEM (Nogueira *et al.*, 2024), que de novo, como podemos perceber, não tem nada, muito pelo contrário, o Novo Ensino Médio além de recuperar das reformas anteriores as piores medidas, ainda – considerando todo o exposto das disputas mencionadas aqui – constitui, conforme análise de Pelissari (2023, p. 6) “uma síntese bem-acabada desse cenário”. Isso porque o NEM fragmenta o ensino, aprofunda a dualidade, desvaloriza o trabalho docente, além de ser anticientífico e fundamentado em habilidades e competências para controle ideológico²⁹.

A Reforma do Ensino Médio é, portanto, uma verdadeira afronta ao ensino público socialmente referenciado nos princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O NEM dá continuidade e aprofunda todas as inconseqüências que já foram feitas nas políticas educacionais. Marx (2011) já alertava que a primeira vez que ocorre se caracteriza como tragédia, mas se acontece novamente, esta, certamente, configura-se como farsa. Motta e Frigotto (2017, p. 367-368, *apud* Oliveira, 2023, p. 5) sintetizam muito bem os retornos que o NEM faz às tragédias que já tivemos na educação brasileira:

[...] retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, quando o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior [...];
 [...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória [...];
 [...] retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica [...].

Ramos (2017, p. 45), por sua vez, acrescenta:

²⁹ Além de: “Amplia a carga horária, mas sem garantia de alterações nas estruturas físicas das escolas; flexibiliza o currículo dando ao jovem a falsa sensação de ‘liberdade de escolha’ por uma área do conhecimento ou formação técnica; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica, em complemento ou antecipação ao projeto ‘Escola sem Partido’; institui o ‘notório saber’ na profissão docente; permite o financiamento de instituições privadas e agências internacionais, com recursos públicos, para ofertar parte da formação e oficializa a oferta do ensino médio por empresas de Educação à Distância (EaD) [...]” (Silva; Androni; Machado, 2018, p. 87).

A divisão em itinerários formativos nos remete à reforma Capanema (Decreto-lei nº 4.244/1942), quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico, cada qual preterindo conhecimentos que seriam próprios do outro. A transformação da educação profissional em um dos itinerários retoma aspectos da Lei nº 5692/71, de substituição da carga horária do currículo pela formação específica. Como dissemos, a condição de itinerário conferido à educação profissional, associada ao seu cumprimento em instituições não escolares, ao aproveitamento de competências e a não obrigatoriedade de formação docente apropriada, separa a educação profissional da educação básica, realizando o intento do Decreto nº 2.208/1997.

Sob tal conjuntura, concordamos com Ramos (2017, p. 46) quando esta analisa que o que norteia essa brutal contrarreforma consiste em preparar uma “[...] educação mínima para cidadãos mínimos”. Considerando esse princípio excludente e desumano é que emerge a insistência na luta por um EMI, que tem, como expusemos anteriormente, uma formação mais humana. O NEM, portanto, é a morte “de um projeto de formação humana voltada para a construção de outra sociedade” (Ramos, 2017, p. 48). Consideramos que ela é a pior versão, principalmente quando considera todas as atrocidades das anteriores.

Considerando todo o exposto, é importante destacar que até aqui a batalha tem sido vencida disparadamente pelo capital, mesmo porque os pequenos ganhos que tivemos, e os mínimos espaços que tivemos para dar voz e vez aos nossos, foi sempre de maneira limitada e obedecendo às barreiras que nos impossibilitaram de dar continuidade a projeto de educação que fuja dessa característica dual, excludente e desumanizadora. Vencer parece um sonho, um sonho bem distante, por vezes utópico, o que, inclusive, dá margem a indagações como: estamos nadando contra a maré? Quiçá, aquela pergunta que Frigotto fez respondendo a uma crítica feita por Lessa e a Tumolo, encaixe-se bem no que buscamos trazer para demarcar nossa posição em manter a luta: “[...] quem constrói e como se constrói a travessia?” (2009, p. 192).

O que queremos dizer é que apesar de parecer impossível, lutar ainda é uma possibilidade, pois até aqui foi o ato da luta e da resistência que nos permitiu conferir ganhos ainda que mínimos à classe trabalhadora. Segue-se, portanto, em busca da utopia da politecnia que sob a lente do materialismo histórico-dialético é a alternativa mais viável para minimizar os danos e as afrontas do capital frente à classe trabalhadora, e apesar de, conforme nos adverte Ramos (2021), não podermos depositar nossas esperanças nos marcos normativos que são, como pudemos perceber, desenvolvidos numa correlação ferrenha de forças, com a balança sempre pesando mais para o capital, precisamos, com base na lente sob a qual enxergamos o mundo, continuar lutando, pois “[...] se todo aparato ideológico do capital trabalha para nos fazer míopes, a teoria nos socorre!” (Ramos, 2021, p. 318).

Sob todos esses contextos que perpassaram o EM no Brasil, vimos que a marca da dualidade sempre esteve presente em todos eles. Uma das mediações que acirrou essa questão foi, conforme traremos na próxima subseção, a presença do setor privado na educação, que ocorre quando a promoção do direito à educação lhe é concedido para oferta ou quando sua atuação passa a ser feita numa suposta parceria com os Estados Nacionais, estabelecendo, assim, as chamadas relações público-privadas.

2.2 AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO ÂMBITO DAS DISPUTAS

Conforme anunciado no início da seção, esse segundo momento consiste nas dimensões das RPP no âmbito das disputas a partir da década de 1990 até o contexto do NEM. Entretanto, entendemos que apesar da delimitação, só é possível compreender, a partir da nossa opção teórico-metodológica, essa manifestação no Novo Ensino Médio (nosso objeto de pesquisa) se a identificarmos no movimento original da realidade, no qual apreende seu sentido político, social, histórico, ideológico etc., e, para isso, o movimento ora mencionado retoma aspectos anteriores não só no Novo Ensino Médio, mas na educação em geral, ainda que com ênfase no objetivo proposto. A passagem será sucinta, pois o intuito é apenas identificar o movimento em sua totalidade, para que se percebam os ciclos, caminhos, labirintos que se cruzaram até chegar no terreno do EM brasileiro.

Nessa direção, é importante fazer menção ao fato de que a participação da esfera privada no quesito educação sempre foi bastante estimulada, sobretudo com as concessões de vantagens e privilégios (Pires, 2015). O quadro a seguir elucida, sumariamente, tal afirmação:

Quadro 7 – Resumo da materialidade histórica das RPP na educação brasileira (continua)

<p>Período colonial e imperial</p>	<p>antecede a formação da educação propriamente pública no país</p>	<ul style="list-style-type: none"> - não comprometimento do Estado com o ensino público; - Colônia: sistema educacional de concessão da educação básica aos Jesuítas³⁰ (decisões escolares, de qualquer natureza, eram de responsabilidade dos jesuítas (de competência privada); - Império: decreto em 30 de junho de 1821: primeira manifestação oficial na educação referente às RPP
---	---	---

³⁰ “Na verdade, o colonizador não objetivava promover a educação com uma perspectiva de atendimento à população, não tinha a intenção de assumir tal função, mas percebia na educação um eficaz mecanismo de cooptação para os interesses econômicos da empresa colonial e para a legitimação do seu poder. Para tanto, contava com o apoio dos jesuítas, desejosos de ampliar a influência católica na região. A colonização portuguesa se caracterizou pela aliança política com a Igreja Católica e pela organização patriarcal da sociedade, que remonta à organização feudal, pois o proprietário das terras era o senhor das demandas públicas e privadas” (Pires, p. 29).

Quadro 7 – Resumo da materialidade histórica das RPP na educação brasileira (continuação)

		(sobretudo quando estabelece competências referentes a educação para o império e a iniciativa privada) ³¹ .
Primeira república	no que tange a formação do Estado Nacional	- Reforma Rivadávia ³² : decreto que ampliou ainda mais a liberdade de atuação do ente privado nos processos educacionais. Evidenciando que com a instauração da República intensificou-se o descompromisso da esfera pública com a educação e a valorização do privado; - se o patrimônio dos entes privados não fosse suficiente, o erário público entrava como um suporte secundário.
Anos de 1930 a 1960	com o impulso educacional a partir do processo de industrialização	- Educação pública como bandeira para os liberais republicanos (essa bandeira é levantada quando se percebe que a educação é um mecanismo crucial para a construção da nacionalidade brasileira, sendo, portanto, uma questão nacional, de relevância político-econômica, ainda que em grande medida orientada pela lógica do setor privado); - a escola é uma necessidade ³³ . São promovidas diversas reformas educacionais, correspondentes às necessidades instituídas para o período; - no âmbito das RPP, a educação “[...] fica a serviço para satisfazer a lógica privada, os interesses dos grandes industriários, dos grupos econômicos, enfim, a lógica do capital” (Pires, 2015, p. 100); - criação do sistema “S” (financiamento público); - ensino profissional paraestatal ³⁴ ; - o ensino secundário vai se consolidar em uma dualidade que constitui a educação das elites e a dos subalternos ³⁵ . - permanece o investimento público nas instituições privadas, ainda que em caráter suplementar com concessão de bolsas de estudos.
Golpe militar e redemocratização do país	carimbando a hegemonia do ente privado na promoção da educação	- Promulgada a Lei 5.692/71 ³⁶ , que tornou a profissionalização do segundo grau compulsória, a visão da teoria do capital humano torna-se mais acentuada, tratando-se: [...] de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção” (Germano, 1994, p. 176) e mais ainda, favorecendo ao final os interesses dos grandes empresários, fazendo da formação de 2º grau um instrumento a serviço do capital privado [...]” (Pires, 2015, p. 171-172).

Fonte: Monlevade (2001); Pires (2015).

³¹ Não à toa, Saviani (2010) aponta a cumplicidade que, nesse período histórico, já se firmava entre o público e o privado nas políticas educacionais do Brasil.

³² Esse decreto foi uma das primeiras medidas realizadas durante o governo de Hermes da Fonseca (1911-1915).

³³ Os novos empregos que surgiriam necessitariam da alfabetização e domínio tecnológico (Monlevade, 2001), por isso, surge a preocupação com a formação do trabalhador, a única força propulsora, não dizemos nem para a riqueza nacional, mas para o acúmulo de excedentes, para a produção de mais-valia.

³⁴ As funções das Paraestatais eram de cunho social e profissional, oferecendo cursos de formação e serviços de treinamento. Ao Estado cabia estabelecer uma forma de financiamento público para suas atividades e exercer a fiscalização sobre tais entidades. Sua disciplina normativa fundava-se em leis e regulamentos públicos específicos, assim como seus estatutos internos. Tratava-se de entidades conhecidas por suas siglas, dentre elas Sesi, Sesc, Senac, Senai, Senar, Sebrae, Sescop, que se constituíram no chamado Sistema “S” (Pires, 2015, p. 139).

³⁵ Nessa divisão, as elites tinham uma formação mais propedêutica, para o ingresso na universidade e a classe trabalhadora uma formação mais instrumental direcionada para o mercado de trabalho.

³⁶ Instituída “[...] a partir da justificativa da necessidade de se formar um novo trabalhador para que o país pudesse participar da economia internacional” (Godoi; Campos, 2014, p. 189). A lei também institui, no artigo 6º, que: “[...] as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas” (Brasil, 1971, *apud* Pereira; Lélis, 2022, p. 7).

Ao navegar, ainda que rapidamente, por todo esse processo histórico, é possível inferir, com base em Pires (2015), duas coisas, primeiro que o debate acerca do público e do privado atravessou toda a história educacional do país e, segundo, que no processo de aproximação das esferas públicas e privadas, o privado sempre ordenou e se sobressaiu em detrimento do público, sobretudo pelos condicionantes histórico-sociais e político-econômicos. Trata-se, portanto, de uma relação permanente, que independe da conjuntura econômica e sociopolítica.

Nesse sentido, acreditamos que as vantagens que o privado foi ganhando resultaram, a partir de todas as determinações que ele foi adquirindo na história, na sua incorporação nas estruturas do Estado, e, portanto, no que se entende por RPP na sociedade atual, principalmente na promoção e no protagonismo dessa esfera na implementação do NEM no Amazonas.

A passagem histórica feita na subseção anterior para demarcar as disputas no contexto do EM brasileiro serão aprofundadas aqui, mas agora com ênfase nas RPP. Traremos algumas determinações cronológicas anteriores – além de outras – para situarmos como as RPP se estabeleciam nesses contextos de disputa pela finalidade, pelo sentido, pela promoção, organização, execução do EM no Brasil, para que consigamos apreender que o atual movimento dessa relação (público-privada) no Novo Ensino Médio se interliga, dialeticamente, a pressupostos – que como pudemos perceber nesse breve preâmbulo – são estruturais.

2.2.1 O papel do Estado na relação

Analisar as dimensões desse objeto implica em, sobremaneira, considerar o papel do Estado na sociabilidade da sociedade capitalista, que a depender do período histórico e, conseqüentemente, do modo de produção do capital, terá funções diferentes, diferentes no sentido de corresponder à necessidade do capital, seja para se expandir ou para sair de suas crises estruturais. O Estado, portanto, é uma das peças principais para o funcionamento desse sistema, ele é a coluna que sustenta o capitalismo. Nesse sentido, discutir sobre política educacional, sobre Relações Público-Privadas (RPP) ou sobre qualquer dimensão da conjuntura social dessa realidade é, impreterivelmente, discutir sobre a coluna vertebral que mantém o capital de pé: o Estado. Pensar em coluna vertebral é pensar em relação orgânica, em socio-metabolismo, é apreender Estado e Capital como dois organismos que se retroalimentam.

Sob tal perspectiva, percebemos essa retroalimentação entre estes organismos quando Mézáros (2011) o caracteriza como uma instituição fiadora do capital e quando Antônio

Gramsci (2004; 2017) traz a concepção de Estado Ampliado ao englobar sociedade política³⁷ e civil³⁸. Nessa perspectiva, tais concepções estabelecem uma linha de coerência muito grande com o movimento real do objeto deste estudo, situando-o nesse bojo político.

O Estado é Ampliado porque, na leitura dessa sociabilidade, podemos visualizar dois planos superestruturais:

[...] o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (Gramsci, 2004, p. 20-21).

Nessa direção, Castelo (2013) destaca, com base em Coutinho (1999), que a sociedade política e a civil operam de maneiras diferentes na supremacia burguesa. A sociedade política consegue a coerção a partir dos aparelhos estatais coercitivos, já a sociedade civil consegue por meio dos aparelhos privados de hegemonia. É importante mencionar aqui, com base no autor, a questão prevaiente não é o debate acerca da hegemonia, mas a de definir os aparelhos privados de hegemonia como espaços institucionais que são autônomos nas estruturas do Estado. Por essa razão, por Estado “[...] deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil³⁹” (Gramsci, 2017, p. 273).

Cumprido destacar que o campo da sociedade civil, no qual se encontram as organizações do Terceiro Setor, é marcado por diversas contradições internas, por exemplo,

[...] Ao contrário do que defende o liberalismo contemporâneo, a sociedade civil não é um espaço social homogêneo, congregador de entidades promotoras da democracia e do bem-estar – sempre vagamente definidos –, um ‘terceiro setor’ eticamente virtuoso, livre das ingerências impuras do mundo da política, da corrupção e da ineficiência do Estado e das falhas de mercado (Castelo, 2013, p. 246).

³⁷ A sociedade política representada pela coisa pública, o Estado no sentido restrito, os aparelhos hegemônicos governamentais (Gramsci, 2004).

³⁸ A sociedade civil representada pelos aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 2004) que podem ser considerados sistemas de mediações, sobretudo no processo de tentar neutralizar, em certa medida, os efeitos das crises capitalistas (Castelo, 2013).

³⁹ Identificamos essa retroalimentação com, por exemplo, a proteção aos “[...] mercados internos (consumidor e produtor) com medidas aduaneiras, a subsidiar setores industriais e, principalmente, a emprestar recursos monetário-financeiros em primeira e última instância para os oligopólios capitalistas” (Castelo, 2013, p. 138).

Esse Terceiro Setor eticamente virtuoso é mais bem visualizado na expressão fenomênica da sociedade capitalista quando são apresentados três setores na economia: o Estado, o mercado e o terceiro setor. Isso porque é representado por um grupo que, aparentemente, não reflete nenhum dos dois primeiros setores, ou seja, apresenta-se como um setor “neutro”. E reforçando as proposições de Castelo (2013, p. 246) na citação acima: “[...] livre das ingerências impuras do mundo da política, da corrupção e da ineficiência do Estado e das falhas de mercado”, sendo promotores do bem comum, da solidariedade e tudo, supostamente, sem finalidade econômica.

A contradição é ainda mais acentuada quando refletimos junto a Freitas (2018, p. 51) acerca da caracterização que o capital faz entre o que é ter ou não um fim lucrativo, pois pensar que há alguma diferença nessas duas proposições é *ignorância ou engano deliberado*, visto que essas instituições sem fins lucrativos são, na verdade, instituições com fins lucrativos, mas que possuem “[...] um bom plano de lavagem de dinheiro”. Tal afirmação pode ser exemplificada quando percebemos que:

Virou moda, no social-liberalismo, empresários bilionários, socialites, celebridades, esportistas milionários e toda sorte de membros das classes proprietárias doarem recursos para instituições do “Terceiro Setor”, sendo que muitos assumem o papel de empreendedores sociais criando suas próprias fundações filantrópicas” (Castelo, 2013, p. 246).

Esses empreendedores sociais, no âmbito educacional, alcançam seus objetivos quando submetem a escola ao mercado, convertendo-a, automaticamente, em um espaço lucrativo, uma vez que seu controle financeiro é disputado nas negociações nos mercados mundiais ainda que firmem cooperações puramente técnicas e sem “finalidade lucrativa”. Além de fomentarem uma desnacionalização da formação dos professores (Freitas, 2018) e conseqüentemente da formação da juventude e nos processos de gestão antidemocráticos.

Apontar, portanto, o Estado como fiador institucional do capital e como sendo ampliado para corresponder a um projeto hegemônico e de classe, sobretudo nos ditames que inundam as políticas em educação, deixa evidente que o Estado é, de acordo com as proposições de Pachukanis (1988, p. 181), “[...] um dos instrumentos mais poderosos de uma sociedade de classe”.

Dessa maneira, pode-se concluir e constituir o Estado como forma e expressão política da sociedade capitalista. As parcerias institucionais firmadas entre o Estado brasileiro, sobretudo o estado amazônico, com as organizações da sociedade civil, atestam essa premissa

assegurada por Mészáros (de ser fiador do capital), por Gramsci (de ser ampliado) e, conseqüentemente, confirma as proposições de Pachukanis.

2.2.2 A década de 1990 enquanto marco das relações público-privadas na política educacional

O Estado brasileiro, trabalhando efetivamente para a manutenção da ordem capitalista, institui, no âmbito jurídico, diversas normativas que regulamentam as RPP para tal efetivação. O quadro abaixo apresenta os principais documentos que fundamentam essas relações no plano da administração pública brasileira:

Quadro 8 – Marcos político-normativos das relações público-privadas – Jurisdição: Brasil (continua)

N.	Espécie normativa	Classificação	Descrição/Ementa
1	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)	Gestão	O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995.
2	Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998	Gestão	Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.
3	Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998	Gestão	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
4	Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999	Gestão	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
5	Artigos 44 e 53 ao 69 da lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil	Gestão	Art. 44: Abordam dois incisos do artigo que categorizam as associações e fundações como pessoas jurídicas de direito privado. Art. 53 ao Art. 61: Dispõem as regras sobre as associações. Art. 62 ao Art. 69: Dispõem as regras sobre as fundações.
6	Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004	Gestão	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

Quadro 8 – Marcos político-normativos das relações público-privadas – Jurisdição: Brasil
(continuação)

N.	Espécie normativa	Classificação	Descrição/Ementa
7	Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014	Gestão	Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.
8	Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015	Gestão	Altera a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009 e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei n. 91, de 28 de agosto de 1935.
9	Decreto n. 8.726, de 27 de abril de 2016	Gestão	Regulamenta a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1995; 1998a; 1998b; 1999; 2002; 2004; 2014; 2015; 2016a).

Essa base documental tem início na década de 1990 pelas modificações e ressignificações nas competências administrativas do Estado, que ocorreram sob as orientações neoliberais. Essas modificações ocorrem em função do avanço das orientações político-ideológicas do receituário neoliberal e da Terceira Via, que juntos primam pela privatização

dos direitos sociais e pela não intervenção do Estado, ou seja, pela premissa de um Estado mínimo (maximizando, sobremaneira, a influência dos organismos internacionais⁴⁰).

Essa expressão (Estado Mínimo) é a que melhor resume o neoliberalismo, pois essa ideologia defende a premissa de que o endividamento do Estado é resultado das políticas sociais que este financia sem controle, além de que o Estado não lucra em financiar políticas, e, portanto, a atuação dele deve ser a menor possível, atuando apenas como fiscalizador, como coadjuvante. Cunha (1995, p. 13-14, *apud* Pires, 2015, p. 182) nos adverte que:

Essa ideologia privatista ganhou força com o esgotamento do regime militar e se somou à ideia e práticas arraigadas em nosso país. Os grupos econômicos (privados) passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 80, desde a retomada do processo inflacionário até a manutenção de uma grande, onerosa e desnecessária burocracia, passando pela crescente dívida interna, atribuída à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentando uma especulação financeira sem precedentes. Omitam é claro, que o déficit público também resultava do favorecimento ao setor privado mediante a inoperância da máquina fiscal, as isenções tributárias, as transferências diretas e indiretas (como as bolsas de estudo para as escolas privadas), os empréstimos a juros negativos e os subsídios a fundo perdidos.

Sob tal ideologia, ainda no processo constituinte de 1988 a ressignificação das RPP já começa a dar alguns sinais, sobretudo quando traz o público, o privado, e o privado de caráter confessional ou filantrópico, que são, portanto, aqueles que vão conduzir os debates acerca da educação, sobretudo em relação à sua promoção. Cada um claramente defendendo sua perspectiva, entrelaçada por seus interesses de classe (Pires, 2015).

Os defensores da escola pública estatal, que propunham a aplicação exclusiva das verbas públicas nas escolas públicas; os setores confessionais, notadamente católicos, mas também metodistas e presbiterianos, que defendiam uma diferenciação entre as escolas públicas, classificando-as entre estatais e não-estatais e o setor privado-empresarial que, apesar de não se opor ao repasse de verbas públicas (muito pelo contrário), centrava suas demandas na não-ingerência do Poder Público na regulação as anuidades escolares (Oliveira, 2005b, p. 156, *apud* Pires, 2015, p. 178).

⁴⁰ Abrindo um adendo sobre esses organismos, é importante frisar que eles se ocuparam em produzir inúmeros documentos para, supostamente, solucionar os problemas educacionais, sobretudo dos países da América Latina e Caribe, “[...] que, por sua vez, serviram de fundamentação para a formulação de políticas públicas no Brasil, especialmente para o Ensino Médio e para o profissional, inicialmente no governo de Itamar Franco (1992-1995) e de forma mais tangível no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)” (Pereira; Lélis, 2022, p. 11). Tais documentos enfatizam a ideia de “[...] cidadania, solidariedade, equidade, melhoria da qualidade da educação, superação do analfabetismo, progresso científico-tecnológico, erradicação da pobreza, dentre outras expressões que comportam em si grande relevância social e, por conseguinte, ampla aceitação popular” (Pereira; Lélis, 2022, p. 11). O que vai pressupor a existência do Terceiro Setor, como entidade que se presta a servir a população, a prezar pelo bem comum e resolver os problemas sociais.

Nesse contexto de discussões, emerge a categoria não estatal, que seria um terceiro setor, que supostamente pressuporia o primeiro e o segundo, o público e o privado. Entretanto, essa categoria, na verdade, é uma vertente da categoria “privada”, vejamos a disputa pelo fundo público, por exemplo, que corresponde a: público (público), privado (privado), público não estatal (privado). Eis, portanto, mais uma vitória do capital em detrimento da classe trabalhadora.

Com a CF/1988 tem-se, como pudemos perceber, o reconhecimento dessa lógica de um suposto setor público não estatal atuando na promoção de direitos sociais. E essa promoção, conforme o ideário neoliberal, deve ocorrer favorecendo sobremaneira as relações de mercado. Para tanto, cria-se um plano diretor que reformula o papel da administração estatal, desencadeando a chamada Nova Gestão Pública e criam-se leis que estruturam as RPP, no âmbito jurídico, como as Leis das Organizações Sociais (OS) e das Organizações da Sociedade Civil (Oscips)⁴¹.

O termo “parceria⁴²” emerge com a Lei que institui as OS e as Oscips⁴³, que vão fomentar, no âmbito da formação profissional, a ideia de que atrelar a educação em parceria com o sistema privado resultaria em fortalecimento do sistema produtivo e maior empregabilidade (Pereira; Lélis, 2022).

Nota-se, então, que no final da década de 1980 e em toda a década de 1990, são um marco no que diz respeito as RPP no Brasil. Esse processo de transição dos anos de 1980 para os de 1990 é decisivo no contexto das RPP, pois ainda que no Brasil a instalação do neoliberalismo estivesse em processo, em outras partes do mundo já se desenvolvia uma outra orientação política, com o objetivo de superar a neoliberal, qual seja: A Terceira Via⁴⁴.

As RPP, de acordo com Pires (2015, p. 184), apesar de estimuladas pelo neoliberalismo, foram fundamentadas pela Terceira Via.

⁴¹ Segundo Pires (2015, p. 224), são as legislações das OS e das Oscips, que regulamentam as entidades do Terceiro Setor no Brasil. “A denominação tanto de OS como de Oscips refere-se às entidades privadas, fundações ou associações sem fins lucrativos, que usufruem aqueles títulos. Essas qualidades jurídicas asseguram vantagens e sujeições incomuns para as antigas pessoas jurídicas qualificadas pelo título de utilidade pública; essas passam a gozar de benefícios especiais não extensíveis às demais pessoas jurídicas privadas, isenções tributárias e vantagens administrativas diversas”.

⁴² Entretanto, é importante deixar registrado que uma parceria que remete a interesse em comum, confiança, e a lógica tanto privada quanto pública são inconciliáveis, são antagônicas e, portanto, impossíveis de se estabelecerem via parcerias.

⁴³ “Neste contexto, fomenta-se no país a ampliação do chamado público não estatal, via parcerias público-privadas, nas quais são formuladas e executadas políticas sociais sob o modelo de gerência privada, na maioria dos casos com subsídios públicos” (Pereira; Lélis, 2022, p. 12).

⁴⁴ Essa orientação político-ideológica denominada Terceira Via tem como um dos seus principais teóricos Anthony Giddens. Na Inglaterra, a Terceira Via veio após a política neoliberal e por essa razão poderia ser classificada como um meio termo entre neoliberalismo e socialdemocracia (Giddens, 1999).

A Terceira Via teve origem na Inglaterra e apresenta como características gerais a presença do voluntariado, a desresponsabilização da esfera estatal para com os direitos sociais, a meritocracia nas questões da avaliação escolar e a responsabilidade pela execução da sociedade civil. Importante salientar que as entidades não-governamentais (ONGs) e o chamado Terceiro Setor não representam de fato a totalidade da sociedade e não expressam a complexidade do todo social, mas sim os interesses das elites dirigentes.

Ao comparar tais características percebemos que Terceira Via e Neoliberalismo têm muito em comum e apesar de serem orientações político-ideológicas que se sucederam na Inglaterra, aqui no Brasil identificamos como um misto, que incorpora elementos de uma e de outra, que por vezes se torna até difícil de dissociar, mas o importante de enfatizar agora é que há uma diferença entre as duas orientações, ainda que pequena, que apesar de se igualarem com a prerrogativa de que a crise está nas dependências do Estado, dissociam-se quanto à estratégia para superar essa suposta crise estatal, que seria: para o neoliberalismo, as privatizações, e para a Terceira Via, o Terceiro Setor (relação estabelecida entre Estado e Sociedade Civil) (Pires, 2015).

Ainda nesse processo de mudanças conjunturais na década de 1990 e corroborando com tais mudanças, vão sendo feitas diversas reformas que se adequam a tal período, conforme destacamos no Quadro 8, inclusive uma EC sob o número 19⁴⁵, que se caracteriza junto com o PDRAE como, segundo salientado por Pires (2015), um projeto constitutivo da Terceira Via, uma vez que esses “[...] dois instrumentos legais partiam da premissa de que o Estado não deveria ser o principal promotor das políticas sociais, mas remeter o seu fomento à participação da sociedade civil, a partir da parceria com o ente público” (Pires, 2015, p. 187).

A EC n. 19 é inclusive conhecida, de acordo com a autora, como a emenda da Nova Gestão Pública, pois ela faz o ajuste ideal da administração pública aos ditames político-econômicos do neoliberalismo, principalmente com a redução da atuação estatal, com a flexibilização das relações de trabalho e com a diminuição dos gastos com políticas.

Nesse mesmo caminho, o PDRAE traz em seu bojo as políticas sociais como atividades que não são exclusivas do Estado, podendo então serem geridas e executadas por três diferentes formas: a privatização (transferência dos serviços lucrativos do Estado para o mercado), a terceirização (passagem de serviços de apoio ou auxiliares do Estado para o privado) e a

⁴⁵ “A EC n° 19 representava a visão difundida pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso acerca do campo dos direitos sociais, que se caracterizava pela diminuição da máquina pública, diminuição dos gastos sociais, ênfase na racionalidade administrativa e busca por resultados, assim como pela criação da figura do cidadão-cliente” (Pires, 2015, p. 187).

publicização (repassa dos serviços científicos e sociais do Estado para o setor público não estatal). Sendo todas as três dimensões consideradas por nós como privatizações apenas com graus diferentes (Peroni, 2020).

A instituição dessas mudanças na estrutura da administração pública segue as orientações da NGP. No geral, essa proposta de reformulação se caracteriza, conforme aponta o próprio plano, com o repasse “[...] para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado” (PDRAE, 1995, p. 17).

A LDB n. 9.394 de 1996, corroborando com essa lógica, adequa a educação a tais demandas principalmente com as diversas possibilidades de flexibilização, atendendo a essa nova estrutura de produção mercadológica, bem como o fortalecimento das RPP nas políticas educacionais (Pereira; Lélis, 2022). No art. 77, por exemplo, é novamente amparada à destinação de recursos públicos às diversas entidades privadas. Optamos pelo plural, pois agora o privado se apresenta com diversas nomenclaturas, e a destinação dos recursos vai incorporando todas também, pois mantém-se a concessão de bolsas de estudos para as instituições privadas, mas amplia-se também o repasse para as escolas comunitárias e as entidades confessionais e filantrópicas⁴⁶.

As DCNEM de 1998, sob os mesmos pressupostos, apresentam como princípio do EM a igualdade, porém, essa igualdade vai aparecer como tudo o que tem valor público e valor público para os idealizadores é tudo aquilo que representa o público, que é de interesse de todos, e não que necessariamente seja exclusivo do Estado, “Percebe-se, que o conceito de igualdade – enquanto superação das desigualdades historicamente criadas – é reduzido ao fortalecimento do público não estatal” (Pereira; Lélis, 2022, p. 15).

A estratégia não é diminuir o Estado, mas reformá-lo, ou seja, é sobre redefinir qual a melhor maneira de atuação dele na economia. A esse respeito, o Banco Mundial, em seu relatório, assinala muito bem quando disserta que “[...] o Estado tem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento econômico e social, como parceiro, catalisador e facilitador” (Banco Mundial, 1997, p. 17).

A chegada dos anos 2000, uma nova era, novo século, vai se fundamentar no que, na verdade, não tem nada de novo, nas políticas e reformas que o sucedem – ainda que seja em um governo dito progressista e que, como vimos na subseção anterior possibilitou, por meio de

⁴⁶ “Isto posto, considera-se que a reforma educacional da década de 1990 foi nitidamente formulada em favorecimento aos interesses privatistas de diminuição do Estado e acomodação à reestruturação produtiva global, apesar de incorporar em seu texto conceitos próprios das lutas dos grupos sociais, conforme expresso no seu artigo 2º [...]” (Pereira; Lélis, 2022, p. 13).

muita luta política, muitos ganhos à classe trabalhadora, sobretudo com as disputas por um EM pautado nos princípios de uma educação integral – dão continuidade ao projeto designado pelo capital. O Plano Nacional de Educação (PNE) que inaugurou esse século (2001-2011) abordou como meta no âmbito da educação tecnológica e profissional estabelecer,

[...] dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho. [...]. 08. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional. [...] 10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional. 11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa (Brasil, 2001).

Essa discussão pode ser confirmada, quando percebemos que em 2004 – um ano depois do seminário “Ensino Médio: Construção Política” e no mesmo ano do Decreto 5.154 que, como discutido anteriormente, abrem as portas para que nossa perspectiva ganhe um pouco de voz – institui-se a Lei n. 11.079, que estabelece normas de contratação das Parcerias Público-Privadas no seio da administração pública, incluindo o Decreto 5.154/2004, que não rompe com essa lógica.

No ano de 2007 (confirmando a premissa de que ao mesmo tempo que em uma via vamos assegurando ganhos, vamos, em outra via, fragilizando-os), trouxemos, anteriormente, à luz de Pelissari, a relevância do Documento Base do Ensino Médio Integrado⁴⁷ a partir dos princípios que almejamos para compor o currículo educacional. Ocorre, portanto, no mesmo período, um movimento a partir da influência de empresários que resulta na criação do Decreto n. 6.094/2007, que lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que faz um incentivo enorme às iniciativas privadas na educação pública, pois, supostamente, só o sistema privado é capaz de desenvolver a educação do país (Pereira; Lélis, 2022).

Em 2011, nesse mesmo contexto de avanços e retrocessos, o governo Dilma lança o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), sob a Lei n. 12.513 (Brasil, 2011), que alavanca as RPP na política de educação profissional, um de seus objetivos fundamentou-se em:

⁴⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

[...] III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

No que concerne ao parágrafo único do art. 1º do Pronatec, esse não prevê, em momento algum, objetivos que apontem para a garantia e universalização dessa oferta pelo poder público, o que fica claro no papel do Estado no processo, quando nos verbos utilizados no texto da lei, aparecem: apoiar, contribuir, estimular, fomentar etc. ou seja, o Estado, nessa parceria, é um coadjuvante, que dá apenas a ajuda necessária para que o ente privado desenvolva o programa.

O Pronatec incentiva a ampliação do atendimento por meio do Sistema “S”, fortalecendo as RPP. Lembrando que o Sistema “S”, conforme destacado por Godoi e Campos (2014, p. 196) à luz de Santos e Rodrigues (2013, p. 298).

[...] possui estrutura híbrida, na qual sua gestão é privada, orientada por empresários, sem a efetiva participação do governo e trabalhadores. No entanto, a maior parte de seus recursos é pública, proveniente das contribuições compulsórias incidentes sobre a folha de pagamento das empresas de determinados setores, arrecadadas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), órgão do governo federal.

Além disso, incentiva, ainda, quando deixa bem explícito na lei a permanência do ente público financiando o privado por meio de bolsa-formação. Conforme nos advertem os autores, a Lei do Pronatec resultou mais no incentivo, no que tange ao desenvolvimento e ampliação da educação profissional às RPP, do que nessa oferta pela rede pública. Consideramos, pois, que tal lei dá o incentivo a mais que o privado precisava para ganhar ainda mais espaço no âmbito das políticas públicas educacionais. Além disso, concordamos com Godoi e Campos (2014), quando eles mencionam que:

A relação público-privada no Ensino médio profissionalizante não é um assunto novo, conforme discutimos anteriormente, porém, ganha novos contornos com a instituição do Pronatec, que não somente legitima a injeção de recursos públicos em instituições privadas que ofertam o ensino profissionalizante, como também prioriza que as instituições que compõem o “Sistema S” (Senai, SESI e SESC), sejam as instituições proponentes do Programa. É fato que essas instituições privadas não são as únicas autorizadas para efetivar a oferta, essa é também tarefa dos Institutos Federais (IFs). No entanto, o número de matrículas nos IFs não é um número tão expressivo, uma vez que essa instituição precisa atender a outras demandas definidas pelo

Plano de Acordos e Metas assinado junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) (p. 201).

Reafirma-se o fortalecimento do privado com o PNE de 2014-2024, pois esta Lei, assim como todas as outras, deposita toda a eficiência possível na esfera privada (Pereira; Lélis, 2022)⁴⁸. Essa priorização da oferta pelo ente privado vai ocorrer, ainda que em toda a educação, principalmente na educação técnico-profissionalizante. Conforme mencionam Pereira e Lélis (2022), essa constatação vai ganhando materialidade a partir dos anos que vão se sucedendo, a exemplo do governo de Michel Temer (2016-2018) com a Reforma do Ensino Médio e de Jair Bolsonaro (2018-2022), com a materialização desta.

2.2.3 O fortalecimento das relações público-privadas com o Novo Ensino Médio

A afirmação expressa neste título se ancora em duas fontes importantes, primeiro: nos dados desta pesquisa com a realidade do cenário amazonense e segundo: em revisão sistemática de literatura, na qual as pesquisas realizadas em cada canto do país atestam tal veracidade, qual seja: o fortalecimento das RPP com o NEM.

O objeto de pesquisa em questão não é um assunto novo e nem pouco explorado. Existe um vasto número de pesquisadores que estudam as RPP, assim como o EM. Entretanto, quando unimos as duas categorias, sobretudo quando no lugar do EM colocamos o NEM, os resultados das buscas ficam reduzidos. Além disso, com a preocupação de não tornar repetitivos alguns resultados – visto que a sociabilidade do capital tende a padronizar as ações que serão desenvolvidas nos Estados subnacionais⁴⁹ – e com a prerrogativa de assegurar a afirmação que trazemos no título, sucintamente optamos por sintetizar tudo a partir dos resultados das pesquisas de: Ferreira (2020); Quadros (2020); Pereira (2022); Nogara Junior (2020); Araújo

⁴⁸ Essa afirmação fica mais clara quando é demarcado “[...] o estímulo à ampliação da jornada escolar de alunos da Educação Básica pública com a participação de entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema sindical [Meta 5 – Estratégia: 6.5]; promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada [Meta 7 – Estratégia: 7.35]; fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores(as) articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas [Meta 10 – Estratégia: 10.8]; ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior [Meta 11 – Estratégias: 11.6 e 11.7]” (Brasil, 2014, *apud* Pereira; Lélis, 2022, p. 19).

⁴⁹ Adrião (2017) aponta nessa dinâmica do sistema algumas dimensões, como: privatização do currículo, da oferta educacional e da gestão da educação. Domingues, Toschi e Oliveira (2000), de tal maneira apontam que para que toda reforma obtenha êxito, três dimensões são cruciais: a reforma na formação de professores, na gestão e no currículo. Sob tal perspectiva encontra-se estruturada a atuação do sistema privado nas políticas educacionais.

Junior (2020); Nunes (2020); Caldas (2020); Soares (2021); Lira (2017); Araújo (2020); Evangelista (2020); Pádua (2020); Fonsêca (2020); Pereira (2021); Queiroz (2018).

De modo introdutório, Cassio e Goulart (2022, p. 288) destacam que embora cada rede estadual tenha suas particularidades e “autonomias” no processo de implementação do NEM, há diversos elementos em comum que os aproximam e os tornam um único processo. Um deles, por exemplo, é o fato de haver uma “[...] limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM (regras de funcionamento, currículo oficial, orientações pedagógicas, entre outros)”.

Outro elemento a destacar, mas que consideramos ser derivado do anterior, é a presença das organizações do Terceiro Setor em absolutamente todas as fases de implementação da política do NEM, desde a etapa de assessoramento às secretarias (pela mediação do Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação) até a execução junto às redes estaduais, na qualidade de parceiros (Cassio; Goulart, 2022). Apontamos como derivada uma grande razão pela limitação na participação dos sujeitos escolares no processo, que ocorre pela atuação desses atores, que na maioria das vezes apresentam tudo pronto apenas para executar conforme a cartilha elaborada.

Essa mediação do Consed é exemplificada por Ferreira (2020) no estado do Mato Grosso, com uma altíssima ausência de coordenação do MEC – considerando que sua última orientação para o estado foi em 2019 –, a prevalência de orientações nesse processo ocorre pelo Consed e por inúmeras organizações do Terceiro Setor para atuarem (como parceiros) na implementação da reforma.

Essa prevalência e, sobretudo, protagonismo, estão presentes “[...] seja na formação das equipes de implementação e de professores, seja na participação em comitês decisórios, seja nas ações gerenciais da reforma, bem como no financiamento de ações de implementação” (Ferreira, 2020, p. 98). Ou seja, atuam em grande medida nos eixos de direção e comando dos processos, tendo sido as organizações do Terceiro Setor que forneceram os “[...] materiais sobre a BNCC que serviram de referência para a elaboração do documento curricular do estado” (Ferreira, 2020, p. 99).

De igual modo, Araújo Junior (2020) menciona que a Lei da Reforma, de modo geral, flexibiliza o processo de oferta fomentando ainda mais a privatização do Ensino Médio. O autor, com base em Ball e Youdell (2008), destaca na reforma do EM a privatização endógena e a exógena, sendo a primeira por meio das características empresariais no bojo da reforma, seja no estímulo ao empreendedorismo ou na organização curricular, e a segunda com as RPP que se intensificam. No âmbito desta última, os fundamentos neoliberais de flexibilização para esta

etapa ficam ainda mais evidentes “[...] tanto pela autorização de transferência de ativos públicos para a iniciativa privada quanto pela legitimação dos interesses dominantes da classe que a envolve” (Araújo Junior, 2020, p. 121).

Esse destaque em relação ao fundo público mencionado por Araújo Junior ganha um contorno mais robusto quando percebemos na análise feita na tese de Pereira (2022) que as RPP na política do NEM alcançam outros patamares. Esse êxito acontece, pois legalizaram-se as possibilidades de a iniciativa privada se apossar do erário público, visto que esse trunfo é imensuravelmente maior nessa conjuntura do que nos anos 1940, 1970, 1990 ou até mesmo nas primeiras décadas dos anos 2000. No contexto atual, conforme destacado pelo autor:

[...] a apologia a ‘parceirização’ – que entendemos por terceirização – não é só com o Sistema S, como majoritariamente ocorreu no século XX e início do XXI, mas com grande conglomerado de instituições privadas que maximizam seus lucros com a possibilidade de adentrar no espaço público (Pereira, 2020, p. 286).

Isso tem ocorrido no Estado do Paraná principalmente por meio da Educação a distância (EaD), precarizando ainda mais as instalações públicas, bem como a formação dos jovens.

No que tange a ampliação da jornada escolar – condição obrigatória nos fundamentos da Reforma do Ensino Médio – é nada menos que, conforme menciona Nogara Junior (2020), uma condição necessária tanto ao processo de flexibilização curricular quanto para a instituição de parcerias, pois as determinações que emergem para essa característica da reforma (a ampliação da jornada) privilegiam atores privados em detrimento do público, o que se coaduna com uma formação para os jovens trabalhadores que seja necessária, como menciona o autor, ao capitalismo do século XXI.

Corroborando tal análise, Quadros (2020), ao discutir a influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio, conclui que a referida reforma tem dois significados, quais sejam: “[...] abertura de mercado para absorção de capitais” e “[...] a produção de uma subjetividade mercantil”. Para o atendimento de tais significados, consideramos, com base no autor, que todas as intervenções feitas pelo Estado são orientadas pelo empresariado, para, além de outras coisas, aumentar a produtividade e desenvolvimento do sistema capitalista.

Em conformidade e complemento aos pressupostos nacionais da política, as 10 últimas pesquisas discutem essa questão a nível de região Norte. Soares (2021), por exemplo, aborda as particularidades do estado de Rondônia, que essa nuance ocorre por meio do programa Ensino Médio por mediação tecnológica (Emmtec), pois a presença do Terceiro Setor é percebida desde o início do programa, o que tem resultado, conforme análise do autor, na

terceirização dos contratos dos conteúdos e na gestão da metodologia do programa. Essas questões de privatização e precarização são as principais preocupações do referido programa no prosseguimento do NEM no estado. Não é demais lembrar que o desenvolvimento dessa política ocorre de maneira extremamente inadequada frente à realidade das comunidades ribeirinhas.

A construção das metodologias e dos conteúdos do Novo Ensino Médio no estado do Acre também recebe orientação das organizações do Terceiro Setor, principalmente no âmbito do programa de Ensino Médio em Tempo Integral (Emti) (Araújo, 2020). As orientações ficam mais evidentes com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do empreendedorismo, no bojo do currículo (que é verticalizado e padronizado) e com a avaliação por desempenho (Lira, 2017; Araújo, 2020; Evangelista, 2020).

Nunes (2020) destaca que no bojo de uma sociedade classista, as nuances da escolarização da classe trabalhadora são pensadas e capitaneadas pelos centros de poder que tendem a subsumir a formação dos jovens trabalhadores ao desenvolvimento único e exclusivo do sistema capitalista. Esses “centros de poder” claramente representados pelas organizações da sociedade civil⁵⁰ ganham ainda mais espaço nas políticas públicas educacionais. Essa procura insaciável por acumulação e lucro reverbera na exigência de instituir contrarreformas que, conforme nos adverte o autor, resultem na articulação estreita entre o público e o privado.

Neste sentido, Mézáros (2005) afirma que o processo de privatização da educação pública tem avançado de diferentes formas, sendo parte das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural. Como consequência, nota-se a significativa reestruturação das relações de classe, que surgiu como resultado desses processos, especialmente em benefício das classes empresariais e em detrimento dos trabalhadores e das classes médias. Por isso, é necessário cautela ao discutir as relações público-privadas como mecanismo de gestão educacional, pois não são ferramentas técnicas de gestão como o empresariado quer demonstrar. São relações sociais e econômicas carregadas de disputa de poder e econômica, ou seja, estão diretamente associadas ao neoliberalismo e à globalização econômica. É importante destacar que, neste contexto, as PPPE [Parcerias Público-Privadas em Educação] promovem o rápido avanço do liberalismo econômico, tanto que o setor privado está intrinsecamente presente nos serviços públicos e em especial na Educação [...] (Nunes, 2020, p. 142).

⁵⁰ “A relação estabelecida entre sociedade civil e sociedade política na conjuntura da reforma, refletiu interesses nos quais a esfera política (Estado) redefiniu as suas ações de modo a manter vínculos com o ‘econômico-corporativo’ aos aparelhos privados de hegemonia representativos da classe dominante. Nessas ações, foram incorporados objetivos orientadores de modos de ser, pensar e agir, os quais na mesma medida em que reafirmam a sociedade de classes buscam manter inalterado o sistema de dominação imposto pelo capital” (Boutin, 2020, p. 304).

A partir de tal argumentação, convém reforçar a premissa velha, mas muito presente, de que não há neutralidade nos processos educacionais, muito pelo contrário, estes estão ideológica e politicamente comprometidos. Para exemplificar tal prerrogativa, Nunes (2020) discute as implicações do ente privado no NEM do Amapá a partir do Programa do Novo Saber, o que tem resultado num processo ferrenho de mercantilização da educação e com a participação quase nula do estado no processo. Nesse processo de mercantilização, o currículo verticalizado tem precarizado o trabalho dos professores (Pádua, 2020), a centralização nas decisões tem abalado o anseio pela gestão democrática (Fonsêca, 2020), além de ampliar as desigualdades referentes ao acesso ao conhecimento e a evasão dos jovens (Pereira, 2021).

Não muito diferente dos contextos apresentados, a Seduc do estado do Pará é assessorada nada mais nada menos que pelo Pacto Pela Educação do Pará – política e ideologicamente elaborado pelo sistema privado, tendo como núcleo estratégico capturar inúmeros parceiros do Terceiro Setor para efetivar projetos e programas (Queiroz, 2018). Essa particularidade do Pacto no estado do Pará ocorre não só no âmbito do EM, mas em toda a educação básica.

Como pudemos perceber, a política do NEM nos estados subnacionais foi em sua maioria organizada por meio de programas desenvolvidos a partir das RPP⁵¹, sendo eles programas novos ou os antigos que estão servindo de extensão na Reforma do Ensino Médio.

O contexto amazonense, nada diferente do âmbito nacional, também apresenta suas nuances de implementação, conforme destacam Castro, Caldas e Falcão (2024), por meio da participação prioritária de organizações empresariais.

Caldas⁵² (2020), em sua dissertação de mestrado, deixa indícios do que precisa ser investigado sobre essa relação entre a atuação das organizações do Terceiro Setor no processo de implementação da política do NEM, quando aponta em sua conclusão como encaminhamentos futuros que a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc/AM) firma parceria, por meio de um termo de cooperação técnica, para a construção do projeto de vida dos jovens nas escolas de tempo integral, com o Instituto Natura (IN), o Instituto Sonho Grande (ISG) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esta parceria refere-se ao programa *Escola da Escolha*, batizado no Amazonas como *Escola Ativa*, cuja atuação se volta para a formação dos profissionais da educação aprofundando temas como: Acolhimento

⁵¹ Para exemplificar, destacamos alguns dos programas: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); Instituto Natura (IN); Fundação Itaú Social (FIS); Instituto Sonho Grande (ISG) e Fundação Amazonas Sustentável (FAS).

⁵² Desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas (Ufam) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

e Semana de Protagonismo, Formação para Equipe de Implantação, Aprofundamento em Projeto de Vida, Formação Inicial para Equipes Escolares, Rotinas do Diretor e do Coordenador Pedagógico, entre outros.

Esse, bem como outros lastros empíricos da pesquisa, será desenvolvido na seção posterior, cujo objetivo é dimensionar o protagonismo das organizações do Terceiro Setor desde 2017, com as primeiras nuances da Reforma na capital do Amazonas até o movimento atual (2024) de tais organizações no processo de implementação dessa política.

3 O PROTAGONISMO DO TERCEIRO SETOR NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NO AMAZONAS

Conforme demonstrado na seção anterior, as relações estabelecidas entre as esferas públicas e privadas, apesar de perpassarem toda a história da educação brasileira e se intensificarem a partir do contexto político-econômico/histórico-social da década de 1990, ganham fortalecimento no terreno do NEM, e aqui podemos destacar alguns pontos para atestar tal afirmação, sobretudo no estado do Amazonas.

Em primeiro lugar, no que tange a captação de recursos públicos, visto que essa constatação não tinha ênfase, como mencionamos na seção anterior, somente no contexto das entidades paraestatais, na transferência de recursos públicos em forma de concessão de bolsa, ou na legitimação com o Pronatec da injeção de recursos públicos no Sistema S, mas também e sobretudo, no cenário do NEM do qual emerge a possibilidade de se apossar do erário público sem nenhuma contrapartida, como ocorre no processo de implementação do NEM no Amazonas por meio do Instituto Iungo, empresa autointitulada filantrópica e sem fins lucrativos, que consegue no novo cenário do fundo socioambiental do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES (empresa pública federal) financiamento inédito e não reembolsável para execução de política pública por ente privado.

E em segundo, referente ao destaque que o Terceiro Setor tem ganhado na implementação dessa política. Ainda que, como vimos anteriormente, as instituições privadas sempre tenham ordenado e conduzido as políticas em detrimento do público e sempre tenham evoluído na conquista de mais espaço por ter o selo de qualidade (do mercado), no terreno do NEM tais proposições ganham ainda mais espaço, como vimos nas pesquisas abordadas na seção anterior e como veremos nos dados que apresentaremos no Quadro 9, pois protagonizam todo o percurso de implementação da política.

Quadro 9 – Lastros empíricos das Relações Público-Privadas na Seduc/AM (continua)

SUJEITOS DAS RPP	AÇÕES DOS SUJEITOS	EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS ESTRUTURANTES
Institutos: Natura, Sonho Grande e ICE	Programa Escola Ativa	Formação dos profissionais da educação: Professores e/ou gestores	Formação Continuada
Fundação Telefônica	Plataforma Escolas Conectadas		
Instituto Iungo	Programa Nosso Ensino Médio		
Instituto Iungo	Programa Itinerários Amazônicos		
Politize!	Programa da Escola da Cidadania Ativa		
Politize!	Formação para educadores em liderança e cidadania – EAD		
Fundação Telefônica	Formação Digital		
Todas as organizações analisadas	Treinamentos		
Instituto Natura (IN), Instituto Sonho Grande (ISG), Fundação Telefônica e Instituto Iungo	Apoio ao poder público na elaboração e implementação de políticas públicas	Gestão de processos	Gestão
IN, ISG, Fundação Telefônica e Instituto Iungo	Orientações/sugestões do que os Conselhos Estaduais de Educação devem incluir em suas normas		
IN, ISG, Fundação Telefônica e Instituto Iungo	Propor soluções para gestão e método		
IN, ISG, Fundação Telefônica e Instituto Iungo	Plano de ação junto à secretaria		
IN, ISG, Fundação Telefônica e Instituto Iungo	Otimizar a gestão administrativa		
IN, ISG, Fundação Telefônica e Instituto Iungo	Influenciar e apoiar equipes na adoção de processos de gestão		
Todas as organizações analisadas	Desenvolvimento de currículo	Gestão de currículo	
Instituto Iungo; Fundação Telefônica	Construção de arquiteturas curriculares		
Todas as organizações analisadas	Material pedagógico		
Politize!	Trilha de aprofundamento Liderança e Cidadania		
Todas as organizações analisadas	Propor soluções para método e conteúdo		

Quadro 9 – Lastros empíricos das Relações Público-Privadas na Seduc/AM (continuação)

SUJEITOS DAS RPP	AÇÕES DOS SUJEITOS	EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS ESTRUTURANTES
Fundação Telefônica	Programa Pense Grande Tech	Formação Técnica e Profissional	Itinerários Formativos
Fundação Telefônica	Itinerário de formação: ciências de dados		
Politize!	Formação para estudantes Planejamento de iniciativas sociais – EAD	Eletivas	
Politize!	Interpretando emoções e identificando necessidades		
Politize!	Fontes e checagem de informação		
Politize!	Itinerário de aprofundamento Liderança e Cidadania	Unidades de aprofundamento	
Todas as organizações analisadas	Projetos de vida e protagonismo juvenil	Projetos de Vida	
Todas as organizações analisadas	Atribuição de sentido e propósito à vida		
Todas as organizações analisadas	Plano de desenvolvimento pessoal e profissional		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de cada lastro empírico da pesquisa.

Abordaremos esses determinantes – possíveis a partir dos dados que exemplificam e sustentam as premissas deste estudo – nas subseções posteriores, a fim de responder ao segundo objetivo desta dissertação, a saber: caracterizar as relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas. A caracterização dessas instituições privadas resultou em três categorias de análise: formação continuada, gestão (processual e curricular) e itinerários formativos.

Considerando essa caracterização, que resultou nas três categorias supramencionadas e considerando, ainda, que a oferta do EM no país tem uma parcela alta de responsabilidade do poder público, muito do que compõe a efetividade dessa formação pública se dá sob os pressupostos da iniciativa privada. Concordamos com Peroni (2020, p. 3), portanto, quando ela menciona que “[...] a formação, as rotinas, o conteúdo pedagógico e de gestão da escola são definidos [...]” pelos ditames do capital, ditames estes muito bem representados por seus aparelhos privados de hegemonia: as organizações da sociedade civil.

Mediante tais pressupostos, esta seção organiza-se em três subseções. A primeira apresenta as atuações das organizações da sociedade civil no processo de implementação do NEM no Amazonas na formação continuada. Na sequência, e seguindo a mesma lógica, as atuações no âmbito da gestão. E, por último, as atuações nos Itinerários Formativos.

3.1 O PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme mencionado na seção anterior, tanto Adrião (2017) quanto Domingues, Toschi e Oliveira (2000) dimensionam de que maneira são organizadas as articulações para se efetivarem reformas de cunho educacional, que são elas: gestão, currículo, oferta e formação docente. Ancorados nas premissas de tais autores e na materialidade concreta na qual se assenta o NEM no Amazonas, apontamos tais dimensões nas estruturas dessa implementação.

Partindo desse pressuposto, a formação continuada dos trabalhadores da educação que atuam nessa etapa da educação básica foi uma das primeiras dimensões a ganhar corpo em tal processo no estado. Os responsáveis para efetivar a formação são alguns aparelhos privados de hegemonia, denominados de entidades filantrópicas (supostamente sem finalidade econômica), quais sejam: Associação Instituto Iungo, Fundação Telefônica Vivo, Politize! – Instituto de Educação Política e o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação com o Programa Escola Ativa.

3.1.1 Politize! – Instituto de Educação Política: a falácia do maestro imparcial

A atuação da Politize no seio educacional ocorre com o suposto objetivo de estimular nas pessoas o interesse pela política, principalmente para aumentar a participação cidadã e o comprometimento com a democracia. Por isso, levam de forma “solidária” a educação política para todos os estudantes da rede pública de ensino. O quadro 10 sintetiza e apresenta as premissas da instituição mencionada:

Quadro 10 – Síntese do que compõe a organização da Politize! – Instituto de Educação Política (continua)

POLITIZE – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA	
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO/SÍNTESE
Surgimento	2015
Atuação na Seduc/AM	Iniciada após o cenário instituído pela reforma do EM.
Valores	Respeito às pluralidades de ideias, tendo a plataforma e todos os conteúdos didáticos de caráter imparcial sem vinculação político-partidária. Ademais, não permite (conforme estabelecido no acordo entre os pares) interferência dos parceiros governamentais e nem financeiros na modificação das atividades (produzidos unicamente pela organização).

Quadro 10 – Síntese do que compõe a organização da Politize! – Instituto de Educação Política (continuação)

POLITIZE – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA	
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO/SÍNTESE
Manifesto	Apresenta de modo poético que “Na vida em sociedade, como em toda boa música, é preciso coordenação” (Politize, 2022a, p. 1). O maestro desse concerto é a política, pois promove sintonia e cria harmonia ⁵³ .
Mantenedores	Algumas entidades internacionais: Tinker foundation, Konrad Adenauer Stiftung, NED.
Programa Escola da Cidadania Ativa	Atua na formação dos estudantes, na construção de materiais pedagógicos e do currículo, no apoio às secretarias para a implementação do NEM e na formação dos professores. Dentro dessas áreas, as frentes de atuação consistem em: formação para educadores em liderança e cidadania – EAD; formação para estudantes liderança ativa; trilha de aprofundamento liderança e cidadania; formação para estudantes planejamento de iniciativas sociais – EAD e componentes curriculares eletivos (Politize, 2021b).
Escolha pelos professores	Por acreditar que são os professores que possibilitam o cumprimento do princípio constitucional: educar para o exercício da cidadania.

Fonte: Manifesto (Politize, 2022a); endereço eletrônico *Politize! – Educação política para qualquer pessoa, em qualquer lugar* (Politize, 2021b).

A efetividade de toda a composição do Instituto ocorre, sobretudo no Amazonas, por meio do programa Escola da Cidadania Ativa, por ele desenvolvido, conforme será explicitado no subitem a seguir.

3.1.1.1 Programa Escola da Cidadania Ativa: o alvo são os professores!

O programa que atua na formação dos estudantes, na construção de materiais pedagógicos e do currículo, no apoio às secretarias para a implementação do NEM e na formação dos professores tem sua composição sintetizada da maneira exposta a seguir:

⁵³ Entretanto, é necessário mencionar, conforme o manifesto, que assim como há diversas maneiras de tocar uma música, há também várias formas de fazer política. Nessa direção, a instituição defende que: “De um lado, o concerto da vida pode ser como uma orquestra, onde um maestro tem o poder todo em suas mãos. Ele define as letras, os arranjos e as partituras. Ele decide quem toca, quando toca, como toca. No limite, ele até escolhe quem entra em palco e quem fica de fora. Muito poder para esse maestro” (Politize, 2022a, p. 1). Nos parece, portanto, que não há como coordenar ou dinamizar projetos na vida em sociedade se o maestro, ou seja, a política, não estiver presente para coordenar, sintonizar e/ou harmonizar esses projetos, ainda que a instituição se apresente em todos os seus outros documentos como imparcial sem filiação a nenhum “maestro” em específico.

Quadro 11 – Síntese da composição o Programa Escola da Cidadania Ativa

PROGRAMA ESCOLA DA CIDADANIA ATIVA	
COMPOSIÇÃO DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO/SÍNTESE
Escolha pelo EM	Pela concentração de aproximadamente 85% da juventude brasileira, o que corresponde a aproximadamente 7,9 milhões de jovens e isso em apenas 27 secretarias estaduais de educação, ou seja, pela possibilidade de alcançar um número grande de estudantes se articulando com poucos atores institucionais (Politize, 2022b).
Articulação: BNCC e NEM	A BNCC pelo fornecimento de diretrizes curriculares que dialogam com a educação cidadã. E o NEM porque traz a obrigatoriedade de componentes curriculares eletivos, itinerários formativos, além da ampliação das possibilidades de parcerias com as organizações da sociedade civil para oferecer a parte diversificada do currículo.
Termo de cooperação técnica com Seduc/AM (2021)	Firmado para apoiar a Seduc/AM no desenho de itinerários formativos (Amazonas, 2023a) e “[...] eletivos com o foco no exercício da cidadania ativa, criação de material didático e pedagógico e apoio na formação de professores da rede para estarem aptos a lecionar o conteúdo proposto” (Amazonas, 2021b, p. 3).
Documento contratual	Reafirma o interesse do estado amazonense em firmar parcerias com as organizações da sociedade civil para “[...] conjugar experiências de metodologias, tecnologias e materiais educacionais com o objetivo de implementar o novo ensino médio” (Amazonas, 2021a, p. 1).
Trilha de aprofundamento Liderança e Cidadania	No que tange a formação: treinamento de como estes devem levar as pautas de cidadania para o EM da rede pública; materiais completos, como: planos de aula, ementas etc. Todos sem possibilidade de alteração pelas redes estaduais (conforme estabelecido no acordo entre os pares).
Trilha formação Liderança e Cidadania – EAD	Ocorre por meio de infográficos, podcasts, vídeos, textos, entre outros, pois segundo a organização essa é uma forma flexível por ser “prática”.
No AM	As formações aconteceram em parceria com o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (Cepan) e abrangeram mais de 250 professores (Politize, 2022b).

Fonte: Relatório de resultados do programa (Politize, 2022b); documento contratual entre a Seduc/AM e a Politize! (Amazonas, 2021a); endereço eletrônico *Politize! – Educação política para qualquer pessoa, em qualquer lugar*.

A materialização de toda essa proposta ocorre pelo apoio técnico oferecido tanto para a elaboração quanto para a implantação dos itinerários formativos vinculados à liderança e à cidadania para o NEM.

Para esse processo, o relatório (Politize, 2022b) menciona a ementa que foi elaborada para o EM do estado do Amazonas, mas que é importante deixar registrado que embora seja anunciada como *a ementa do Amazonas*, esta não difere das ementas dos outros estados, os conteúdos apresentados na ementa são os mesmos destrinchados no sítio eletrônico e nos demais documentos da instituição, como sendo os materiais que compõem a Politize! como um todo e não um recorte exclusivo para as especificidades do contexto amazônico.

Para cada unidade curricular dessa ementa foram desenvolvidos cadernos pedagógicos para guiar os professores no andamento das unidades de aprofundamento na sala de aula.

A trilha de aprofundamento de Liderança e Cidadania, por exemplo, conforme consta no caderno pedagógico *Ativismo Digital* (Amazonas; Politize, 2023), embora voltada para os estudantes, traz orientações de como os professores trabalharão com elas em sala de aula. A referida proposta curricular, em busca de responder às expectativas criadas pelo “maestro” que a desenvolveu, tem como ponto de partida o professor, pois este é o mediador que terá “[...] um papel fundamental no aperfeiçoamento e aprofundamento da aprendizagem ofertada nos nossos [da Politize!] materiais pedagógicos” (Amazonas; Politize, 2023, p. 6).

Cumprir destacar que tais cadernos foram validados para iniciar suas implementações no Amazonas em 2023, todos prontos acrescidos de ementas e planos de aula para o desenvolvimento da parte diversificada do currículo do EM, tendo como mediadores desses dois polos: maestro da empresa privada e aluno da escola pública. Na mediação, os professores devidamente treinados para aproximá-los. Aproximação esta que, como pudemos perceber, está imbuída de contradições, mas que necessita dessas contradições para se promover e permanecer tendo o espaço que tem nas políticas públicas, promovendo-se pela imparcialidade configurada numa contradição que ao mesmo tempo em que está oculta, revela-se.

Isso pode ser identificado tanto pelos conteúdos presentes nos materiais quanto pelas próprias divergências presentes de um documento para o outro. Os professores enquanto mediadores do processo estão envolvidos em todas essas dinâmicas formativas da instituição, pois embora os estudantes sejam os alvos principais do processo, são os professores que os conduzem ao êxito esperado.

3.1.2 Fundação Telefônica Vivo: Jovem, para que universidade?

A atuação da Fundação Telefônica Vivo, no seio educacional, sintetizada no quadro abaixo, compõe as seguintes premissas de sua organização:

Quadro 12 – Síntese do que compõe a organização da Fundação Telefônica Vivo (continua)

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO	
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Relações com a Seduc/AM	Já estabeleciam relações antes do NEM (Amazonas, 2023b), ainda que de forma muito tímida, somente para desenvolver a questão tecnológica para os professores até então distantes do meio digital, o que não invalida o fato de que com a ascensão do NEM não só as celebrações dos novos termos de cooperação, mas também a Fundação Telefônica, ganha um espaço muito maior e atuações muito mais pontuais com a nova configuração no EM brasileiro no Amazonas.

Quadro 12 – Síntese do que compõe a organização da Fundação Telefônica Vivo
(continuação)

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO	
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Natureza	Foi fundada e é mantida pela Telefônica do Brasil S.A, com sede em São Paulo, e é organizada de acordo com as leis da Espanha, tendo sua sede em Madrid (Fundação Telefônica Vivo, 2021c; 2020). Ademais, é o braço de responsabilidade social da empresa Vivo.
Foco e ferramenta	O foco da fundação é a educação e a ferramenta utilizada é a tecnologia (fluência digital) com o intuito de inovar a prática pedagógica pensando também em difundir a cultura do empreendedorismo (Fundação Telefônica Vivo, Cieb, 2021a; 2021b; Fundação Telefônica Vivo, 2019; Fundação Telefônica Vivo, 2021e; 2021f).
Objetivo da formação	Contribuir com a inclusão digital de educadores e, conseqüentemente, adequá-los às competências necessárias para o século XXI ⁵⁴ (Fundação Telefônica Vivo, 2019).
Foco na digitalização	Para “[...] corrigir décadas de atraso educacional no Brasil”, pois essa, supostamente, “É a nossa chance de buscar um novo modelo de ensino que reduza rapidamente o abismo que existe entre o nosso país e aqueles com os melhores indicadores socioeconômicos” (Fundação Telefônica Vivo, 2021d, p. 30). É nessa direção que a Fundação Telefônica acredita atender as demandas desse século quanto às demandas no mercado de trabalho acerca de “profissionais de tecnologia”. A ponte que liga essa premissa é a nova trilha educacional do Ensino Médio, que oportuniza “[...] aos jovens uma formação voltada à empregabilidade nesta área antes mesmo que eles cheguem à graduação” (Fundação Telefônica Vivo, 2021d, p. 30), alimentando sempre as esperanças de que os jovens conseguirão empregos sem se preocupar com a entrada na universidade para tal.
A questão tecnológica para atender a necessidade das empresas	Pois alegavam não ter profissionais que suprissem tal necessidade. E a fundação busca por meio da educação atender essa necessidade apontada pelas empresas no avançar deste século, principalmente porque, segundo eles, as iniciativas públicas (como bolsa conexão, programa internet Brasil etc.) não suprem quando afirmam que “[...] o foco em políticas públicas de conectividade segue deixando em segundo plano o desafio do desenvolvimento das competências digitais” (Fundação Telefônica Vivo, 2021d, p. 31).
A questão tecnológica	Uma oportunidade única para tirar os mais de 11% dos trabalhadores brasileiros do desemprego formando os profissionais do futuro, a partir do mundo digital que tirará os jovens do desemprego sem necessariamente precisar de um diploma universitário para isso ⁵⁵ (Fundação Telefônica Vivo, 2021d, p. 32).

Fonte: Amazonas (2023b); Fundação Telefônica Vivo (2019; 2020; 2021c; 2021e; 2021f); Cieb (2021a; 2021b).

⁵⁴ Além do objetivo de otimizar a gestão das turmas, identificar pontos a melhorar etc., aspectos que, ao que nos parece, a formação inicial do professor não é possível de suprir. Pois conforme destacado pela Fundação Telefônica, a partir dos dados do Todos pela Educação: “[...] 71% dos professores avaliam os cursos de graduação como insuficientes”. E aqui entra a formação oferecida pela instituição que, além de preencher essas lacunas, segundo eles, ainda promove avanços tecnológicos (Fundação Telefônica Vivo, 2021d, p. 12).

⁵⁵ Conseguir esse “desenvolvimento” para o Brasil só é possível conforme a política da fundação se a iniciativa privada tiver o papel de liderar o movimento de apoio e incentivar a elaboração de novas políticas públicas que tornem as demandas da empresa prioridades nas agendas governamentais (Fundação Telefônica Vivo, 2021d). Fica evidente, portanto, a necessidade do capital de ter seus aparelhos privados de hegemonia, pois estes estão empenhados a fazer com que de fato a iniciativa privada lidere esse movimento das políticas públicas, substancialmente pela possibilidade que eles têm de inserir as necessidades do meio produtivo na agenda governamental, conforme destacado pela fundação telefônica.

No geral, todos os elementos pontuados até aqui, como: corrigir as décadas de atraso do Brasil, reduzir o abismo imenso que existe entre o referido país e os países bem-posicionados economicamente, possibilitar a garantia de empregabilidade bem antes da entrada na universidade e apresentar às empresas os profissionais que supram a necessidade tecnológica deste século são tudo para atender as expectativas desse modo específico de produção do capital, contribuindo com o avanço da subsunção do trabalho ao capital.

Para finalizar este preâmbulo, no informe social de 2020 (Fundação Telefônica Vivo, 2020), a fundação reserva um espaço para destacar quais foram as suas contribuições para a reforma do Ensino Médio. No destaque é feita menção a atuações da fundação nesse bojo. A esse respeito é pontuado o programa *Pense Grande Tech* (que trabalha com o itinerário de formação técnica e profissional e com a formação dos professores), o apoio aos Estados na construção das arquiteturas curriculares e ao processo de implantação do referido currículo por meio da formação dos profissionais da educação envolvidos. Esse último⁵⁶ ocorre por intermédio do Programa Escolas Conectadas, conforme abordaremos a seguir.

3.1.2.1 Plataforma Escolas Conectadas: a constituição dos professores youtubers

A plataforma *on-line* de formação continuada, composta por cursos autoformativos (Fundação Telefônica Vivo, 2020) e que só veio ter destaque a partir do contexto da pandemia de Covid-19 (Fundação Telefônica Vivo, 2022a), tem sua composição sintetizada da seguinte maneira:

Quadro 13 – Síntese da composição da Plataforma Escolas Conectadas (continua)

PLATAFORMA ESCOLAS CONECTADAS	
COMPOSIÇÃO DA PLATAFORMA	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
ProFuturo⁵⁷.	A plataforma Escolas Conectadas, parte do ProFuturo, é um projeto global da fundação (Fundação Telefônica Vivo, 2021d). O que podemos considerar que o Escolas Conectadas é uma mediação no contexto particular do Brasil ao projeto da fundação a nível global que possui orientações das leis da Espanha para o desenvolvimento dos projetos, sejam os desenvolvidos lá ou aqui.

⁵⁶ O programa *pense grande* da fundação também trabalha com a formação dos professores, embora tenhamos optado por trabalhá-lo no tópico de itinerários formativos com itinerários de formação técnica e profissional próprios do programa. Os dois programas são muito similares no que tange ao objetivo da fundação com a formação continuada dos profissionais da educação.

⁵⁷ Que segundo o endereço eletrônico da fundação é um “programa global de educação da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação ‘la Caixa’, e tem como objetivo a formação à distância, o compartilhamento de conhecimentos entre educadores e o estímulo de práticas inovadoras a partir do uso de tecnologias digitais”.

Quadro 13 – Síntese da composição da Plataforma Escolas Conectadas (continuação)

PLATAFORMA ESCOLAS CONECTADAS	
COMPOSIÇÃO DA PLATAFORMA	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Seduc/AM	Foi celebrado, em 30 de junho de 2020, um acordo de cooperação com a Fundação Telefônica, cujo objetivo consistiu em: “[...] promover o desenvolvimento social e, mais diretamente, a melhoria da qualidade da aprendizagem no Estado do Amazonas, cujo escopo contempla (i) a transferência de tecnologias e soluções educacionais, sociais, de empreendedorismo e de inovação; (ii) o desenvolvimento de programas, projetos e atividades ligadas à aprendizagem; (iii) ações para intercâmbio de informações, pesquisa e aprimoramento da gestão de políticas públicas, de modo apartidário, conforme solicitação do Memo. expedido pelo CEPAN, Plano de Trabalho, partes integrantes do ajuste” (Amazonas, 2020a).
Empreendedorismo	Se apresenta como foco por estar, segundo a organização, promovendo impactos na formação de professores e estudantes.
Formação no AM	Conforme análise da Cepen (parceira da Fundação Telefônica na formação no Amazonas), resultou em “instrumentalizar” os professores para atuarem em consonância com essas demandas tanto mencionadas do século XXI (Manaus, 2020a).
O professor e os Projetos de vida	<p>Papel do professor: acolher os estudantes oferecendo a eles todo o suporte emocional necessário. Além de prepará-los para dois caminhos: o mercado de trabalho e a vida⁵⁸.</p> <p>Função de curadoria: o professor, para a organização, já tem uma função específica, e é por isso que o professor precisa estar em contato com a questão tecnológica, pois o objetivo é incentivar os estudantes a adentrarem nessa área que, para eles, é o que garantirá o emprego do futuro, com profissões, inclusive, que ainda nem existem.</p> <p>Possíveis armadilhas que podem cair: ações que comprometam o objetivo da fundação e dos estudantes.</p> <p>Exemplo: a suposta armadilha de: “[...] não contemplar a diversidade dos contextos sociais e do campo de possibilidades dos estudantes, valorando apenas uma escolha, como entrar na universidade, em detrimento de outras”⁵⁹ (Fundação Telefônica Vivo, 2022b, p. 96).</p>
O trabalho por competências como educação integral	<p>Segundo a organização: “É no trabalho por competências que vislumbramos o papel da escola de promover uma educação integral, que considera as várias dimensões dos sujeitos educandos(as): afetivas, intelectuais, cognitivas, sociais e culturais” (p. 8).</p> <p>A esse respeito, percebemos que o exposto claramente não se coaduna com a educação integral em que acreditamos, afinal, o desenvolvimento das capacidades intelectuais, culturais, cognitivas, sociais dentre outros aspectos que compõem uma educação integral não são desenvolvidos em função do trabalho por competências.</p>

Fonte: Fundação Telefônica Vivo (2021d; 2022b); Manaus (2020a).

⁵⁸ O quesito vida está correspondendo ao trabalho com os projetos de vida que conseqüentemente já levam para o segundo quesito: o trabalho. O que não é ruim, afinal trabalhamos com a perspectiva do ensino politécnico e o trabalho é a categoria principal, pois abrange todas as outras dimensões da formação humana necessária para o desenvolvimento pleno do educando, o que não interfere de maneira alguma na entrada na universidade, que, como pudemos perceber aqui nesse contexto do NEM, com a Fundação Telefônica, o incentivo a entrada na universidade parece ser um problema, sendo caracterizado como uma “armadilha” na atuação docente.

⁵⁹ Assim, é atribuído ao professor diversas responsabilidades, para além das que já são de sua competência, e dentre essas diversas responsabilidades já lhes são apontados no contexto das formações do programa quais os cuidados que eles devem tomar com essas “armadilhas”. No geral, como mencionado, uma das principais preocupações é se o professor vai valorizar mais a entrada da universidade do que o preparo para o mercado de trabalho.

Nos cabe pontuar os processos formativos da Fundação Telefônica com sua maneira de propagar a questão tecnológica com base em Ramos (2001), pois a fundação aponta que eles formam para garantir o emprego, sobretudo quando afirmam que trabalham para formar os jovens para empregos que ainda nem existem, pois o que a pedagogia das competências pretende, segundo a autora, é preparar as pessoas para uma adaptação permanente correlata a essa contemporaneidade, ou seja: ao meio social instável, característico do regime de acumulação flexível.

Um documento da Fundação Telefônica intitulado *Sequência: meu negócio social*, orienta como os professores devem se articular na dinâmica da sala de aula para atender tais pressupostos. O programa Pense Grande, por exemplo, possui na sua trilha de aprendizagem diversas atividades que, segundo eles, serve para desenvolver nos estudantes atitudes empreendedoras, dando-lhes oportunidades diversas para empreender, pois, conforme consta no documento, somente assim os jovens terão a possibilidade de mudar suas realidades, o que consideramos ser, a partir desse meio instável que citamos, em que a nova configuração do trabalho está inserida. São quatorze planos de aula nesse volume específico para, segundo eles, inspirar os professores.

Além disso, o instituto menciona que ao trabalhar com competências digitais acabam colaborando para que os jovens tenham melhores opções no mercado de trabalho. Todo o contexto da formação está embasado, seja a dos professores, seja a dos alunos, nos caminhos que levem os estudantes estritamente ao mercado de trabalho.

Meu negócio social, por exemplo, um módulo do Pense Grande Digital, destaca que no processo de informes para o professor, a trilha pedagógica, tanto desse módulo quanto do módulo *Ser empreendedor(a)*, pode envolver professores de diversas áreas para uma construção que supostamente é comum para todos, ou seja, qualquer professor pode ministrar os itinerários formativos do programa, basta realizar a formação e adquirir o material (Fundação Telefônica Vivo, 2021e; 2021f).

O professor, nesse bojo, tem de utilizar as premissas desses módulos para trabalhar com sua turma seguindo as aulas que já estão prontas para serem ministradas (Fundação Telefônica Vivo, 2021e). Os quadros 15 e 16 são elucidativos quanto às aulas que podem ser ministradas por qualquer educador da escola, sejam os que já atuam, sejam os com notório saber.

Quadro 14 – Mapa da trilha: Ser empreendedor

AULAS	FASES
Aula 1: pé na trilha	bem-vindo
Aula 2: pense grande	
Aula 3: autoconhecimento	Fase 1: quem sou eu?
Aula 4: qual é o plano?	
Aula 5: giro-colaborativo: empreendedorismo	Fase 2: empreendedorismo
Aula 6: atitude empreendedora: circuito transformador	
Aula 7: pensando fora da caixa	Fase 3: pensando fora da caixa
Aula 8: cultura maker	
Aula 9: festival de gambiarras, que tal?	
Aula 10: cartografia afetiva da comunidade	Fase 4: nossa comunidade
Aula 11: planejar é preciso	
Aula 12: raio x da visita exploratória	Fase 5: qual é o desafio?
Aula 13: questões locais, questões globais	
Aula 14: exposição interativa	

Fonte: Elaboração própria com base em Fundação Telefônica Vivo (2021f).

Quadro 15 – Mapa da trilha: Meu negócio social

AULAS	FASES
Aula 1: o eu e o outro	Fase 1: criando a solução
Aula 2: escuta ativa	
Aula 3: descobertas na comunidade	
Aula 4: círculo dourado: propósito e inovação	
Aula 5: articulando parcerias	Fase 2: pensando em rede
Aula 6: pesquisa de mercado	
Aula 7: o que a sua marca precisa traduzir?	Fase 3: 1, 2, 3 testando
Aula 8: se liga no visual	
Aula 9: presença digital e MPV	
Aula 10: rumo ao topo	Fase 4: escala final
Aula 11: sustentabilidade financeira	

Fonte: Elaboração própria com base em Fundação Telefônica Vivo (2021e).

Ao final de cada aula é apresentado um diálogo de cada uma com o NEM, discutindo desde as metodologias ativas que promovem o famigerado protagonismo e exercícios de autoconhecimento até as atribuições acerca das atitudes empreendedoras dos jovens para que nos próximos passos eles estejam mais conscientes no que tange aos seus objetivos para o futuro (Fundação Telefônica Vivo, 2021e). Quanto a essas atitudes empreendedoras que precisam ser despertadas nos jovens, discuti-las-emos nos próximos parágrafos a fim de exemplificar como isso vem acontecendo especificamente na formação dos professores do Amazonas.

Em outra formação para os professores, gestores e pedagogos da rede estadual do Amazonas concluída em julho de 2021⁶⁰, várias etapas foram necessárias para a equipe apontar os possíveis resultados na prática. A primeira etapa, por exemplo, foi com a plataforma Escolas Conectadas, de modo remoto. A segunda etapa já contou com mentorias dos profissionais da Fundação sobre a associação da lógica computacional. Na etapa de apontar os resultados da formação, alguns professores concluíram, por exemplo, que a partir da formação eles se sentem mais preparados a elaborarem aulas “mais interessantes”, outros se motivaram a desenvolver atitudes empreendedoras e gravar aulas para o *YouTube* enxergando a tecnologia como um meio facilitador (Fundação Telefônica Vivo, 2021b).

Nessas formações realizadas no Estado do Amazonas até agora, podemos observar um novo aspecto dessa instabilidade análoga ao campo do trabalho nesse século, na qual se encontra a formação da juventude, quando o olhar dos professores com as formações oferecidas por essas organizações da sociedade civil, não apontam outra coisa, senão a confirmação dessa especificidade do atual modo de produção capitalista, principalmente quando percebemos os professores sugerindo a gravação de aulas para canais do *YouTube* para além da sua jornada de trabalho como uma atitude empreendedora que muito provavelmente, influenciará e estimular a cultura do empreendedorismo nos estudantes também.

Outro ponto que reforça essa premissa, principalmente na formação de 2022, é a investida nas questões socioemocionais dos professores para que assim possam na sala de aula encorajar os estudantes nessas tomadas de decisões que não levam a outra coisa senão ao aprofundamento da divisão social do trabalho. Podemos identificar, portanto, por que o professor⁶¹ é uma peça tão fundamental nesse quebra-cabeça que são os pressupostos político-ideológicos desse tão velho Novo Ensino Médio.

⁶⁰ Os cursos que se destacavam em 2021 eram: 1. Ensinando o computador: da lógica da programação para a lógica da aprendizagem; 2. Narro, logo existo: criando histórias digitais e recursos multimídia; 3. Se meu computador pensasse: uma correlação entre a lógica computacional e os problemas do dia a dia; 4. O pulo do Gato: entre nessa jogada!; 5. “Olá Mundo!”: lógica de programação e autoria; 6. Eu Robô!: a robótica sustentável e o engajamento social (Fundação Telefônica Vivo, 2021a).

⁶¹ É válido ressaltar que essas atribuições (a mais) não são para um professor em específico, todos os professores têm essa função, incluindo os gestores, que também precisam se articular para incorporar em toda escola a premissa.

3.1.3 Associação Instituto Iungo: o financiamento inédito do fundo socioambiental do BNDES

A atuação do Instituto Iungo no seio educacional ocorre por meio da formação continuada oferecida aos profissionais que atuam na rede estadual de ensino. O quadro abaixo, portanto, apresenta de forma sintética as premissas da instituição mencionada.

Quadro 16 – Síntese do que compõe a organização da Associação Instituto Iungo (continua)

ASSOCIAÇÃO INSTITUTO IUNGO	
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Atuação	Formação dos profissionais que atuam na rede estadual de ensino. Ademais, também trabalha com pesquisas sobre a atuação docente, em parceria com algumas universidades e com materiais didáticos e pedagógicos para professores e alunos, sob as quais também são de elaboração e lógica própria.
Surgimento	Criada em 2020 para atender as novas transformações no Ensino Médio, com foco no “desenvolvimento integral dos estudantes”.
Mantenedor 1	Movimento Bem Maior (MBM): que, para atingir seus objetivos, propõe atuar na coordenação, elaboração de projetos, execução e apoio aos programas. Cabe ressaltar que sua liderança é composta por engenheiros, economistas, apresentadores de TV etc.
Mantenedor 2	Instituto MRV: criado pela MRV, empresa de engenharia, maior construtora e incorporadora do país no segmento de imóveis (MRV&CO, 2017) e que realiza doações com o intuito de estabelecer relação institucional, por intermédio de cooperação, parceria ou apoio a entidades culturais, educacionais etc. que estejam de acordo com seus objetivos estratégicos (MRV&CO, 2020). Ademais, sua finalidade e missão é oportunizar a transformação social do país, tendo como principal foco: A Educação (MRV, 2017).
Programa Nosso Ensino Médio	Foi o primeiro projeto do Iungo para o NEM com o objetivo de formar os professores e gestores que atuaram nessa etapa de educação no Amazonas.
Programa Itinerários Amazônicos	A iniciativa nasce pelo reconhecimento de que não só para o Brasil, mas para todo o mundo, a Amazônia é um território fundamental, sobretudo pela relevância social, ambiental e econômica ⁶² .

⁶² Souza (2019, p. 296), ao recordar de que um dos ciclos econômicos mais efêmeros do Brasil foi o ciclo da borracha, traz um contraponto importante para essa efemeridade, alegando que a campanha feita no período áureo nada tinha a ver com um planejamento para a valorização regional, como era apresentado em sua aparência. Na verdade, esse processo correspondia ao “[...] esforço de manter a demanda de borracha e de outras matérias primas da selva em nível satisfatório às exigências do mercado internacional dominado pelos Estados Unidos”. Os interesses que perpassavam esse movimento eram tão intensos que todo o processo era financiado para a procura de materiais, para descobrir novos processos, além de métodos importantes e necessários para ampliar o circuito econômico dessa fase industrial do capitalismo (Castro; Campos, 2015).

Quadro 16 – Síntese do que compõe a organização da Associação Instituto Iungo
(continuação)

ASSOCIAÇÃO INSTITUTO IUNGO	
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
BNDES (empresa pública federal)	O Instituto, por meio do programa Itinerários Amazônicos, é o primeiro a conseguir o financiamento no novo cenário do fundo socioambiental do BNDES. Ademais, ainda consegue financiamento para o programa Nosso Ensino Médio (que não se enquadra nos parâmetros para o recebimento do recurso não reembolsável. Apenas o programa Itinerários Amazônicos cumpre com os requisitos). As palavras-chave para o cumprimento foram: propor soluções para Amazônia, investir em conservação, sustentabilidade e desenvolvimento regional ⁶³ (BNDES; Iungo, 2022). Além disso, com a aprovação inédita do recurso, ainda abriu essa nova possibilidade para que outras empresas sob a mesma premissa avançassem nessa disputa pelo erário público ⁶⁴ .

Fonte: Eletrônico Associação Instituto Iungo; contrato dos pares (BNDES; Iungo, 2022); endereço eletrônico BNDES Fundo Socioambiental; Movimento pela Base: Itinerários Amazônicos: Educação Sustentável para o Futuro⁶⁵; endereço eletrônico movimento bem maior; sítio eletrônico do Instituto Iungo.

Pensar em educação na Amazônia à luz dos pressupostos do capital, portanto, remete-nos a considerar os apontamentos de Souza (2019, p. 342) quando ele a aponta como reserva, celeiro, estoque genético e espaço rústico. Isso porque ela está embasada em um modelo econômico de destruição de “[...] riquezas que nem sequer foram computadas, movido[as] por puro imediatismo econômico”. E que, de modo muito pior, vão ganhando espaços propondo e impondo soluções, que, conforme o autor, são ordenadas pelo bondoso espírito da solidariedade. “Especialmente porque contra os abusos é possível resistir, mas não há nada que se possa fazer contra a solidariedade” (Souza, 2019, p. 342).

Esses dois programas de formação continuada da instituição: Nosso Ensino Médio e Itinerários Amazônicos, serão discutidos, respectivamente, nos próximos subitens.

⁶³ É importante e necessário destacar que “[...] não há uma solução de sustentabilidade que não esteja baseada na dinâmica das forças sociais, na tecnologia e nas formas socioculturais heterogêneas. Por muitos séculos, o colonialismo e o capitalismo trataram de subdesenvolver a Amazônia, despovoando-a na busca de mão de obra, destruindo sua diversidade biológica e fazendo terra arrasada de suas culturas milenares. Para que o conceito de sustentabilidade se torne alternativa de sobrevivência, é preciso evitar a tentação do primitivo, a ressurreição de experiências desastrosas do passado, como o extrativismo. Para o futuro da Amazônia, não há diferença em criar uma reserva-extrativista ou desmatar a selva para plantar soja; ambas são parte da mesma retórica, da mesma inconsequência” (Souza, 2019, p. 351-352).

⁶⁴ Depois que o Iungo conseguiu o financiamento no dia 20 de maio de 2022, dois meses depois, em julho, aprovava-se o Instituto IPTI, no mês seguinte, em agosto, aprovava-se o Instituto Canoa e assim sucessivamente...

⁶⁵ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

3.1.3.1 Nosso Ensino Médio: O princípio educativo do trabalho como sinônimo de competências e habilidades mercadológicas

O referido programa de formação continuada para professores e gestores, sintetizado no quadro abaixo, compõe os seguintes elementos:

Quadro 17 – Síntese da composição do Programa Nosso Ensino Médio

PROGRAMA NOSSO ENSINO MÉDIO	
COMPOSIÇÃO DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Trilha de aprendizagem	As trilhas são <i>on-line</i> com material autoinstrucional, na qual possuem: atividades, documentos orientadores, pautas formativas entre outros e seu embasamento se caracteriza no próprio modelo do Novo Ensino Médio com formação geral básica e itinerários formativos.
Arquitetura do programa	Percurso dos educadores: formação geral básica, projeto de vida, itinerários para professores, itinerários para gestores e eletivas.
Implantação no AM	Implantado em 2021 pelo Iungo em parceria com os institutos Reúna e Itaú Educação e Trabalho, com o intuito de, nesse processo de formação continuada, apoiar a implementação dos novos currículos do Ensino Médio
Primeira formação	Ocorre antes mesmo da celebração do Termo de Cooperação Técnica n. 11/2021, com o auxílio da Seduc/AM em conjunto com o Cepan. Na modalidade síncrona, transmitido pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam) e pelo canal Cepan no <i>YouTube</i> (Manaus, 2021b).

Fonte: Endereço eletrônico *Nosso Ensino Médio: formação de professores* (Amazonas, 2021c); (Manaus, 2021b).

Nessa proposta há um gráfico com toda a arquitetura do programa que detalha os caminhos trabalhados com os educadores em todo o percurso. O primeiro, com base no endereço eletrônico *Nosso Ensino Médio: formação de professores*, é a formação geral básica, apresentando o que muda no Ensino Médio e os conceitos que fundamentam a formação. O projeto de vida, que considera aspectos centrais para a formação “integral” dos alunos e para que os professores se reconheçam na medida em que se desenvolvem nos âmbitos social, pessoal e profissional.

Os itinerários para professores, por sua vez, apresentam a possibilidade de estes percorrerem dois itinerários: compreensão da estrutura flexível do currículo novo e investigação sobre integração curricular. Os itinerários para gestores, também com a possibilidade de se aprofundar em dois itinerários: competências e práticas de liderança para a implementação do currículo e na promoção da formação continuada na escola. E eletivas que objetivam dialogar com as escolhas de aprofundamento dos professores, bem como com as transformações do EM.

Quadro 18 – Componentes sugeridos pelo Iungo para a Seduc/AM

COMPONENTES	MÓDULOS
Formação Geral Básica	Convite à Comunidade de Aprendizagem: ponto de partida
	Mundo do trabalho no Ensino Médio
	O educador do Ensino Médio: competências e práticas
	A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida
	O que há de novo no ensino médio
Projetos de vida	Educadores e seus projetos de vida
Eletivas	Eixos estruturantes nos Itinerários Formativos
	O lugar da Avaliação
	Projetos de Vida na escola
	Ensino Médio Conectado: Cultura digital
Itinerário para professores	Projetos de Vida
	Educação Profissional e Técnica de Nível Médio
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
	Linguagens e suas Tecnologias
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
	Matemática e suas Tecnologias
	Integração curricular: o que, por que e como?
Itinerário para gestores escolares	Gestão da aprendizagem
	Inovação da e na gestão escolar
	Implementação e gestão do currículo
	Ser gestor escolar no Ensino Médio: competências e práticas

Fonte: Elaborado pela autora a partir do endereço institucional do Instituto Iungo.

Antes de entrar nas especificidades de cada um, é importante destacar que, embora os componentes expostos no quadro sejam, segundo o Iungo, os previstos para a secretaria do Amazonas, não é muito diferente dos componentes gerais dos outros estados, a diferença é que a metade da formação é suprimida para apenas aparentar diferença nas propostas. A formação que fica tem os mesmos títulos das formações dos outros estados, o que eles fazem é apenas inverter a ordem para propagar a ideia de que para cada estado há uma formação específica.

No âmbito da Formação Geral Básica (FGB), um item importante a destacar é o componente “Mundo do trabalho no Ensino Médio”, que tem o intuito de apontar como os professores devem apoiar os seus alunos para os “desafios da vida adulta”, sobretudo com o complexo mundo do trabalho. A categoria trabalho nesse contexto, e num primeiro momento, é entendida como um objeto de conhecimento que perpassa a formação.

Depois é feita menção ao trabalho como princípio educativo, atrelando-o às habilidades e competências necessárias ao trabalho, às profissões do futuro, a projetos de vida e ao mercado de trabalho em si. Vejamos trabalho como princípio educativo, nesse bojo, refere-se a um conjunto de competências e habilidades que embora não sejam detalhadas são perceptíveis quando são mencionados o mercado de trabalho, as profissões do futuro e o projeto de vida.

A mesma discussão a se considerar acerca desse componente supramencionado, “Mundo do trabalho no Ensino Médio”, aplica-se a outro componente da FGB, intitulado “A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida”, pois ambos fazem parte da mesma retórica. Sem muitas surpresas, mas se encaminhando para os itinerários dos professores, no eixo de “núcleo de autoria e criação docente”, o primeiro destaque da formação é justamente o componente projeto de vida, que está pautado nas mesmas premissas: *orientar os jovens para que exerçam seu protagonismo na escola e comecem a fazer escolhas de acordo com seus projetos de vida.*

Encaminhando-nos para o eixo “integração curricular: o que, por que e como?”, o componente que possui o mesmo nome do eixo, discute qual a possibilidade de fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes, que seria a articulação afetiva, intelectual, ética, social, física, simbólica e moral. E como podemos observar, as competências socioemocionais necessárias a essa sociabilidade atual perpassam todos os componentes da formação. A resposta para essa indagação pode ser respondida, segundo os princípios do programa, com a integração curricular, configurada como a articulação entre formação técnica e profissionais, competências gerais, metodologias ativas, eixos estruturantes, avaliações e áreas de conhecimento, que juntos promovem, para os propositores, uma educação integral.

Não muito diferente, nos itinerários para os gestores, os principais destaques no exercício de suas lideranças é o de conseguir gestar a escola para atender tais objetivos preestabelecidos. Nessa formação para os gestores, um eixo importante, por exemplo, é o da formação continuada, que, sob o componente “implementação e gestão do currículo”, a formação docente precisa ser organizada de modo a facilitar essas compreensões nos professores até que cheguem aos estudantes. Tal afirmação se ratifica quando o componente “gestão da aprendizagem” apontado, inclusive, como a principal prioridade da gestão escolar, tem a finalidade de conseguir apresentar o projeto de vida como foco principal da aprendizagem, seja para professores ou estudantes.

E para fechar com chave de ouro, nas eletivas, dois componentes são importantes de serem destacados, quais sejam: o primeiro, intitulado “o lugar da avaliação”, vai tratar como foco da formação integral o desenvolvimento de competências e habilidades. O segundo, denominado “projetos de vida na escola”, vai trabalhar na perspectiva do projeto de vida enquanto componente necessário para o “desenvolvimento integral”, isso porque a BNCC, nada ingênua, aponta um alinhamento interessante entre projetos de vida e educação integral, o que, a partir da discussão feita na seção anterior, podemos considerar como uma grande contradição.

3.1.3.2 Programa Itinerários Amazônicos: a extensão de um projeto econômico histórico

Certamente a Amazônia, como prova a sua própria história, é uma região acostumada com a modernidade. Nos quinhentos anos de presença da cultura europeia, experimentou os métodos mais modernos de exploração. Cada uma das fases de sua história regional mostra a modernidade das experiências que foram se sucedendo: agricultura capitalista de pequenos proprietários em 1760 com o marquês de Pombal, economia extrativista exportadora em 1890 com a borracha, e estrutura industrial eletroeletrônica em 1970 com a Zona Franca de Manaus.

(Souza, 2019, p. 336).

Antes de apresentar o programa Itinerários Amazônicos, consideramos importante destacar que a região amazônica, tem historicamente sido modificada de modo a responder às ganâncias de quem a tem projetado como um ambiente frágil e, portanto, suscetível às amostras e experimentos de desenvolvimento econômico⁶⁶. Nessa direção, a Amazônia, como mencionado na epígrafe, já se acostumou com o avançar da modernidade, visto que em cada dimensão dessa evolução ela está presente, e por vezes, como carro-chefe para o alavanque exitoso desse grande projeto econômico do capital⁶⁷.

Não se pode perder de vista que esse processo exige inúmeras mediações para acontecer, não se conecta o singular com o universal e o universal com o singular sem antes considerar as mediações que o envolvem e que o tornam possíveis de serem conectados. Sob esse prisma, a Educação, como prática social, é uma mediação indiscutivelmente necessária para as discussões que envolvem o desenvolvimento da economia.

Sob essa perspectiva da educação enquanto mediação desse projeto é que apresentamos o programa Itinerários Amazônicos, que pode ser configurado como uma extensão desse projeto econômico histórico. O quadro abaixo sintetiza as premissas do programa:

⁶⁶ As Amazônias, do ponto de vista histórico, sempre atraíram, segundo Souza (2019), exploradores e viajantes, principalmente pelos interesses econômicos que tinham pelo Eldorado (que significa homem dourado em espanhol) é uma lenda indígena que faz alusão a uma cidade feita de ouro). A esse respeito, Santos, Machado e Seráfico (2015) nos advertem que essa possibilidade não é resultado da descoberta do ouro propriamente dito, mas da exploração dos produtos naturais que poderiam acarretar esse tão sonhado Eldorado. Inúmeras foram as tentativas de exploração na Amazônia. A competição compreendia a presença de holandeses, franceses, ingleses, portugueses, todos com um objetivo em comum: enriquecer repentinamente.

⁶⁷ O projeto político de Portugal, por exemplo, se desdobrava em 3 elementos, primeiro a posse do território, segundo a exploração econômica e terceiro a configuração cultural. Esse processo colonizador está inter-relacionado, visto que ocupar o território é crucial para assegurar as explorações, como extrações, os próprios plantios, e, por fim, configurar culturalmente o local, por exemplo, com as catequeses religiosas supracitadas (Santos; Machado; Seráfico, 2015).

Quadro 19 – Síntese do que compõe a organização da Associação Instituto Iungo

PROGRAMA ITINERÁRIOS AMAZÔNICOS	
COMPOSIÇÃO DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Realização	Instituto Reúna, Instituto Iungo e da Rede Uma Concertação pela Amazônia, sob o financiamento do BNDES, do Instituto Arapyauá, do Fundo de Sustentabilidade Hydro, do Movimento Bem Maior e patrocínio da Vale.
Desenvolvimento regional e sustentável	O discurso político do qual se pauta o programa para fins de desenvolvimento econômico ⁶⁸ .
Ligação com os objetivos da Organização das Nações Unidas – ONU⁶⁹	Sobretudo com a pauta de desenvolvimento sustentável ⁷⁰ .
Objetivo	Amazonizar as escolas brasileiras, oferecendo unidades curriculares para compor os itinerários formativos do EM, a partir de diversos temas amazônicos. Unidades curriculares que nortearão os professores a desenvolverem tais premissas com os estudantes da região e as secretarias estaduais de educação, com o propósito de orientá-las no processo de implementação desses itinerários nas escolas. Disponibiliza formação continuada e materiais ⁷¹ didáticos.
Lançamento do programa	Ocorreu no dia 17 de agosto de 2023 no Centro Cultural Povos da Amazônia em Manaus/AM, por intermédio do Centro de Mídias da Educação do Amazonas (Cemeam), juntamente com o canal do programa no <i>YouTube</i> (Manaus, 2023).
Amazônia legal	Dos nove estados, a iniciativa já está presente em oito, faltando apenas Rondônia. O que representa a contemplação de cerca de 3 mil escolas de ensino médio, com mais de 54 mil professores e 1 milhão de estudantes. No estado do Amazonas, em específico, o programa está presente em 625 turmas de Ensino Médio, aproximadamente 9,5 mil estudantes (Manaus, 2023).
As premissas que preocupam o programa	“[...] os jovens do ensino médio aprendem sobre toda essa complexidade e são desafiados a incorporar a Amazônia como parte de suas identidades? Sentem que esse rico contexto faz parte efetiva do próprio desenvolvimento e do desenvolvimento sustentável da região?” (p. 95).
13 unidades curriculares	Todos com conteúdo, ementa e plano de aula que terão de ser ministrados pelos professores para que o referido programa povoe de Amazônias o currículo do Ensino Médio.

Fonte: Endereço eletrônico do programa⁷²; Manaus (2023); sítio eletrônico do Instituto Iungo⁷³.

⁶⁸ O desenvolvimento econômico sob as determinações capitalistas está relacionado a crescimento econômico para poucos, embora os ideólogos do capital tenham se ocupado nas últimas décadas em disfarçá-lo sob os adjetivos pseudouniversais como Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Regional, Desenvolvimento Local, entre outras variantes (Nogueira, 2016, p. 31).

⁶⁹ Mas é importante mencionar que a questão do desenvolvimento nos países subdesenvolvidos é mascarada nos discursos neoliberais que objetivam o desenvolvimento dos mecanismos que garantem aos países de terceiro mundo a condição de subdesenvolvido e a submissão econômica aos países de primeiro mundo como Inglaterra e Estados Unidos. O movimento ocorre a partir de influências de órgãos internacionais como a própria ONU, o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional etc., nas políticas sociais. No caso da educação, depositam a esperança de elevação dos indicadores econômicos e sociais.

⁷⁰ “Hoje é muito comum falar no conceito de desenvolvimento sustentável. Até mesmo a linguagem da publicidade utiliza o termo para vender seus produtos. Esvaziado de seu significado mais profundo, o termo rapidamente se transformou num jargão que parece tudo explicar (Souza, 2019, p. 349).

⁷¹ Organizados a partir das seguintes temáticas: Biodiversidades e sociodiversidades da Amazônia; Geopolíticas da Amazônia; Identidades e culturas da Amazônia e Economias da Amazônia

⁷² Disponível em: <https://itinerariosamazonicos.org.br/>.

⁷³ Disponível em: <https://iungo.org.br/>.

Os documentos que norteiam e fundamentam as formações desse programa foram coletados pelos canais dos realizadores da iniciativa: o sítio da rede Uma Concertação Pela Amazônia (realizador) e o sítio do programa itinerários amazônicos, desdobrado do Iungo (realizador). Tais documentos serão condensados nos quadros 20 e 21, que apresentam os documentos postados em cada endereço, respectivamente.

Quadro 20 – Uma Concertação pela Amazônia: Documentos

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA	
Documentos	Descrição
Propostas para as Amazônias: uma abordagem integradora⁷⁴	Aborda premissas e elementos da abordagem integradora, os temas e ações de uma agenda integrada; as conexões entre temas e contextos com a agenda amazônica, envolvendo: Bioeconomia, Ciência, Tecnologia e Informação, Educação, Povos indígenas e comunidades tradicionais, saúde e segurança, bem como os novos caminhos para a cooperação.
Uma agenda pelo desenvolvimento da Amazônia⁷⁵	Contempla em seu bojo a agenda para o desenvolvimento da Amazônia; os elementos das 4 Amazônias para o reconhecimento da Amazônia brasileira e as frentes de ações específicas, estruturantes e transversais.
Educação em perspectivas: Amazônia Legal⁷⁶	Abarca em seu conteúdo os contextos da política educacional brasileira (em especial para a Amazônia Legal no PNE); o direito à educação: o que a Amazônia nos provoca a (re)conhecer e (re)avaliar; e os estudantes amazônidas no centro de uma economia para o conhecimento da natureza: educação e projetos de vida.
Cem primeiros dias de governo: propostas para uma agenda integrada das Amazônias⁷⁷	Este documento discorre, em suas 236 páginas, sobre um preâmbulo breve do que seja a Rede Uma Concertação pela Amazônia; os 100 primeiros dias de governo com propostas para uma agenda integrada das Amazônias; seções temáticas, englobando: Mudanças Climáticas, Governança, Educação, Saúde, Segurança Alimentar e Nutricional, Economia, Segurança Pública, Ordenamento Territorial e Regularização Fundiária, Mineração, Infraestrutura, Cidades, Ciência, Tecnologia & Inovação; e algumas considerações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Uma Concertação pela Amazônia (2021; 2022; 2023); Uma Concertação pela Amazônia e Iungo (2023).

⁷⁴ Para uma leitura completa, acessar: <https://concertacaoamazonia.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Agenda-Integradora-PTWEB-AF.pdf>.

⁷⁵ Para uma leitura completa, acessar: <https://concertacaoamazonia.com.br/estudos/uma-agenda-pelo-desenvolvimento-da-amazonia/>.

⁷⁶ Para uma leitura completa, acessar: <https://concertacaoamazonia.com.br/conhecimento/agenda-integradora/>.

⁷⁷ Para uma leitura completa, acessar: <https://concertacaoamazonia.com.br plenaria/100-primeiros-dias-de-governo-propostas-para-uma-agenda-integrada-das-amazonias/>.

Quadro 21 – Itinerários Amazônicos: Documentos

ITINERÁRIOS AMAZÔNICOS		
Documentos ⁷⁸	Unidades Curriculares	Módulos
Itinerários Amazônicos: Ciências da Natureza e suas tecnologias	Bioeconomia em contextos socioambientais Amazônicos	1 Um olhar para as tradições e as potencialidades amazônicas; 2 Bioeconomia, sustentabilidade e recursos naturais; 3 Biodiversidade e produção de alimentos; 4 Desenvolvimento da Amazônia e ações legais de conservação da biodiversidade.
Itinerários Amazônicos: Matemática e suas tecnologias	Como usar a Matemática para entender e atuar no mundo do trabalho na Amazônia	1 Tipos de ocupação na Amazônia: usando a Matemática para pensar o futuro; 2 Educação financeira para empreender na Amazônia; 3 Organização financeira: Matemática no dia a dia e no planejamento de futuro.
Itinerários Amazônicos: Linguagens e suas tecnologias	O mundo do trabalho e as diferentes linguagens para empreender	1 O mundo do trabalho nas Amazônias; 2 Juventudes empreendedoras; 3 Práticas para promover em nossa comunidade um ecossistema empreendedor; 4 Intervenções na comunidade: a experiência de empreender social e culturalmente.
Itinerários Amazônicos: Projetos de Vida	Projetos de Vida: escolhas, planos e mundo do trabalho	1 Descobrir: trajetórias de vida e trabalho em diferentes contextos; 2 Projetar: escolhas e decisões; 3 Empreender: criação de oficinas sobre o mundo do trabalho.
Itinerários Amazônicos: Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biodiversidade amazônica: das origens à ocupação humana	1 Amazônias e suas origens; 2 Arqueologia e a história da ocupação da Amazônia; 3 Ações de conservação da biodiversidade; 4 Biodiversidade amazônica e seus efeitos no clima.
Itinerários Amazônicos: Ciências humanas e sociais aplicadas	Desmatamentos e conservação na região Amazônica	1 Pan-Amazônia e seus conflitos socioterritoriais; 2 Amazônia para além dos rios e florestas; 3 Desmatamentos e economia amazônica; 4 Povos amazônidas: tecnologias ambientais e diferentes perspectivas de desenvolvimento.
Itinerários Amazônicos: Ciências humanas e sociais aplicadas	Formação da Região amazônica: fronteiras, territórios e desigualdades	1 A formação das fronteiras da região amazônica; 2 As regiões amazônicas e sua diversidade: culturas, povos, sociabilidades e fluxos; 3 Amazônia legal na contemporaneidade: entre fatos e estereótipos; 4 Soluções amazônidas: povos tradicionais em meio à crise global.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Iungo, Reúna, Uma Concertação pela Amazônia (2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e; 2023f; 2023g).

Os quadros 20 e 21 – separados apenas por questões de organização e exposição – se complementam à medida que o primeiro traz os fundamentos teóricos e norteadores do

⁷⁸ O quantitativo de documentos computados no quadro não contempla todas as disciplinas, unidades curriculares e módulos do programa Itinerários Amazônicos. Estes foram resultados das leituras flutuantes feitas com base na análise de conteúdo a partir dos objetivos do estudo.

programa e o segundo aborda como esses fundamentos se configuraram em materiais pedagógicos, contemplando unidades curriculares e módulos com objetivos bem demarcados para a formação dos professores e dos estudantes. O que consideramos estar alinhado com os objetivos da ONU para o país, com os princípios do BNDES para o alcance inédito do financiamento e em linhas gerais com o objetivo do capital para ascender ainda mais no quesito poderio de riquezas.

O quadro abaixo sintetiza as propostas que julgamos necessário analisar, de alguns desses materiais que compõem o programa:

Quadro 22 – Síntese das propostas do Programa Itinerários Amazônicos para o desenvolvimento econômico (continua)

DESTAQUES		SÍNTESE
P O S S I B I L I D A D E S	Propostas para as Amazôniaas	Nas dimensões ambientais, econômico e sociais na formação da juventude, considerando: o combate ao desmatamento para o ambiental, o extrativismo para a econômica ⁷⁹ e a educação para o social, pois essa junção permitiria alcançar soluções adequadas para o local (Uma Concertação pela Amazônia, 2023).
	Preocupações do programa	Meio ambiente e povos indígenas ⁸⁰ . A primeira contradição se refere ao extrativismo enquanto solução e a segunda referente aos interesses exclusivamente pelos interesses dos saberes dos povos originários.
	Zona Franca de Manaus (ZFM)	“[...] modelo com potencial de fortalecer a economia local com ênfase na geração e permanência de riqueza no território” (Uma Concertação pela Amazônia, 2023, p. 37). Objetivos semelhantes aos do decreto que legitimou a Zona Franca, sobretudo com a falácia de movimentar o comércio local e conseqüentemente o desenvolvimento regional ⁸¹ , o que não aconteceu ⁸² .

⁷⁹ Como bem foi problematizado por Souza (2019), o extrativismo não morreu, quanto mais se passam os milênios mais ele se intensifica, com dosagens progressivas de caráter econômico, o que, na verdade, deveria ser extinto se houvesse, ainda que minimamente, algum respeito pelo processo histórico que se sucedeu e que permanece se sucedendo (extrativismo desenfreado).

⁸⁰ Isso porque reconhece-se que interculturalidade, diversidade e sustentabilidade são princípios que estão enraizados nos povos originários. Além disso, esses povos na agenda da formação para conhecer seus saberes e junto com eles discutirem sobre a “economia do conhecimento da natureza”, visto que “Essas populações possuem saberes que podem pautar outras perspectivas de desenvolvimento para a Amazônia” (Uma Concertação pela Amazônia, 2023, p. 94). Ademais, concluem que a saída são: “Os povos originários, as comunidades ribeirinhas, as populações quilombolas, as organizações religiosas e as juventudes empreendedoras [pois estas] são as vozes potentes da região, hoje vocalizadas nacional e internacionalmente” (Uma Concertação pela Amazônia, 2023, p. 59).

⁸¹ O Brasil, com sua característica exportadora, não permite esse movimento, sobretudo quando as empresas de maior porte que residem na ZFM são internacionais, com sede fora e, claro, com o lucro também. A função da ZFM não foi e continua não sendo a movimentação local para o desenvolvimento regional, e o índice de pobreza na região permanece muito acentuado, com um nível baixíssimo de renda, fora o mercado regional pequeno, que não permitiu e continua não permitindo o consumo local de determinados produtos (Santos; Machado; Seráfico, 2015).

⁸² Com base em Nunes (1990) Santos, Machado e Seráfico (2015, p. 200) afirmam que “[...] a implantação da ZFM teve a ver com o modo específico pelo qual o Estado nacional brasileiro lidou com os problemas da dinamização da economia nacional e de como pretendia integrá-la à economia mundial”. Essas deliberações ficam melhor exemplificadas quando pensamos na passagem do século XX para o século XXI, uma vez que

D E S E N V O L V I M E N T O E C O N Ô M I C O	Objetivos de itinerários para a Amazônia	A proposta desse itinerário no contexto do desenvolvimento regional não é pensar em algo totalmente novo, mas complementar as atividades já existentes, apoiando a continuidade do perfil vigente, mas o aliando a novas cadeias produtivas. Por isso a ZFM é uma alternativa considerada potente para o alcance dos objetivos ⁸³ .
	Escolha pelo Ensino Médio	Porque, segundo eles, a possibilidade de desenvolvimento sustentável na Amazônia só ganha contornos se houver uma “qualificação técnico-profissional na educação” e uma “nova configuração de mercado de trabalho”, por isso a investida necessária do Ensino Médio e no Amazonas, pois o projeto “necessário”, ironicamente, alinha-se a ambos (Uma Concertação pela Amazônia; Iungo, 2023, p. 30).
	Papel do professor	Convidar os jovens a se localizarem e se sentirem pertencentes da Amazônia para assim criar outras possibilidades de representá-la, de modo a refletir sobre como é ser jovem na Amazônia legal ⁸⁴ .
	Atividades a serem fomentadas pelo professor	1º analisar como ocorrem as ocupações dos moradores da região, sejam formais ou informais, identificando quais são sustentáveis ou não, para reconhecerem quais as profissões que “protegem o meio ambiente”; 2º Detectar e controlar o desmatamento da região, mas encontrar alternativas econômicas que promovam possíveis porcentagens de desenvolvimento sustentável com a bioeconomia ⁸⁵ (Iungo; Reúna; Uma Concertação pela Amazônia, 2023b).
	Competências para os estudantes	1º Reconhecer “o papel do conhecimento tradicional na elaboração de produtos de extrativismo e o processo de transformação de produto em mercadoria”; 2º Conseguir fazer levantamentos sobre quantas plantas medicinais tem na região e quais as relações que se estabeleceram entre elas e os saberes dos povos originários; 3º Mapear arranjos produtivos da Amazônia legal analisando suas fragilidades e potencialidades, para implantar novos empreendimentos; 4º Conseguir analisar as produções que geraram produtos comercializáveis, identificando a importância dos produtos amazônicos para a economia, sobretudo com os produtos farmacológicos e de cosméticos (Iungo; Reúna; Uma Concertação pela Amazônia, 2023a).

Fonte: Uma Concertação pela Amazônia (2021); Uma Concertação pela Amazônia e Iungo (2023); Iungo, Reúna e Uma Concertação pela Amazônia (2023a; 2023b).

nesse período, sobretudo na década de 1990, com o contexto das crises enraizadas do capital, da própria reforma do aparelho do Estado, dos programas instaurados sob as orientações dos organismos multilaterais em consonância com os ajustes de ordem neoliberal, surge uma pressão no que concerne aos planejamentos governamentais em função de mais crescimento econômico e de um maior ajuste às exigências do ideário neoliberal (Castro; Campos, 2015).

⁸³ O mais interessante é que a própria iniciativa reconhece que a ZFM foi pensada e capitaneada no governo militar para atrair empresas por meio de incentivos fiscais. E o proveito que a região poderia ter disso seria o desenvolvimento dos três polos ora projetados para a ZFM, o industrial, o comercial e o agropecuário. Outro movimento interessante que resulta desse reconhecimento é que os propositores se utilizam desse discurso para justificar as suas ações nesse ambiente, pois ao reconhecerem que no final a zona se ocupou apenas do polo industrial, precisa-se de alternativas que englobem muitas outras cadeias. Por isso, mantém-se o perfil vigente e implementam-se apenas de modo complementar outras atividades integradoras.

⁸⁴ O que, na verdade, com base em Castro e Campos (2015), consideramos que em virtude de uma das particularidades da região amazônica serem os vastos recursos florestais, bem como a biodiversidade aquática, acaba por resultar nessa organização do capital – nesse bojo, organização educacional vinculada ao mundo do trabalho – por saber que “muitas áreas urbanas recentes permanecem as relações com o campo e a predominância das formas de trabalho vinculadas à exploração dos recursos naturais” (Castro; Campos, 2015, p. 30-31).

⁸⁵ O que nos parece ser contraditório com os discursos propagados, porque ao mesmo tempo em que querem proteger a região para, supostamente, dar melhores condições de vida para os povos originários, bem como para o restante da população regional, nacional e mundial, também veem como alternativa continuar com o desmatamento se isso lhe trouxer retorno econômico. Então, a promoção de uma educação sustentável só é viável se promover desenvolvimento econômico?

Podemos considerar, portanto, que a ZFM é um dado bem concreto dos discursos de desenvolvimento terem sempre sido uma aparência. Para melhor situar a totalidade desse apontamento, Santos, Machado e Seráfico (2015) de modo muito didático apontam duas constatações. A primeira, de forma mais ampla, aponta a ZFM como parte de um processo mundial no contexto econômico, como um meio de dinamismo na economia, pois esta possibilitou, como mencionado pelos autores, uma desterritorialização tanto no quesito social quanto no técnico da produção capitalista. E o segundo, na particularidade do Brasil, a ZFM se constituiu como uma perfeita forma de conversão, ainda que parcial, do país aos ditames do liberalismo, pois nessa configuração “a ditadura militar ‘abriu’ a Amazônia para os investimentos e produtos estrangeiros” (Santos; Machado; Seráfico, 2015, p. 199), tudo isso para que os interesses das corporações transnacionais fossem atendidos pela política econômica correspondente ao período da ditadura militar.

Assim, os projetos pedagógicos passam, na elaboração, pelos princípios da sustentabilidade, ora entendida pelos idealizadores como a promoção de um “desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável” (Santos; Machado; Seráfico, 2015, p. 56) sendo todos esses articulados com o “mundo do trabalho”. Pois segundo o referido documento, as escolas da Amazônia precisam dar resposta às relações entre o âmbito global e o local para haver uma facilitação no intercâmbio de ideias, perspectivas e finanças. E os professores são os grandes responsáveis por fazer essa articulação.

Para atingir essa finalidade, que entendemos como econômico-lucrativas, aborda-se que o fio que conduz a unidade curricular projeto de vida, conforme consta no documento *Projetos de vida: escolhas, planos e mundo do trabalho* (Iungo; Reúna; Uma Concertação pela Amazônia, 2023g), é a seguinte indagação: “que vida quero viver?”, alegando que como o mundo do trabalho não é só questões profissionais, mas escolhas, valores, sonhos e objetivos, é necessário dar ênfase na sustentabilidade amazônica, pois é o mecanismo necessário para possibilidades plausíveis de alcançar esses itens que compõem a famigerada qualidade de vida.

Das premissas postas por esse documento, podemos destacar duas coisas: primeiro que permanece a insistência de responsabilização dos estudantes por suas “escolhas”, a começar pela pergunta que norteia a unidade de projetos de vida; e segundo a contradição desse discurso bonito que embora aponte que a sustentabilidade amazônica remeteria a qualidade de vida, tem

na sustentabilidade finalidades apenas lucrativas que independem de qualidade de vida ou não seja para as pessoas, animais, plantas, território local, nacional ou global⁸⁶.

3.1.4 Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação: a “célebre” construção de projetos de vida

Dando continuidade às mobilizações feitas pelas organizações da sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia), os institutos Natura, Sonho Grande e de Corresponsabilidade pela educação também têm articulações para a aterrissagem de seus projetos no contexto da política do Novo Ensino Médio. Entretanto, diferentemente do Instituto Iungo, as três organizações supramencionadas não precisaram criar do zero um programa ou projeto para se instalar nesse contexto, fizeram apenas uma atualização das propostas que eles já tinham para a educação da juventude.

Ademais, as três organizações, não separadamente, mas também trabalhando juntas, já atuavam no Amazonas antes do processo de implementação do NEM, porém, a atuação consistia apenas no trabalho desenvolvido nas escolas de tempo integral, não englobando todo o EM. As modificações que as escolas de tempo integral também tiveram que fazer para se adequarem ao NEM ampliou a atuação dessas empresas, pois estas passaram a desenvolver trabalhos e a ofertar cursos que não eram de sua competência, protagonizando ainda mais as empresas privadas no andamento de políticas públicas educacionais.

Quadro 23 – Síntese do que compõe a organização dos institutos: Natura, Sonho Grande e de Corresponsabilidade pela Educação (continua)

INSTITUTO NATURA, INSTITUTO SONHO GRANDE E INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO		
COMPOSIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES		DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Todas as organizações	Foco:	Expansão do Ensino Médio de Tempo Integral
	Aliança estratégica	Possibilitou a conquista de espaço em mais de 20 estados do Brasil, incluindo o Amazonas
Instituto Sonho Grande	Pilares para o alcance do foco	Projeto de vida: “O jovem sonha, planeja e constrói o seu futuro”; Protagonismo juvenil: “O jovem se engaja, se apropria e escreve sua história”; Acolhimento: “A escola estimula o convívio e a colaboração e acolhe jovens e famílias”; Eletiva: “O estudante escolhe atividades interdisciplinares e inovadoras”; Orientações de estudo: “O estudante aprende técnicas de estudos, autonomia e colaboração”; Tutoria: “Os

⁸⁶ Tais elementos se fundamentam, conforme destacado por Nogueira (2016, p. 29), a partir do argumento de desenvolvimento local, visto que as empresas que têm como finalidade a competição e a comercialização de seus produtos “[...] são contempladas por políticas públicas de dinamização econômica e articulam-se às instituições públicas de ensino e pesquisa para geração de lucros destinada a agentes privados” (Nogueira, 2016, p. 29).

Quadro 23 – Síntese do que compõe a organização dos institutos: Natura, Sonho Grande e de Corresponsabilidade pela Educação (continuação)

INSTITUTO NATURA, INSTITUTO SONHO GRANDE E INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO		
COMPOSIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES		DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
		educadores acompanham de perto o desenvolvimento dos estudantes”; Aprendizado na prática: “A escola integra teoria e prática com aulas dinâmicas e laboratórios”; Tempo integral: “O estudante tem espaço e tempo adicional para seu desenvolvimento integral”.
Instituto Natura	Objetivo:	Apoiar o poder público tanto na elaboração quanto na implementação de políticas públicas voltadas para a educação nos países em que atua – Brasil, Colômbia, Argentina e Chile. No Brasil, com foco no Ensino Médio de Tempo Integral, pois esta política no incentivo ao protagonismo juvenil “amplia a visão de mundo deles, permitindo-lhes sonhar, e ensinando-os a transformar seus sonhos em realidade.”, o que irá resultar, segundo o instituto, em grandes chances de sucesso na vida profissional (Instituto Natura, 2022, p. 6).
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Surgimento	Em 2003 por um grupo e empresários representantes da sociedade civil.
	Ponto de partida	A causa da juventude. O que acabou mobilizando a criação de um modelo “inovador” de escola: o programa Escola da Escolha.
	Premissa	É o jovem que escolhe o seu caminho.

Fonte: Endereço eletrônico dos três; relatório anual de 2022 (Instituto Natura, 2022).

Dentre essas tantas secretarias, destacamos aqui a secretaria estadual de educação do Amazonas, a qual batiza o Programa Escola da Escolha como Escola Ativa e auxilia no processo de implementação no NEM no âmbito das escolas de tempo integral do estado, conforme abordaremos a seguir.

3.1.4.1 Programa Escola Ativa: o engodo da educação integral

Conforme apontamos no parágrafo anterior, o programa Escola Ativa, batizado no Amazonas, na verdade possui o nome de Escola da Escolha, que, de acordo com o sítio eletrônico do ICE⁸⁷, configura-se como um novo jeito de sentir, ver e cuidar dos jovens brasileiros e faz parte de um modelo de educação integral que parte dos pressupostos dessas três organizações idealizadoras.

⁸⁷ Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>.

Quadro 24 – Síntese da composição do Programa Escola Ativa

PROGRAMA ESCOLA ATIVA	
COMPOSIÇÃO DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Centralidade	Construção do projeto de vida do jovem, tendo em vista que este está fincado nos sonhos dos jovens, seus desejos e ambições, sobretudo sobre o que eles “querem ser” no futuro.
Solução central para a vida dos jovens	O projeto de vida: pois atribui significado a vida destes, levando-os a “projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências”. Além de, supostamente, dar sentido ao projeto escolar em si, uma vez que este daria resposta aos “desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens” (ICE, 2023b, p. 6).
NEM e BNCC	Eletivas, projetos de vida, pós-médio e protagonismo.
Foco: Projeto e vida	À medida em que se constitui em um traçado que perpassa o ser e o querer ser, e é sob esse pressuposto que se fundamenta o programa Escola da Escolha, visto que nele “[...] os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas são e pretendem se tornar” (ICE, 2023b, p. 5).
Uma reforma do EM	A oportunidade e possibilidade que estava faltando para a expansão de seus objetivos e “[...] tornar esta etapa de ensino mais atrativa e com mais significado para os jovens” (ICE, 2023a, p. 3). O desafio é a ampliação da carga horária, pois a “[...] ampliação da jornada diária possibilita um uso mais flexível do tempo pela escola, abrindo a possibilidade de que seja oferecida uma educação integral para o estudante” (ICE, 2023a, p. 3).
Educação integral e tempo integral	Consideradas sinônimos para o programa. (Embora ampliar a jornada escolar não signifique, necessariamente, que a escola está ofertando uma educação integral, da mesma maneira, não se pode concluir que escolas de tempo regular não podem oferecer uma educação integral ao estudante, porque o que está em questão não é o tempo, mas a qualidade do que é feito com o tempo curto que resta.)
Atuação no Amazonas	Iniciado em 9 de março de 2020, com o termo e cooperação técnica n. 02/2020.
Alguns pontos da primeira formação	Plano de ação da secretaria, guia de ensino aprendizagem, tecnologia da gestão entre outros” (Manaus, 2020b).
Municípios que já aderem ao programa	Amazonas: Manaus, Parintins, Manicoré, Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Presidente Figueiredo, Urucará, Borba, Coari, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Anori, Barreirinha, Benjamin Constant e Beruri. Manaus: 35 escolas, incluindo rede estadual e centros de tempo integral.
A formação dos professores	Objetivo: preparar os professores para que toda sua prática esteja alinhada ao modelo proposto que engloba: “a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI” (Manaus, 2020b).
Disciplinas do programa	Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Práticas Laboratoriais, Práticas e Vivências em protagonismo do estudante.
Objetivo da formação no Amazonas	Otimizar a gestão administrativa e a gestão pedagógica das 35 unidades escolares contempladas através do treinamento dos pedagogos, gestores, professores e todo o restante da equipe para o trabalho e rotina de uma escola de tempo integral (Manaus, 2021a).

Fonte: ICE (2023b); Manaus (2020b; 2021a).

Sob tais colocações, precisamos destacar alguns pontos: primeiro referente ao destaque do ISG e o segundo do ICE. No que tange à primeira não é demais ressaltar que antes da aprovação da reforma do EM, pelo menos na Seduc do Amazonas, a atuação das organizações

da sociedade civil, referente a esse processo de gestão e currículo, ainda era muito tímida⁸⁸, e quando o ISG aponta o NEM como a oportunidade e possibilidade que eles precisavam, embora destacando outra justificativa, como a de tornar o EM mais atrativo, acreditamos que a justificativa pode se ampliar para a conquista de território, para uma aterrissagem mais sólida das políticas educacionais do Amazonas, pois as instituições deixam de trabalhar só com pressupostos iniciais de uma escola de tempo integral, para as responsáveis de adequar essas escolas de tempo integral do Amazonas aos pressupostos instituídos pela reforma do EM.

É importante mencionar que todas essas organizações do Terceiro Setor avistam a educação como um ambiente profícuo a desenvolver as competências esperadas pelo capital para o século XXI. Não à toa, como vimos na primeira seção, muitas propostas de educação, sobretudo as vinculadas aos princípios de uma educação pública socialmente referenciada (ainda que nessa sociedade), foram engavetadas para que o projeto de sociedade na qual instituiu esse EM de hoje, sob os determinantes da Lei 13.415 de 2017, tivesse essa repercussão toda, que protagoniza em todas as instâncias a ação das empresas no âmbito educacional e compromete mais uma vez a educação da classe trabalhadora.

Conforme apontado em tal formação, essa capacitação dimensiona como essas escolas devem funcionar, seja no trato do aluno como protagonista do seu processo – já no contexto do Novo Ensino Médio – ou no próprio andamento das rotinas escolares, como o momento da entrada até a saída dos alunos. Ou seja, a atuação do programa na escola envolve todas as dimensões da prática escolar. O que nos ajuda a inferir com mais afinco o protagonismo do terceiro setor em todos os âmbitos escolares, trabalhando com suas visões de mundo e comprometendo a formação dos jovens rendidos aos projetos e programas desses aparelhos privados da hegemonia do capital.

Essas nuances da formação continuada apreendidas das propostas de cada aparelho privado tendem a tensionar os princípios do trabalho, da ciência e da cultura à medida em que:

⁸⁸ Os termos celebrados correspondiam mais a outros elementos da escola, como terceirização do transporte e da merenda escolar, conforme observamos no Diário Oficial do Amazonas.

Quadro 25 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria formação continuada (continua)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
1	Tensiona a cultura quando as plataformas e conteúdos didáticos são impostos de modo hierárquico, sem interferência dos parceiros governamentais (embora tal movimento hegemônico esteja acordado entre os pares) e suas realidades socioculturais. Tais pressupostos não consideram, nesse bojo da formação dos profissionais da educação, a cultura do tempo e do lugar em que estão inseridos os sujeitos da formação, sobretudo quando elaboram ementas formativas únicas para todo o território nacional e as nomeia separadamente com o nome de cada Estado para camuflar o modo hierárquico sob o qual a cultura desse conhecimento e processo formativo são construídos. Tensionando sobremaneira a autonomia do professor de exercer a docência, que precisam seguir planos de ensino e ementas que não correspondem ao contexto sociocultural deles e de seus alunos.	Cultura e Trabalho
2	Tensionam o trabalho, a ciência e a cultura quando apontam como objetivo adequar (moldar) os educadores às competências necessárias desse século, apontando como caminho a inclusão digital, alinhada às demandas do mercado de trabalho na formação de “profissionais de tecnologia” com competências digitais, que, supostamente, garantirão a empregabilidade sem preocupação com a entrada no ensino superior (correspondente ao que pretende a pedagogia das competências) pois como assinala Ramos (2001), o foco é preparar as pessoas para uma adaptação permanente e correlata a essa contemporaneidade, ou seja; ao meio social instável, característico do regime de acumulação flexível. Além disso, desconsideram a compreensão mais ampliada dos modos de produção, dos processos tecnológicos e científicos dentro de um processo histórico, que situe o trabalhador considerando o sentido histórico do trabalho e as diferentes formas de criação da sociedade no âmbito econômico-cultural, possibilitando a compreensão das determinações que motivaram os avanços desse tipo de conhecimento e sentido atual de trabalho no bojo dessa sociedade atual.	Trabalho e Cultura
3	Tensiona a ciência e o trabalho quando as trilhas de formação se resumem a infográficos, <i>podcasts</i> e vídeos por apresentar uma forma bastante flexível por ser rápida e prática, comprimindo (conforme a configuração de trabalho e de educação do capital na particularidade brasileira) os conhecimentos produzidos e legitimados socio-historicamente, bem como não proporcionando uma compreensão de totalidade acerca das produções tecnológicas e científicas.	Ciência e Trabalho
4	Tensiona a cultura quando as propostas formativas para o EM amazonense são organizadas com base nas leis de outros países, como no caso da Fundação Telefônica, nas leis da Espanha.	Cultura
5	Tensiona o trabalho e a cultura como princípio educativo, quando submete o trabalho docente a treinamentos correspondentes aos valores e as exigências de uma instituição, sem considerar, nessa atuação profissional, a compreensão da historicidade da produção científico-tecnológica.	Trabalho e Cultura
6	Tensionam a cultura quando, no bojo de suas contradições, apontam que o modelo de formação proposto corrigirá o atraso educacional brasileiro, aproximando o Brasil dos países com bons indicadores socioeconômicos, negando com isso a “[...] cultura do tempo e do lugar em que os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada” (Ciavatta, 2005, p. 13), sobretudo quando camuflam a cultura de desenvolvimento mundial estabelecida dentro de uma totalidade que é histórica e justifica a concreticidade dessa sociedade fundamentada nesse contexto extremamente desigual.	Cultura
7	Tensiona o trabalho e a ciência quando promete tirar os mais de 11% dos trabalhadores do desemprego por meio da formação de profissionais do futuro que não precisem de diploma universitário.	Ciência e Trabalho

Quadro 25 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria formação continuada (continua)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
8	Tensiona a ciência e o trabalho quando especificam na formação continuada que os professores não podem cair nas armadilhas dos projetos de vida, como valorizar mais a entrada na universidade do que a essa nova configuração do mercado de trabalho.	Ciência e Trabalho
9	Tensiona o trabalho como princípio educativo, quando se ancora na pedagogia das competências para validar seu compromisso com a formação dos professores e dos alunos (quando, na verdade, sua atuação está ancorada apenas nas competências exigidas pelo mundo produtivo para o bom andamento do mercado, colocando essas competências exigidas, conforme destaca Ramos (2001), no centro da divisão do trabalho, saindo do plano político das empresas para o plano político pedagógico das escolas). É tensionado também quando a alternativa de trabalho enquanto projeção de profissões futuras na era digital é apresentada como melhores opções no mercado de trabalho, a exemplo das atitudes empreendedoras desenvolvidas pelos professores no Amazonas, quando empreenderam gravando aulas para o <i>YouTube</i> .	Trabalho
10	Tensiona o trabalho quando investe toda a formação do programa ao desenvolvimento de projetos de vida que no contexto da formação continuada da organização visa apenas orientar os jovens para exercerem um protagonismo falacioso concernente, sobretudo, a suas escolhas profissionais. Ademais, quando aponta o projeto de vida como sendo um componente necessário para o “desenvolvimento integral” da qual prega que tensiona em grande medida a perspectiva integrada apontada neste trabalho. Pois este desenvolvimento integral se resume à articulação do simbólico, do afetivo, do moral, do intelectual, concernentes às competências socioemocionais impositivas e necessárias ao que almeja a categoria trabalho nesse século, dispensando toda e qualquer possibilidade do trabalho enquanto categoria fundante de desenvolvimento integral dos filhos da classe trabalhadora.	Trabalho
11	Tensiona o trabalho quando apresentam como pilar aos professores a ideia de protagonismo juvenil e projeto de vida como sendo engajamento de sonhos, competência e talentos, planejamentos futuros, escrita da própria história, escolha do seu caminho etc., negando no processo histórico do trabalho os condicionantes impositivos do modo de produção de cada período, o que o desse período, em específico, não permite aos jovens trilharem projetos de vida autônomos e coerentes com seus desejos. Suas ambições futuras já estão predestinadas, ainda que no bojo das contradições não fique tão visível essa falácia.	Trabalho
12	Tensiona o trabalho e a cultura quando é dada carta branca para as entidades mantenedoras do instituto fazerem o que quiserem no âmbito educacional. O MBM, por exemplo, deixa claro que para cumprir com seus objetivos pode atuar dentro da coordenação, bem como elaborar projetos e executá-los, com uma equipe que tem formação em diversas áreas, menos no ramo educacional. Da mesma maneira, a MRV, uma empresa de engenharia que atua na educação, caso esta esteja de acordo com seus objetivos estratégicos. Tem-se tensionada a autonomia docente, de gestão e a cultura do tempo e do lugar em que os sujeitos sociais estão inseridos.	Trabalho e Cultura
13	Tensiona a cultura na própria escolha pela juventude que ocorre pelo alto alcance de estudantes se articulando com poucas secretarias e com propostas únicas (que são únicas na essência, mas diferentes na aparência).	Cultura

Quadro 25 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria formação continuada (continuação)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
14	Tensiona o trabalho e a cultura quando, por meio do discurso de povoar de Amazônia o currículo do EM, desenvolvem e disponibilizam nas formações continuadas dos professores e gestores, ementas e planos de aula prontos, que, supostamente, permitirão tal povoamento, sem considerar os sujeitos que vivenciam tal realidade, seja no âmbito da juventude ou dos profissionais da educação. Além de tal povoamento não considerar, da forma que anuncia, os pressupostos histórico-culturais da região. O objetivo único relaciona-se ao desenvolvimento econômico, a cultura e o trabalho são mediações do capital nesse processo de ambição por mais acúmulos de excedentes.	Trabalho e Cultura
15	Tensiona a cultura e o trabalho quando aponta um suposto reconhecimento do conhecimento tradicional, mas sem o interesse no que Ciavatta (2005) chama respeito à cultura do tempo e do lugar em que esses sujeitos estão inseridos. Os pressupostos de uma totalidade histórica são desconsiderados em função da necessidade de desenvolvimento econômico supondo, inclusive, como alternativa, continuar com o desmatamento se isso lhe trazer retorno econômico, permanece a insistência no extrativismo e na apropriação dos saberes dos povos originários e apresentação do modelo da ZFM como potencial de fortalecimento local, sem levar em conta os pressupostos históricos de manutenção da ordem capitalista sob a qual ela foi criada, conforme mencionamos anteriormente, embora no âmbito da contradição ela seja garantidora de empregos para a população amazonense.	Cultura e Trabalho

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

3.2 O PROTAGONISMO NO ÂMBITO DA GESTÃO: PROCESSOS E CURRÍCULO

Nessa subseção, os aparelhos privados de hegemonia serão evidenciados novamente, mas com o objetivo de apontar a ação destes na gestão dos processos de implementação do NEM no Amazonas e do currículo. Nessa direção, os processos de gestão ganharam formato no Amazonas pela ação das organizações a seguir: Grupo Mathema, Politize! – Instituto de Educação Política, Fundação Telefônica Vivo, e o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação com o Programa Escola Ativa.

3.2.1 Grupo Mathema: Caminhos abertos para a implantação do NEM no Amazonas

O grupo Mathema é uma empresa privada fundada em 1996 com sede na capital de São Paulo e desenvolve o serviço de consultoria educacional a instituições públicas e privadas. Além disso, desenvolve ações de pesquisa; formação de professores; trabalho de editoração e elaboração de materiais e recursos pedagógicos.

O grupo não atua mais no NEM do Amazonas (Amazonas, 2023c), porém, foi essa empresa que abriu os caminhos para a implementação da Lei da reforma do EM no estado do Amazonas.

Em 2018 envolveu-se na construção de um projeto curricular para o ensino médio de tempo integral na Seduc do Amazonas, por meio da celebração do termo de contrato (via Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação no Amazonas (Padeam)) de cooperação técnica e financeira, que tinha o objetivo de tanto avaliar quanto desenhar a referida proposta pedagógica, com prazo de seis meses para a finalização do serviço, com dotação orçamentária de R\$ 1.092.359,72 (Amazonas; Mathema, 2018).

Essa proposta deveria considerar a viabilidade de integração com a educação profissional e tecnológica articulada com as habilidades socioemocionais. Nessa empreitada, o grupo empresarial organizou, no plano de gestão de adaptação às primeiras nuances da reforma no estado planos de pesquisa de opinião, modelos de gerenciamento escolar para as escolas de EM em tempo integral, relatórios de definição do perfil dos gestores, propostas pedagógicas curriculares. Todos com articulação aos pressupostos de desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais.

Nessa proposta pedagógica (elaborada e definida pelo grupo empresarial), o grupo teria a função de propor cenários para assegurar “[...] o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura”, para que assim os estudantes consigam, nessa conjuntura de trabalho atual, adaptar-se a diversas condições de ocupações profissionais (Amazonas; Mathema, 2018, p. 37).

3.2.2 Politize! – Instituto de Educação Política: a suposta apresentação das “Ementas do Amazonas”

No que tange à gestão do currículo, a Politize!, no segundo semestre de 2022, conforme consta no relatório de resultados do programa (Politize, 2022b), teve como objetivo continuar expandindo seus materiais alcançando diversos estados brasileiros. No Amazonas, assim como no Mato Grosso e em Sergipe, os cadernos pedagógicos foram validados para implementação em 2023.

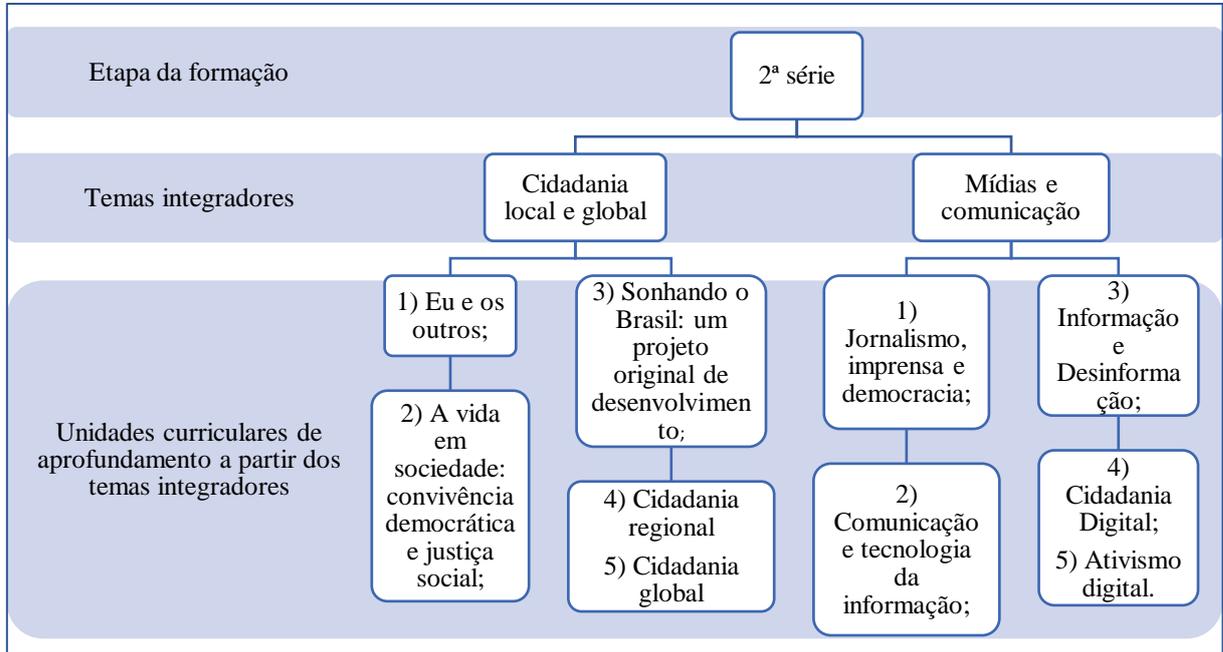
Esses cadernos foram produzidos para compor o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento, quais sejam: Cidadania Local e Global; Mídias e Comunicação; Direito e acesso à Justiça; Inovação e Coletividade; Políticas Públicas e Participação e Mobilização Social.

Todo esse processo da gestão curricular desencadeou ementas, aparentemente específicas para alguns estados. No geral, em janeiro foi discutido o calendário de implementação desses elementos organizados em trilhas de aprofundamentos e em fevereiro as

discussões foram em torno das etapas da execução deles. Na oportunidade, foram encaminhados os materiais pedagógicos da instituição, tendo sido validados em maio (Politize, 2022c).

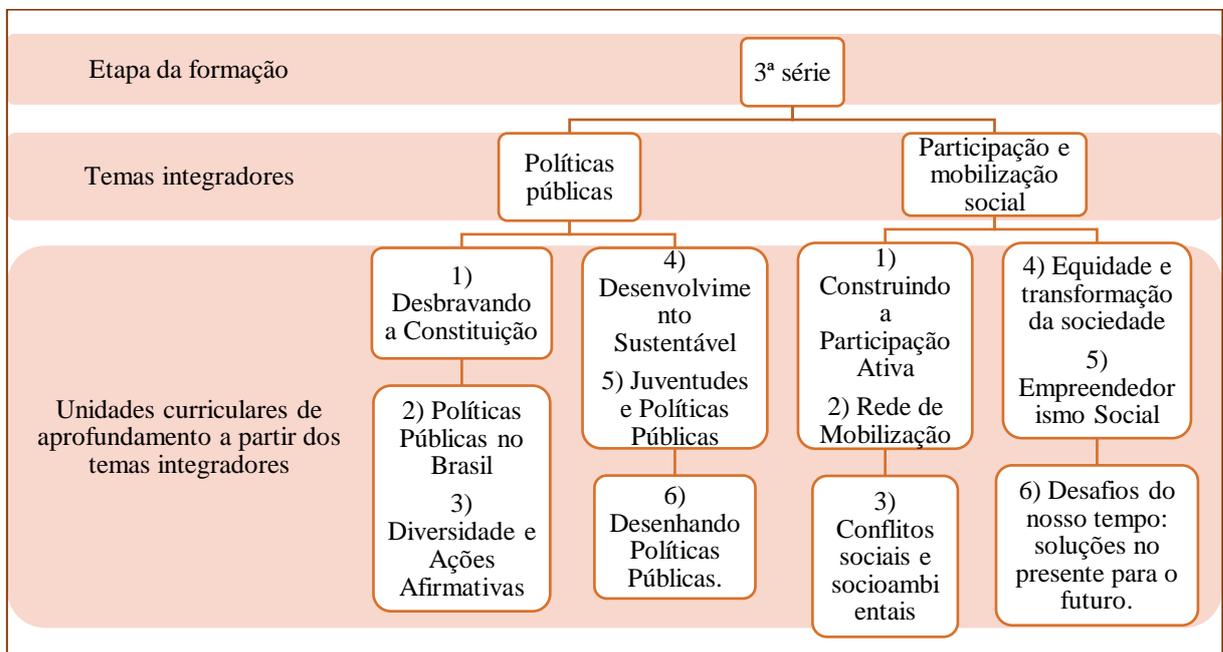
No Amazonas, por exemplo, as ementas idealizadas propõem para o EM amazonense as seguintes premissas:

Figura 3 – Ementa do estado do Amazonas – 2ª série



Fonte: Elaboração própria com base em Politize (2021a).

Figura 4 – Ementa do estado do Amazonas – 3ª série



Fonte: Elaboração própria com base em Politize (2021a).

Nessa direção e em primeiro lugar, a ementa (representada nas figuras 3 e 4) corresponde ao Aprofundamento “Liderança e Cidadania”, que está relacionado à área do conhecimento ciências humanas e sociais aplicadas, cujo objetivo consiste, conforme o instituto, em “[...] potencializar reflexões para que resolvam ativamente problemas no dia a dia, assumindo a postura de um(a) líder com autonomia e responsabilidade” (Politize, 2021a, p. 1). O que contribuirá, segundo a ementa, “[...] para que os(as) estudantes acessem diferentes espaços e se conectem com as fontes de informações diversas, resultantes das transformações do nosso tempo⁸⁹” (Politize, 2021a, p. 1).

Para cada tema integrador foi elaborado um material pedagógico que não só norteia como também disponibiliza os planos prontos de cada aula, na tentativa de responder às expectativas criadas pelo “maestro” que os desenvolveu.

Esses cadernos se configuram, conforme apontado no caderno *Ativismo Digital* (Amazonas; Politize, 2023) em um “[...] conjunto de habilidades e objetos de conhecimento destacados para o desenvolvimento deste Aprofundamento [que] é um recorte elaborado pelos redatores da equipe do Instituto de Educação Política - Politize! [...]” (Amazonas; Politize, 2023, p. 7).

3.2.3 Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação: o desdobramento das corresponsabilidades

3.2.3.1 Programa Escola Ativa: proposta de implementação e governança

No bojo das aparências, o ICE aponta que toda a comunidade interna e externa da escola são responsáveis pelo apoio aos estudantes frente aos desafios que vão surgindo de suas escolhas. Por essa razão, torna-se uma relação de corresponsabilidade e o papel do ICE é, nesse processo, mobilizar todos esses atores (ICE, 2020), conforme destacado na figura abaixo:

⁸⁹ Uma vez que, ao “[...] relacionar os conhecimentos das atividades propostas nas Unidades Curriculares de Aprofundamento com os processos do cotidiano, os(as) estudantes fortalecerão valores essenciais para orientá-los(as) nas tomadas de decisões, assim, possibilitará o posicionando como um líder proativo, resiliente e coerente com as suas vontades” (Politize, 2021a, p. 1).

Figura 5 – Desmembramentos das corresponsabilidades



A mobilização dos atores para assumir tais corresponsabilidades acaba conferindo vantagens à instituição quando esta orienta os atores a partir das premissas em que ela acredita, defende e deseja perpetuar.

Outra prática do ICE é a de fomentar a atuação das entidades do Terceiro Setor nas políticas públicas. Nesse processo é realizada uma coleção de cadernos de formação do programa, que, conforme mencionado pelo próprio programa⁹⁰ “[...] consolida os esforços para a realização de uma das ambições do nosso Instituto”, que seria “[...] influenciar e apoiar equipes na adoção de processos de gestão e pedagógicos para efetivar o Modelo da Escola da Escolha como política pública bem-sucedida nos estados e municípios em que atua como parceiro”⁹¹ (ICE, 2022, p. 1).

⁹⁰ Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/03/EM-apresentacao-v2.pdf>.

⁹¹ “Um desses processos refere-se à oferta de meios para a formação das Equipes Escolares e das Equipes Gestoras dos Programas das Secretarias de Educação, o que não se encerra nos primeiros contatos com o Time ICE e se estende num movimento formativo contínuo que busca assegurar a todos o pleno domínio do entendimento e capacidade de aplicação dos fundamentos do Modelo da Escola da Escolha, seja no cotidiano único, complexo e desafiador do universo escolar, seja no âmbito das Secretarias, na implantação e expansão dos respectivos Programas” (ICE, 2022, p. 1).

No estado do Amazonas, esse processo ocorreu por meio da celebração de um Termo de Cooperação Técnica, cujo objetivo era oferecer

[...] apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o ESTADO na implementação do Programa, objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado, assegurando a efetividade de suas ações no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas, conforme especificações contidas no Plano de Trabalho previamente aprovado pelas Partes e que integrará o presente Acordo de Cooperação (Amazonas, 2020b, p. 5).

O referido termo aponta o envolvimento das instituições no âmbito da gestão com a premissa de melhorar tanto a oferta quanto a qualidade do ensino da rede pública. A garantia desta suposta qualidade ocorre, como mencionamos em discussões anteriores, sob a ampliação da jornada, a flexibilização do tempo, enfim, sob aspectos que, em sua essência, não garante qualidade.

Dentre os campos de atuação do programa Escola Ativa, dois merecem destaque: as práticas pedagógicas e gestão escolar e na implementação e governança. Esta última concentra-se no apoio às secretarias de educação para o processo de implementação do Ensino Médio Integral em diversas dimensões, como: uso eficiente dos recursos públicos, planejamento de infraestrutura e logística, revisão de governança, entre outros. Já o primeiro refere-se ao auxílio prestado às redes de ensino no processo de implementação de seu modelo de desenvolvimento integral dos alunos, além da formação dos professores e dos demais profissionais da educação.

3.2.4 Fundação Telefônica Vivo: os guias de implementação

A Fundação Telefônica desenvolveu um documento que tinha por objetivo guiar a implementação do currículo do itinerário de educação técnica e profissional criado por eles, o itinerário em ciência de dados.

Neste guia, são apresentados diversos passos a serem seguidos, como, por exemplo: verificar cronograma; analisar as legislações vigentes; verificar as normativas complementares do Conselho Estadual de Educação (CEE) no que tange ao quinto itinerário; realizar pesquisas de vocação e interesse dos jovens; planejar as parcerias e investimentos, bem como o diagnóstico da necessidade de recursos humanos e financeiros.

No que tange às normas do CEE, por exemplo, a fundação sugere complementações para o processo operacional da implementação, inclusive apresenta no documento alguns

fatores a serem considerados, como quais os critérios que devem ser considerados no âmbito da atuação dos profissionais, das certificações e para o estabelecimento de mais parcerias.

Nesse bojo, orientam que todas as Unidades Curriculares (UCs) do currículo sejam ofertadas no formato híbrido. Mas em possibilidade de oferta totalmente a distância sugerem algumas UCs ideais para o formato, como por exemplo: gestão de dados-transformação digital e inovação (UC 01) e Eixo Análise de Dados Metodologias ágeis para projetos de dados (UC 15).

Além desse guia para a implementação do itinerário formativo em Ciências de Dados, o Instituto Reúna idealizou com o apoio do Instituto Natura, da Fundação Telefônica, do Instituto Sonho Grande e do Itaú Educação e Trabalho, três guias de implementação de itinerários formativos, com o objetivo de apoiar o processo de implementação do NEM nas secretarias de Educação, sendo o primeiro voltado para o planejamento, estudos e diagnósticos para os itinerários formativos (IFs); o segundo para definições de arquitetura, catálogo de IFs e materiais de apoio ao professor; o último voltado para a formação de educadores, atualização dos Projetos Político-Pedagógicos escolares e monitoramento da implementação.

O processo de utilização desses guias ocorre em articulação com o programa Nosso Ensino Médio (do Iungo, ao qual tem o Instituto Reúna como parceiro estratégico e correalizador), isso porque o desafio de preparar os educadores para o processo de flexibilização do currículo, projetos de vida dos jovens etc. entra em debate no plano de gestão.

Quadro 26 – Guias de gestão: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho (continua)

DOCUMENTO	ETAPAS	SÍNTESE
Guia 1	Etapa 1	Apresenta como as secretarias devem planejar a implementação, considerando os desafios, possíveis resultados etc., sobretudo se estão sendo coerentes com as normativas nacionais. Sugere-se que sejam criados comitês de governança, aprimoramento do plano de implementação, elaboração de plano tático-operacional etc.
	Etapa 2	Destaca nessa etapa de apropriação do RCA que as equipes da secretaria estejam preparadas para avançar no que tange as elaborações das arquiteturas do NEM no estado, para se alinharem aos novos conhecimentos necessários e tudo o que for necessário para o que exige o século XXI.
	Etapa 3	Fomenta que seja feito nessa etapa um ciclo de diagnóstico ao final, prezando, por exemplo, pelos resultados nas possíveis experiências exitosas da flexibilização do currículo.

Quadro 26 – Guias de gestão: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho (continuação)

DOCUMENTO	ETAPAS	SÍNTESE
Guia 2	Etapa 4	Etapa de definição da arquitetura dos itinerários formativos, que seria, de modo geral, desenhar o modelo de oferta das eletivas e aprofundamentos curriculares, definir regras para a própria composição das turmas dos IFs, definir regras para as novas atribuições dos professores entre outros.
	Etapa 5	Esta etapa, de construção do catálogo de IFs, destaca-se a necessidade de definição das estruturas de aprofundamentos curriculares, ementas e retomada aos parâmetros gerais (nacionais) de IFs, entre outros.
	Etapa 6	Já a Etapa 6, de escrita dos materiais de apoio dos professores, propõe uma seleção de referências, definição de princípios para a elaboração desses materiais, entre outros.
Guia 3	Etapa 7	A Etapa 7, voltada para a formação dos professores, traz a preocupação de definir a governança que ficará responsável pelo monitoramento da formação desses educadores, bem como o planejamento e a execução, além disso pensa-se também em quais princípios nortearão as concepções metodológicas e de arquitetura de tal formação. Esse processo de gestão já deixa indícios de quais pressupostos embasarão a formação dos profissionais da educação, além de indicar que sua gestão é extremamente hierárquica, sobretudo quando mencionam que: [...] é importante definir a governança, ou seja, o modelo de tomada de decisão, a composição, o perfil e as atribuições das equipes responsáveis por planejar e executar a formação continuada no estado. A fim de garantir que as formações cheguem a todos os professores, sugerimos definir um modelo de governança em cascata, partindo da equipe central até chegar a todos os professores e gestores da rede (p. 20).
	Etapa 8	Refere-se à atualização dos PPPs das escolas. Traz a necessidade de todas as escolas terem seus PPPs adequados ao NEM, dos gestores estarem engajados e preparados para as revisões de adequações, entre outros. É sugerido também que sejam feitos cursos sobre alguns temas ⁹² necessários.
	Etapa 9	A última etapa, de monitoramento, destaca a necessidade de estruturação de planos de monitoramento para o processo de implementação do NEM, de definição de métodos, da governança, de mapeamento das boas práticas, entre outros.

Fonte: Elaboração própria.

As nuances desse conjunto de aparelhos privados que protagonizam os processos de gestão na implementação do Novo Ensino Médio tendem a tensionar os princípios do trabalho, da ciência e da cultura à medida em que:

⁹² Como, por exemplo: “• fundamentos pedagógicos da BNCC, do Novo Ensino Médio e do currículo; • marcos legais (nacionais e estaduais ou distrital); • especificidades dos PPPs das escolas das modalidades ou ofertas específicas; • passo a passo para revisão dos PPPs; • engajamento da comunidade escolar” (p. 47).

Quadro 27 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria gestão: processos e currículo (continua)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
1	Tensionam a cultura quando desenvolvem seus serviços de consultoria educacional para vários estados, com sede e todo o processo de organização e até mesmo execução em outras capitais, como no caso do Grupo Mathema em São Paulo, trazendo, como destaca Ciavatta (2005), implicações para a própria identidade das escolas, bem como suas memórias e seu autorreconhecimento.	Cultura
2	Tensionam o trabalho quando negam a autonomia docente à medida em que apontam como objetivo não só desenhar a proposta pedagógica, mas também avaliar.	Trabalho
3	Tensionam o trabalho quando em seu processo de gestão utilizam uma proposta pedagógica que considera a integração da educação profissional e tecnológica ao ensino médio apenas se estiver ancorada nos pressupostos da pedagogia das competências, sobretudo com as habilidades socioemocionais.	Trabalho
4	Tensionam o trabalho e a cultura quando estabelecem modelos prontos de gerenciamento escolar, bem como quando redefinem o perfil dos gestores atuantes no EM.	Trabalho e Cultura
5	Tensionam o trabalho, a ciência e a cultura, quando propõem, em seus modelos pedagógicos, cenários que assegurem um suposto desenvolvimento de habilidades e competências articulados a um trabalho, a uma ciência e a uma cultura nada condizentes com os pressupostos que destacamos na seção anterior. Trabalho, ciência e cultura no bojo dessa organização estão fundamentados, como mencionado pelas próprias organizações, na adaptação dos estudantes às diversas condições de ocupações profissionais.	Trabalho, Ciência e Cultura
6	Tensionam a cultura quando apresentam, no âmbito da gestão do currículo, diversos cadernos de formação que, segundo os propositores, consolidam esforços para atender suas ambições, que seriam, por exemplo, apoiar no sentido de influenciar nos processos de gestão para efetivar seu o modelo de escola e instituí-lo enquanto política pública nas escolas de Ensino Médio.	Cultura
7	Tensiona o trabalho e a cultura quando mobiliza todos os atores da escola a assumir algumas corresponsabilidades, mas não com autonomia no processo, e sim com orientações específicas a partir do ideário da instituição. Além disso, quando revisam as governanças e orientam acerca do uso dos recursos e dos processos de planejamento.	Trabalho e Cultura
8	Tensiona o trabalho e a cultura quando apresentam como as escolas devem funcionar, seja no aluno como protagonista do seu processo, seja no andamento das rotinas escolares, como o momento da entrada até a saída dos alunos, atuando em todo o processo gestacional da prática escolar.	Trabalho e Cultura
9	Tensionam a cultura e o trabalho quando se preocupam em designar os responsáveis pelo monitoramento da formação dos professores, da execução e planejamento de suas aulas, além de definirem, no âmbito da gestão, os princípios que nortearão as concepções teórico-metodológicas da formação. Além disso, definem a governança e o modelo de tomada de decisão, que conforme sugerido pela Fundação Telefônica, seria a governança em cascata, de cima para baixo.	Cultura e Trabalho
10	Tensionam a ciência e o trabalho quando no processo de elaboração e entrega das ementas e planos prontos deixam claro que a seleção das referências e princípios científico-tecnológicos são de responsabilidades das instituições, cabendo a equipe escolar apenas reproduzir, desconsiderando quaisquer outras opções bibliográficas e teórico-metodológicas.	Ciência e Trabalho

Quadro 27 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria gestão: processos e currículo (continuação)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
11	Tensionam o trabalho e a cultura quando adentram nas normativas do CEE e apresentam (não de maneira impositiva, mas consentida entre o Estado e a Sociedade Civil) elementos que julgam necessários para todo o processo operacional da implementação, inclusive ao sugestionar a formação híbrida ou totalmente a distância para o oferecimento das UCs, desconsiderando a realidade socioeconômica e principalmente de acesso da região.	Trabalho e Cultura
12	Tensionam o trabalho e a cultura quando delineiam como as secretarias devem planejar a implementação do NEM, o que devem considerar, sobretudo para fazer cumprir as normativas nacionais, sem fazer menção ao contexto específico do estado em questão.	Trabalho e Cultura

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

3.3 O PROTAGONISMO NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Os Itinerários Formativos, enquanto parte diversificada do currículo, também tem seu desenvolvimento e materialidade por intermédio da atuação das organizações empresariais, no contexto amazônico, os grupos protagonistas são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Fundação Telefônica Vivo e Politize! – Instituto de Educação Política.

3.3.1 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai): a seletividade na escolha das escolas para a operacionalização do itinerário FTP

Segundo o endereço eletrônico do Senai, o meio mais fácil e louvável para o jovem entrar no mundo competitivo do mercado de trabalho é por meio do 5º Itinerário Formativo. Nessa direção, no dia 16 de novembro de 2023 celebrou-se um termo de cooperação técnica⁹³ entre a Seduc e o Senai, com o objetivo de ofertar diferentes cursos de qualificação profissional e/ou técnicos para o cumprimento do que preconiza a Lei 13.415/2017, acerca do V itinerário formativo. A vigência do acordo segue desde sua assinatura até dezembro de 2025 (Amazonas, 2023c).

Institui-se o acordo pelo fato de a Seduc do Amazonas apresentar dificuldades em não só ampliar, mas garantir a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP). Entretanto, é importante acentuar que embora formalizado o acordo de parceria (sob o número 152023), os trabalhos ainda não foram iniciados, isso porque “[...] a unidade escolar escolhida

⁹³ A parceria foi firmada por meio do Pronatec.

pelo SENAI não possuía infraestrutura adequada à qualificação a ser operacionalizada e não houve permissão de substituição pelo MEC” (Amazonas, 2024, p. 6).

Os módulos estabelecidos pela organização são três: o mundo do trabalho, o módulo integrador e o específico. No primeiro, cria-se um projeto de vida e de carreira, no segundo, desenvolvem-se as capacidades básicas das ocupações “escolhidas” pelos estudantes e no terceiro desenvolvem-se as capacidades mais técnicas (Amazonas, 2024).

Sob esses pressupostos, pretende-se que até dezembro de 2025 (término do acordo) três escolas (específicas) do Iranduba (município do estado do Amazonas) ofereçam o itinerário FTP desenvolvido pelo Senai. Os quais têm a finalidade de adaptar os jovens às novas condições ocupacionais resultantes das necessidades do contemporâneo mundo do trabalho. Desenvolvendo, no processo, reflexões que estimulem “[...] a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento das competências técnicas e sociais para que se tornem profissionais ativos e responsáveis, com princípios morais e éticos que possam ser aplicados em favor da sociedade e do mundo do trabalho” (Amazonas, 2024, p. 25).

3.3.2 Politize! – Instituto de Educação Política: a formação dos técnicos em *fake news*

3.3.2.1 Programa Escola da Cidadania Ativa: Unidades de Aprofundamento e Eletivas – mecanismos de verificação de notícias falsas

O programa Escola da Cidadania Ativa que auxilia a atuação da Politize na educação básica apresenta, nesse contexto dos Itinerários Formativos, as seguintes frentes: Itinerário de Aprofundamento Liderança e Cidadania, Formação para estudantes Liderança Ativa; Eletivas e Formação para Estudantes Planejamento e Iniciativas Sociais – EAD, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 28 – Programa Escola da Cidadania Ativa: Unidades de Aprofundamento e Eletivas

PROGRAMA ESCOLA DA CIDADANIA ATIVA: UNIDADES DE APROFUNDAMENTO E ELETIVAS	
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO/ SÍNTESE
Itinerário de Aprofundamento Liderança e Cidadania	Essa trilha atende as demandas tanto de estudantes quanto de professores sobre a formação flexível desse novo contexto do EM brasileiro. O Itinerário consiste num conglomerado de componentes curriculares aprofundando saberes acerca de uma determinada área, que no sentido desse itinerário em específico seria para trabalhar com conhecimentos que estimulem o exercício da cidadania e uma liderança consciente ⁹⁴ .
Formação para estudantes Liderança Ativa	Voltada para fomentar protagonismo nos jovens acerca principalmente da política institucional, das políticas públicas etc. ⁹⁵ .
Eletivas	Compõem unidades curriculares que no âmbito do NEM podem ser escolhidas pelos estudantes, com, supostamente, diversas opções que lhes permitem experimentar inúmeros temas diversificando a sua formação. O instituto oferece um total de seis eletivas, cada uma delas possui planos de aulas prontos para serem baixados e lecionados pelos professores (Politize!, 2023a).
Formação para Estudantes Planejamento e Iniciativas Sociais – EAD	É uma iniciativa que busca formar líderes estudantis (representantes de classe) para fomentar lideranças democráticas que proponham intervenções nas escolas. Essa formação, bem como a dos professores, também é ofertada pela plataforma digital da Politize!

Fonte: Elaboração Própria com base no endereço eletrônico *Politize! - Educação política para qualquer pessoa, em qualquer lugar*⁹⁶ (Politize!, 2023a).

Um ponto importante a destacar é que essas formações ocorrem todas por plataformas autoinstrucionais. Se for de formação docente são treinamentos e se for estudantil, como observaremos logo a seguir no caso do Amazonas, por encontros virtuais.

As eletivas desenvolvidas com os estudantes, embora não seja nosso objetivo descrever e/ou detalhar todas elas, chamaram-nos atenção, como, por exemplo, a eletiva: fontes e checagem de informação, que tem por objetivo: “Indicar mecanismos de verificação de notícias falsas”; “Diferenciar notícias verdadeiras de falsas”; “Interpretar o contexto das informações” e “Perceber como as fake news podem influenciar nas relações sociais” (Politize!, 2023a, p. 62), pois é esse o sentido dado ao contexto atual de qualificação profissional no EM brasileiro.

As perguntas que norteiam as eletivas, corroboram com essa assertiva quando se resumem em: “O que são notícias falsas?”; “Como verificar informações?” e “Quais estratégias

⁹⁴ Para alcançar tal objetivo foram desenvolvidos, conforme exposto no sítio eletrônico da instituição, 30 componentes curriculares dentro de seis temáticas, a saber: Cidadania local e global; Mídias e Comunicação; Direito e acesso à justiça; Inovação e Coletividade; Políticas Públicas; Participação e Mobilização Social. Ao passar por todas as temáticas dessa formação, os estudantes se tornam, segundo os propositores, cidadãos mais preparados e com condições reais de efetuar seus projetos de vida.

⁹⁵ Nessa trajetória os estudantes exploram os seguintes temas: Introdução à Política; Setores da sociedade (Estado, do Setor Privado e do Terceiro Setor); Políticas Públicas para a Juventude; Regras do Jogo da Política Institucional Brasileira e Planejamento de iniciativas sociais.

⁹⁶ Disponível em: www.politize.com.br.

de checagem podem ser utilizadas para verificar informações?”. É sob essas questões que os propositores pretendem chegar na seguinte compreensão duradoura: “Não existe uma receita única e restrita para realizar a checagem das informações, mas uma série de técnicas que podem auxiliar na leitura e compreensão das informações” (Politize!, 2023a, p. 62). Eis, portanto, o Técnico em *fake news*.

Sobre o contexto mais atual, no 4º trimestre de 2023 a Politize! já apontava as projeções futuras do programa no âmbito no NEM no Amazonas. Nessas projeções, previa-se para acontecer neste semestre de 2024 a implementação de, para além dessas, outras unidades curriculares de aprofundamento⁹⁷, que ainda não estão disponíveis na plataforma designada aos materiais correspondentes ao NEM no Amazonas, a plataforma Saber + (Politize!, 2023b).

No que tange aos materiais que já foram utilizados, a Politize! destaca que no quarto trimestre de 2023 eles conseguiram alcançar um quantitativo de 7.819 estudantes da rede amazonense, situados em 27 municípios contemplando 85 escolas da rede estadual do Amazonas (Politize!, 2023b).

A figura abaixo é elucidativa quanto ao trabalho que a organização desenvolve no EM amazonense.

Figura 6 – Formação Liderança Ativa em uma escola do estado do Amazonas



Fonte: Politize!, 2023b, p. 27).

⁹⁷ As unidades curriculares são, conforme exposto na ementa: 1) Entre o Direito e a Justiça; 2) Desbravando a Constituição; 3) Conhecendo os meus Direitos; 4) Acesso à justiça; 5) Direitos em pauta e 6) Equidade e Transformação da Sociedade. Em breve, após a validação da equipe curricular da Secretaria, o material estará disponível no portal Saber+ (Politize!, 2023b, p. 24).

A formação em liderança ativa ocorre como exposto na imagem acima, correspondente a uma escola da cidade de Manaus/AM. Os alunos vão para a escola presencialmente participar de formações virtuais (Politize!, 2023b).

3.3.3 Fundação Telefônica Vivo: A formação dos *streams* de jogos, *podcasters*, editores de vídeo e designers em inteligência artificial

3.3.3.1 Programa Pense Grande Tech: A juventude nas profissões inexistentes

O programa Pense Grande Tech, conforme destacado em seu endereço eletrônico, foi desenvolvido para atender professores e estudantes, apoiando as redes públicas de ensino especificamente na etapa do Ensino Médio, com o objetivo de expandir a compreensão acerca das potências da tecnologia no seio educacional, desenvolvendo nos estudantes e nos educadores habilidades e competências digitais. Seus conteúdos e produtos estão alinhados com a BNCC e com o NEM. O quadro abaixo sintetiza as premissas do programa:

Quadro 29 – Programa Pense Grande Tech: Itinerário de Formação Técnica e Profissional em Ciência de Dados (continua)

PROGRAMA PENSE GRANDE TECH: ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DE DADOS	
COMPOSIÇÃO DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO/SÍNTESE
Itinerário FTP	O Itinerário ofertado pelo programa intitula-se: Ciências de Dados.
Parceiro técnico do Itinerário	O parceiro técnico da fundação para esse itinerário é o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb).
Objetivo do itinerário	Segundo a organização, o objetivo é democratizar a formação em dados, sobretudo por ser uma das carreiras mais promissoras na sociedade atual, como um cientista de dados ⁹⁸ .
A iniciativa no Amazonas	No Amazonas, a iniciativa teve como projeto piloto nas escolas regulares de EM o itinerário de aprofundamento integrado de matemática, sempre com foco em competências digitais.
Metodologia do programa	O programa convida os jovens a pensarem os seus projetos de vida e principalmente a “[...] entenderem o empreendedorismo social como uma solução para os problemas que percebem no seu entorno” (Fundação Telefônica Vivo, 2019, p. 24). Nesse sentido, a formação consiste na transmissão da metodologia de um suposto empreendedorismo de impacto social, tendo os professores como replicadores de tal metodologia (Fundação Telefônica Vivo, 2019, p. 24).
Frentes de atuação do programa	Ciência de Dados e Eletivas em Tecnologias Digitais. Os eixos formativos são: Gestão de Dados, Análise de Dados e Big Data (Fundação Telefônica Vivo, 2022a).

⁹⁸ Disponível em: fundacaotelefonicavivo.org.br.

Quadro 29 – Programa Pense Grande Tech: Itinerário de Formação Técnica e Profissional em Ciência de Dados (continuação)

PROGRAMA PENSE GRANDE TECH: ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DE DADOS	
COMPOSIÇÃO DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO/SÍNTESE
Profissionais com notório saber na oferta do Itinerário	Na atuação deles no itinerário da fundação será considerada a experiência e formação em áreas da tecnologia. Ademais, o ideal é que possuam uma formação para a docência do ensino técnico ou cursos com atuação em ciência de dados. Para isso, as redes de ensino podem ofertar tais formações estabelecendo parcerias voltadas para essa parte técnica do currículo ou para a didática e isso com a grande possibilidade de ser gratuito e virtual (Fundação Telefônica Vivo, 2021a).
Profissões nas quais os jovens podem atuar no bojo da tecnologia	Destaca-se pela fundação: <i>streams</i> de jogos; <i>podcasters social medias</i> ; editores de vídeos; especialistas em vendas <i>on-line</i> ; técnico em agricultura digital; cientista de dados agrícola; designer de inteligência artificial; eco designers; técnicos em configuração de dispositivos eletrônicos; cientista de dados; programador web; especialista em segurança cibernética; designers de conteúdo; desenvolvedor de aplicativos; produtores de conteúdo; profissionais de telemedicina; robotistas; desenvolvedor de big data; petsitting; operador de drones; instaladores de energia solar fotovoltaica; técnicos de manutenção de turbinas eólicas; técnicos de processamento de biocombustíveis; operadores de reatores de energia nuclear (Itaú Educação e Trabalho; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Roberto Marinho; Fundação Arymax, 2023).
Investidas em cursos rápidos	Os cursos mais rápidos substituem, segundo a fundação, o curso superior. Exemplifica-se, por exemplo, com as empresas: Google, Nubank, IBM, PricewaterhouseCoopers (PwC) e Movable (Playkids e iFood) (Fundação Telefônica Vivo; Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021a).
Três eixos formativos do Itinerário	ASSISTENTE DE GESTÃO DE DADOS: Competência: montagem e trabalho com um banco de dados desde o processo da coleta até a organização das informações. ASSISTENTE DE BIG DATA: Competência: conseguir acessar ferramentas que facilitem o trabalho do cientista de dados. ASSISTENTE DE ANÁLISE DE DADOS: Competência: transformar dados em informações úteis (Fundação Telefônica Vivo, 2021d).

Fonte: Elaboração própria com base em Fundação Telefônica Vivo (2019; 2021a; 2021d; 2022a); Fundação Telefônica Vivo; Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2021a); Itaú Educação e Trabalho; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Roberto Marinho; Fundação Arymax (2023).

Em complemento, a fundação telefônica apresenta alguns conceitos importantes para trabalhar com os projetos de vida, um deles é a educação socioemocional, pois segundo eles a gestão das emoções ajuda a mediar os conflitos. Além disso, apresenta três dimensões para desenvolver o projeto de vida, quais sejam: pessoal e social (papel do estudante no mundo: ética, cidadania, responsabilidade social e relacionamentos) e profissional (habilidades de liderança e empreendedorismo) “[...] fomentando a juventude a assumir um papel protagonista em suas vidas, não apenas na sua vida escolar, mas para além da escola” (Fundação Telefônica Vivo, 2022b, p. 50).

Em parceria com a Fundação Telefônica Vivo as fundações Roberto Marinho, Arymax e o Itaú Educação e Trabalho elaboraram um documento intitulado: “O futuro do mundo do

trabalho para as juventudes brasileiras”, que expressa alguns pontos relevantes como, por exemplo, a necessidade de digitalizar a economia, substituindo “[...] postos de trabalho (principalmente os de baixa complexidade) pelo uso de máquinas e para a ampliação de oportunidades no macrossetor de tecnologias da informação (TI)” (Itaú Educação e Trabalho; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Roberto Marinho; Fundação Arymax, 2023, p. 8).

Outro ponto de destaque está na flexibilização das relações de trabalho, como o aumento das taxas de informalidade, plataformização do trabalho etc. O que acarreta, segundo a fundação, no difícil acesso ao trabalho formal e promovendo o empreendedorismo como alternativa plausível de sucesso profissional (Itaú Educação e Trabalho; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Roberto Marinho; Fundação Arymax, 2023).

A organização ainda argumenta que a necessidade da juventude é de ter uma carreira que possibilite um rápido crescimento. Dessa maneira, “Ter fluência digital, saber analisar, gerenciar e tomar decisões com base em dados é essencial para se destacar nas profissões que já existem e que ainda irão surgir” (Fundação Telefônica Vivo; Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021a, p. 5). Premissa esta que embasa o itinerário FTP em Ciências de Dados da Fundação.

Essas nuances apreendidas de cada organização que protagoniza os processos da categoria itinerários formativos tendem a tensionar os princípios do trabalho, da ciência e da cultura quando:

Quadro 30 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria itinerários formativos (continua)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
1	Tensionam a Ciência, a Cultura e o Trabalho quando num processo de seletividade negam a todos os estudantes, por exemplo, a formação específica paralela à formação geral, relacionando as partes com a totalidade num movimento dialético, tendo acesso às técnicas enquanto materialização da ciência em força produtiva (Ramos, 2008). Isso porque o termo de cooperação entre a Seduc/AM e o Senai só não se iniciou em função da única unidade escolar que a organização havia escolhido, não possuir infraestrutura adequada para a operacionalização do acordo estabelecido. A negação ao acesso às técnicas engloba, ainda e sobretudo, a negação à ciência, à cultura e ao trabalho, a todo esse caráter de unidade.	Ciência, Cultura e Trabalho
2	Tensionam o trabalho quando ao especificarem seus módulos apresentam o processo formativo de forma dissociada da totalidade, não considerando a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica. Isso pelo fato de a organização curricular dos módulos considerarem no primeiro a criação da carreira e do projeto de vida, no segundo o desenvolvimento de capacidades básicas ocupacionais (do itinerário ofertado) e no terceiro o desenvolvimento das capacidades técnicas (Amazonas, 2024), desconsiderando a importância de o aluno ter acesso ao conhecimento em sua totalidade, com uma formação para além da técnica.	Trabalho

Quadro 30 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria itinerários formativos (continua)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
3	<p>Tensionam o trabalho e a ciência quando consideram na dimensão técnica da formação profissional apenas capacidades que estimulem um protagonismo ilusório e o desenvolvimento de competências e habilidades que correspondam apenas ao caráter flexível do modo atual de produção, o que as organizações chamam de “necessidades do contemporâneo mundo do trabalho”, o que resulta no movimento inverso do trabalho como categoria fundante. Como explicado por Ramos (2008a), é necessário pensar o trabalho como princípio educativo, antes de pensá-lo como prática estritamente produtiva. Como explicou Saviani (2005, p. 14, <i>apud</i> Ramos, 2021, p. 309): “É a partir do trabalho, portanto, que o homem coloca para si a necessidade de conhecer a natureza e sistematizar esses conhecimentos em termos científicos”, configurando o trabalho na produção da existência.</p>	Trabalho e Ciência
4	<p>Tensionam o Trabalho e a Ciência quando fragilizam a qualidade da educação profissional, ao propor eletivas que não direcionam os filhos da classe trabalhadora aos conhecimentos produzidos socialmente ao longo da história no âmbito profissional e fantasia essa experiência formativa com pressupostos rasos de qualificação técnica para o exercício do trabalho. Exemplifica-se tal arguição quando as eletivas desenvolvidas se preocupam em designar os jovens aos mercados de trabalho que se ocupam, como no caso da Politize, a distinguir <i>fake news</i>, checar informações, compreender o que são notícias falsas etc. Não inferiorizando tais módulos na educação profissional, mas problematizando-os a partir do fato histórico de que a formação dos filhos da classe trabalhadora sempre esteve condicionada a estar a serviço. E as organizações da sociedade civil, bem como a própria educação institucionalizada é mediação para dar continuidade a esse feito histórico, fincado num bojo de contradições.</p>	Trabalho e Ciência
5	<p>Tensionam o trabalho quando seus objetivos se resumem em expandir a compreensão acerca das potências da tecnologia na educação apenas para desenvolver habilidades e competências digitais correspondentes a necessidades do capital flexível. O trabalho incorpora o conceito de competência, pois esta, conforme destacou Ramos (2001), é definida por objetivos que já foram definidos e que só podem ser validados na prática a partir das competências que são produzidas. Nesse sentido, o trabalho perde todas as nuances de um princípio educativo, pois está condicionado aos modos de produção capitalista, seja em qual passagem histórica for. No bojo das contradições, a via que conforma os estudantes às competências exigidas pelo capital é a mesma que (no que promete os documentos da fundação) democratiza a formação em dados, ainda que com a justificativa ilusória de ser a carreira mais promissora para os jovens na atualidade, na suposta formação do cientista de dados.</p>	Trabalho
6	<p>Tensionam o trabalho quando fomentam um projeto de vida que tem por base um suposto empreendedorismo de impacto social apresentado como solução para todos os problemas. Tensiona o trabalho e a cultura porque os projetos de vida sob esse viés são, conforme Souza e Alves (2019) à luz de Oliveira (2015), uma construção social para atendimento desse modelo flexível de sociedade que apresenta para cada jovem um projeto de vida com projeções futuras de concepções já estruturadas de sua existência. Conformam-se o trabalho à única saída prevista para a realidade dessa sociabilidade, o empreendedorismo imprevisível que, no caso da fundação analisada, tem as competências digitais como garantia de empregabilidade e segurança aos jovens das redes estaduais de ensino. A própria organização destaca algumas profissões das quais podem se formar os jovens pelo empreendedorismo a partir das competências digitais, como: <i>streams</i> de jogos; <i>podcasters</i> social medias; editores de vídeos; especialistas em vendas <i>on-line</i>; programadores web; técnicos em configuração de dispositivos eletrônicos; designer de inteligência artificial; desenvolvedores de aplicativos; produtores de conteúdo etc. (Itaú Educação e Trabalho; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Roberto Marinho; Fundação Arymax, 2023).</p>	Trabalho e cultura

Quadro 30 – O tensionamento nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura na categoria itinerários formativos (continuação)

N.	SUBSÍDIOS	DIMENSÕES
7	Tensionam o trabalho quando asseguram que suas atuações seguem os pressupostos da flexibilização das relações de trabalho, em que argumentam ser necessário pensar na profissionalização dos jovens a partir dessa lógica de mercado para fazer jus a taxas de informalidade, a plataformização do trabalho, ou seja, a uberização. E pela suposta dificuldade que, a partir dessa realidade, os jovens teriam de ter acesso ao trabalho formal, reinventar-se a partir do informal seria a garantia de empregabilidade da juventude, com o empreendedorismo (alternativa de sucesso profissional).	Trabalho
8	Tensionam o trabalho e a ciência, enquanto mediação no processo de produção da existência, quando apresentam como um de seus anseios digitalizar a economia para substituir postos de trabalho pelo uso de máquinas. Além de tensionar também no âmbito do processo formativo a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica como conhecimentos historicamente acumulados para desenvolvimento e apropriação social da transformação das condições naturais da vida, além de proporcionar a ampliação das próprias potencialidades, das capacidades e dos sentidos humanos. Substituir o homem pela máquina é negar todo o princípio educativo do trabalho e assumi-lo apenas como prática estritamente de produção, negando, portanto, o trabalho e a ciência enquanto mediações de produção da própria existência.	Trabalho e Ciência
9	Tensionam a ciência quando fomentam nos estudantes a importância apenas de cursos de rápida duração como substituição do ensino superior, dando sentido na formação profissional apenas para o empreendedorismo técnico infundado. Sem considerar, por exemplo, que a formação profissional é um meio no qual o conhecimento científico ganha, para os jovens trabalhadores, o sentido de força produtiva que se traduz em procedimentos e técnicas. Nega-se, portanto, o conhecimento em si, resultado de toda uma produção acumulada historicamente.	Ciência

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A partir das prerrogativas postas nessa seção, das propostas de cada organização, concordamos com Paixão e Silva (2024, p 18) quando afirmam que

[...] a reforma do ensino médio pavimenta caminhos nos IF, articulando novos e velhos elementos nesse processo de pavimentação. Ainda que não se encontrem bem definidos e estruturados, esses caminhos já apresentam alguns atalhos para uma formação ajustada, precarizada, desviando-se do que deveria ser um ensino médio que promovesse uma articulação entre educação, trabalho, ciência e cultura como dimensões da formação humana (Paixão; Silva, 2024, p. 18).

Dessa maneira, consideramos que a implementação do novo ensino médio no estado do Amazonas insere a região na totalidade do movimento de adequação do Estado brasileiro às políticas do Neoliberalismo e da Terceira Via, enquanto modelos ideológicos de condução das premissas do capital na sociedade. Esse movimento de adequação é realizado pela mediação das organizações da sociedade civil, nos quais, de forma contraditória ao discurso de trabalho

como princípio educativo e educação integral da juventude impõe uma proposta formativa fragmentada, precarizada e sem articulação aos princípios da ciência, da cultura e do trabalho.

Tais proposições, como foi possível observar no decorrer desta seção, trazem implicações ao ensino público socialmente referenciado quando as dimensões elementares da formação humana são negligenciadas. A seção seguinte, trará um compilado dessas implicações que apontam prejuízos para a classe trabalhadora, seja no âmbito da formação continuada, da gestão ou dos Itinerários Formativos.

4 IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS FRENTE À CONCEPÇÃO INTEGRADA DE EDUCAÇÃO

O movimento descrito na seção anterior trouxe no bojo das organizações do Terceiro Setor o protagonismo do empresariado nas principais categorias de organização do campo educacional: a formação continuada, a gestão processual e curricular e, na especificidade do Ensino Médio, os itinerários formativos. Os dados lá computados, possibilita-nos inferir que tal protagonismo tensiona a defesa por uma educação pública socialmente referenciada nas dimensões do Trabalho, da Ciência e da Cultura, enquanto bases elementares da formação humana.

Nessa direção, traçaremos nessa última seção uma análise compilada dos dados já expostos, a fim de trazer suas implicações de forma sistemática e condizente com as três categorias aqui trabalhadas.

4.1 IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA, NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E NA GESTÃO PROCESSUAL E CURRICULAR

As implicações das Relações Público-Privadas no Novo Ensino Médio amazonense, sob os pressupostos de uma educação pública socialmente referenciada que prima pela integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, sobretudo no currículo, são sintetizadas no quadro abaixo, de modo a validar nosso argumento embasado na literatura atinente acerca do Ensino Médio Integrado de que, cada vez mais, seus pressupostos são comprometidos em função dos ditames do capital sobre a classe trabalhadora, negligenciando seu nível de formação para atendimento único e exclusivamente do modo de produção capitalista atual.

Quadro 31 – Síntese dos tensionamentos aos pressupostos do Trabalho, da Ciência e da Cultura a partir dos dados da pesquisa (continua)

Implicações das RPP no NEM no AM	EIXOS	CATEGORIAS ESTRUTURANTES	TENSIONAMENTOS
	Trabalho	Formação continuada	<p>Tensionam quando desprofissionalizam à docência (não só quando desenham as propostas pedagógicas, mas também quando avaliam os processos, quando se preocupam em designar os responsáveis pelo monitoramento de sua formação, da execução e planejamento de suas aulas).</p> <p>Tensiona o trabalho como princípio educativo, quando submete o trabalho docente a treinamentos correspondentes aos valores de uma instituição sem considerar a compreensão da historicidade da produção científico-tecnológica.</p>

		Formação continuada e gestão	Tensionam quando estabelecem modelos prontos de gerenciamento escolar e quando redefinem o perfil dos gestores do EM.	
		Gestão	Tensionam a gestão democrática	
			Tensionam a autonomia	
			Tensionam quando apresentam como as escolas devem funcionar de modo geral, seja no aluno como protagonista do seu processo, seja no andamento das rotinas escolares, atuando em todo o processo de gestão da escola, inibindo no processo de trabalho a autonomia do trabalhador.	
		Itinerários Formativos	Tensionam quando integram a educação profissional e tecnológica ao ensino médio com o objetivo de ancorá-las nos pressupostos da pedagogia das competências, sobretudo com as habilidades socioemocionais. Tensionam também, quando apresentam as habilidades e competências e o princípio educativo do trabalho como sinônimos, embasando sob essa assertiva a educação profissional da juventude.	
			Tensionam quando consideram na dimensão técnica da formação profissional apenas capacidades que estimulem o suposto protagonismo anunciado e o desenvolvimento de competências e habilidades que correspondam apenas ao caráter flexível do modo de produção atual, que nas palavras deles seria: “necessidades do contemporâneo mundo do trabalho”, o que resulta no movimento inverso do trabalho como categoria fundante, como princípio educativo.	
			Tensionam quando apresentam o processo formativo de forma dissociada da totalidade, sem levar em consideração a importância da compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica para a formação, resumindo esse processo formativo à técnica.	
		Itinerários Formativos e Formação continuada	Não proporciona no âmbito do processo formativo a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica.	
			Tensiona o trabalho quando apresentam a ideia de protagonismo juvenil e projeto de vida como sendo competência e talentos, escrita da própria história, negando no processo histórico do trabalho os condicionantes impositivos do modo de produção de cada período, sobretudo as projeções futuras já preestabelecidas desse período vigente, que não permitem aos jovens trilharem projetos de vidas autônomos e coerentes com seus sonhos.	
			Tensiona a autonomia docente quando, no processo de criar e recriar suas ações na dinâmica escolar, impõem-se materiais, plataformas e desenhos prontos de itinerários formativos.	
		Ciência	Itinerários Formativos	Tensionam quando fomentam nos estudantes a necessidade de realizar apenas cursos de rápida duração como substituição do ensino superior, validando uma formação profissional com ênfase apenas no empreendedorismo, na técnica infundada.
			Gestão e Formação continuada	Tensiona à medida em que no processo de elaboração e entrega das ementas e planos prontos enfatizam que a seleção das referências e princípios científico-tecnológicos são de responsabilidade própria das organizações, cabendo à equipe escolar apenas reproduzir, desconsiderando quaisquer outras opções bibliográficas e teórico-metodológicas desenvolvidas no progresso da ciência.
			Itinerários Formativos e Formação continuada	Nega os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história.
Nega a ciência quando fragmenta o saber, quando opta por flexibilizar o tempo para formações rápidas e práticas, comprimindo por meio de infográficos, <i>podcasts</i> e vídeos, os conhecimentos socialmente produzidos.				

	Cultura	Formação continuada	Tensiona quando fomenta a plataformização do ensino sem considerar as realidades socioculturais e interferências ou ajustes de qualquer material disponibilizado nas formações.
			Tensiona quando elabora ementas formativas únicas para todo o território nacional e camuflam, ao apontarem na aparência uma diferenciação por estado, o modo hierárquico sob o qual a cultura desse conhecimento e processo formativo são construídos.
		Gestão	Promove implicações para a identidade da escola, a memória e o autorreconhecimento social e institucional (Ciavatta, 2005).
			Tensiona quando apresenta diversos cadernos de formação realizados para consolidar esforços que atendessem as ambições das organizações, como apoiar/influenciar os processos de gestão para efetivar o modelo de escola defendido pelos propositores e instituí-la enquanto política pública nas escolas de Ensino Médio.
			Tensiona quando delineiam o que a secretaria deve planejar e considerar para implementar o NEM e fazer cumprir as normativas nacionais, sem fazer menção ao contexto específico do estado em questão. Além de adentrarem nas normativas do CEE e apresentarem (não de maneira impositiva, mas consentida entre os pares) elementos que julgam necessários para todo o processo operacional da implementação.
		Itinerários Formativos e Formação continuada	Tensiona quando escolhe os estudantes da escola pública apenas para se articular com poucas secretarias, no modo operacional, e rentabilizar melhor os seus produtos.
	Nega o fato de que “o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (Ramos, 2018, p. 116).		
	Tensiona quando anuncia o discurso de povoar de Amazônia o currículo, não considerando os pressupostos histórico-culturais da região e considerar apenas o desenvolvimento econômico. Cultura e Trabalho são mediações do capital para acúmulos de excedentes.		
	Trabalho e Ciência	Itinerários Formativos e Formação continuada	Nega “na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada” (Ciavatta, 2005, p. 13).
			Tensiona quando explicam que os professores não podem cair nas armadilhas dos projetos de vida, que seriam valorizar mais a entrada na universidade do que a essa nova configuração do mercado de trabalho: os trabalhos informais e plataformizados.
Itinerários Formativos		Tensionam quando se alinham com as demandas do mercado na formação de “profissionais de tecnologia” com competências digitais, que, supostamente, garantirão a empregabilidade, sempre dando ênfase para a não preocupação com a entrada no ensino superior.	

Fonte: Elaboração própria.

Partindo dos pressupostos expressos no quadro, perguntamo-nos: essa é a solução para a qualidade da educação apresentada para o Ensino Médio? Porque nos parece que as propostas apresentadas pelo empresariado nesse bojo político são somente para o desenvolvimento em sentido “integral” do capital e não do educando, como eles pontuam em sua aparência. Na essência, o capital não precisa de uma força de trabalho qualificada. Em terras brasileiras seus aspectos mais elementares (como leitura/decodificação e escrita) seguem como uma promessa não cumprida.

A educação é apenas uma categoria mediadora do cumprimento desse objetivo. E como nos revela Marx em sua crítica ao programa de Gotha (2010, p. 84): “[...] os meios de trabalho constituem o monopólio da classe capitalista; a dependência da classe trabalhadora, que resulta desse monopólio, é a causa da miséria e da servidão em todas as suas formas”.

Sob tal perspectiva, os profissionais da educação, enquanto trabalhadores desse sistema, indiretamente proliferam essa servidão por necessidade e coerção. Da mesma forma os estudantes, enquanto futuros trabalhadores seguem e seguirão a mesma lógica, uma vez que já estão condicionados a proliferá-la. Os processos de gestão já seguem, por mediação do Terceiro Setor, essa lógica, bem como o currículo e toda a base pedagógica dos processos escolares.

Nesse ponto e em detrimento dos princípios que embasam uma educação de qualidade fundamentada na integração do trabalho, da ciência e da cultura, o capital, a fim de ganhar mais domínio, privatiza tudo o que pode e nesse caso os conhecimentos e os saberes. Percebemos essa nuance quando identificamos que “[...] é isso que está em jogo nas negociações e nos debates realizados na Organização Mundial do Comércio sobre os serviços, **a propriedade intelectual** e a patenteabilidade” (Marx, 2017b, p. 45-46, grifo nosso).

É nessa direção que as organizações da sociedade civil analisadas desenvolvem seus programas e formações para os profissionais da educação, para os estudantes e até mesmo para os processos de gestão (até porque estes também precisam estar de acordo com tais proposições), pois eles são elementos cruciais para o ajuste da escola como um todo dentro dos objetivos esperados.

No processo da formação continuada dos professores, por exemplo, torna-se necessário entender a relação entre as propostas de formação dessas instituições em detrimento da organização do trabalho docente, visto que, no dizer de Peroni (2013), a relação do sistema privado com a formação de professores impacta diretamente na autonomia destes, uma vez que o privado decide o que o professor deve ensinar, tensionando não só o trabalho, mas a cultura e a ciência também, pois as predestinações já instauradas não consideram esses elementos dentro de uma totalidade que é histórica e dialética.

Essa lógica se materializa com o ato de treinar o professor nessa formação para que eles deem conta de toda a demanda imposta pelo ente privado, independentemente dos pressupostos culturais em jogo e da desprofissionalização docente que ocorre nesse processo. Pereira e Camargo (2020, p. 310) apontam essa discussão como a concretude de um “Falso protagonismo”, pois:

[...] embora a formação e a atuação do professor sejam consideradas estratégicas no alcance da qualidade de ensino por parte dos organismos internacionais e do governo brasileiro, sob uma perspectiva de subordinação do professor, mediante políticas educacionais que o tornam “mero executor de programas educacionais”, ele não é protagonista no processo de elaboração e de efetivação do trabalho docente.

Ou seja, a formação, como aponta Chaile (2007, p. 223, *apud* Pereira; Camargo, 2020, p. 97), é uma forma de moldar o professor, transmitindo uma ideologia em forma de “códigos linguísticos”, como a seleção bibliográfica, por exemplo, pois segundo o autor “[...] as questões relacionadas com o significado e o objetivo dos programas de formação de professores são de natureza política”.

É importante trazer as proposições de Cury (1986), pois ele traz o código linguístico como mediador desse processo, visto que, partindo do princípio de que linguagem é pensamento e que ela, dentro das propostas formativas, chega para os alunos com uma naturalidade irreparável, uma vez que “[...] falar uma língua é pensar sob certa direção” (Cury, 1986, p. 109), faz com que percebamos que uma grande porcentagem da população tem um pensamento unificado, pois a linguagem da classe que domina não se dissocia da dominada, ainda que sejam elas adversárias sociais (Cury, 1986), sobretudo quando observado esse processo no campo das contradições.

Portanto, na educação, essa indústria do conhecimento, junto com os materiais apostilados, são a mediação perfeita para o domínio da grande massa populacional. Todo esse jogo político que se inicia na formação continuada, conseqüentemente se estende aos jovens, visto que o treinamento dos professores é justamente um rótulo do que deve ser passado a esses jovens nos seus processos de formação profissional.

Assim, o interesse por trás da formação consiste em construir um currículo com o foco no saber fazer, na técnica, na adaptação das exigências voltadas para a lógica do setor produtivo (Pereira; Camargo, 2020), principalmente desse século. E esses caminhos, por meio das chamadas parcerias, são, segundo Moreira (2002, *apud* Patrícia, 2017) pacotes comerciais, em que supostos formadores emergem para elevar seu negócio lucrativo. Supostos formadores porque são sujeitos externos ao ambiente escolar, pudemos observar tal assertiva não só com a formação e posição dos diretores das organizações, mas dos seus mantenedores, dos criadores de conteúdos (seja nas plataformas de formação ou nos materiais apostilados), ou seja, de toda uma equipe que não conhece as dimensões culturais em que estão adentrando, sobretudo a amazônica, conforme expresso na seção anterior.

De igual modo, a ciência tende a ser tensionada da mesma maneira, até mesmo porque “Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor, e o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência” (Moreira 2002, p. 19, *apud* Patrícia, 2017, p. 153) e todos os conhecimentos produzidos socialmente no curso da história. Essa formação confirma a mercantilização da educação, visto que o professor apenas reproduz, por ser treinado, os valores do ente privado, valores estes que abrangem o trabalho como princípio educativo de forma aparente.

Lima Filho (2018), ao relacionar um interesse comum do neoliberalismo e do Terceiro Setor para a formação continuada, que seria os “programas e currículos verticalizados” construídos a partir de um pressuposto global, ajuda-nos a pensar como a cultura tende a ser negligenciada nesse processo.

Os interesses neoliberais sendo plausíveis ao Terceiro Setor se tornam uma via de mão única para a proliferação de um modelo de formação descontextualizada, sem consulta ou conhecimento da realidade local. Esses cursos e materiais prontos, como identificado em todas as organizações analisadas, estão baseados nos organismos internacionais, com realidades desproporcionais, principalmente quando são disponibilizados em uma plataforma digital, sendo únicos em todo o território nacional, com conteúdo definido fora do campo de atuação de cada professor.

Essas plataformas *on-line* personalizadas são, para Freitas (2018), uma nova face do tecnicismo, pois se configuram (assim como essas relações de trabalho atuais) nesse novo modelo de reestruturação produtiva, ou seja, em um neotecnicismo coerente com as novas exigências, que impactam diretamente o trabalho docente por meio de controles, tanto dos conteúdos que ele transmite, como por meio de sua própria formação que já está condicionada para o controle. Essas formações oferecidas pelo terceiro setor são, segundo Freitas (2018), agências improvisadas de formação para atender de maneira rápida seus principais objetivos, visto que é uma saída rápida, a distância e em plataformas autoinstrucionais.

Esses modelos padronizados fortalecem a fragmentação do ensino. É notório que não há a preocupação de adequar modelos para a formação integral, pois a finalidade do Terceiro Setor atrelado ao mercado, neste contexto, como pontua Lima Filho (2018, p. 83) é apenas para reforçar a “[...] noção do controle da gestão, a noção de que o trabalho docente pode ser controlado pela formação”. A formação humana integral e até mesmo a formação para a democracia tendem a ser negadas, a prevalência se concentra na formação técnica, na aplicação de métodos acordados por sujeitos distantes da realidade escolar.

Ademais, para Pereira e Camargo (2020, p. 99) essa necessidade de os professores terem que adquirir material apostilado nas formações continuadas e depois reproduzi-las dentro da escola pública só contribui para a desvalorização das ações do sistema público e para tornar o professor “o principal ‘garoto propaganda’ dos produtos das empresas”, valorizando os feitos do ente privado, elevando seus materiais como padrão de qualidade e eficácia.

Da mesma forma são passados aos estudantes reverberando a mesma lógica já instituída, principalmente com os projetos de vida, que se iniciam pelos professores para finalizar com o êxito esperado pelo capital aos jovens filhos da classe trabalhadora.

Não é demais lembrar, inclusive, que, aprioristicamente, o Projeto de Vida era apenas um dos princípios norteadores da BNCC. Porém, nas proporções atuais, sobretudo pela grande interferência da economia, o projeto de vida⁹⁹ se tornou um eixo central do EM (Braggio; Silva, 2023). Inclusive diversas publicações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Mundial (BM), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), dentre outros organismos, conforme mencionado por Braggio e Silva (2023) a partir de Alves e Oliveira (2020), já apontavam como uma de suas recomendações o projeto de vida enquanto fio condutor da educação dos jovens. Ademais, tanto essa quanto outras recomendações muito se assemelham, se comparadas, com a BNCC de 2018, já atualizada com as prerrogativas do NEM.

O mais interessante é observar que a partir daí ampliaram-se as incidências de projetos educativos para o Ensino Médio promovidos por institutos vinculados ao campo econômico, como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Pesquisas sobre Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, como as realizadas pela Fundação Lemann com apoio do Movimento Todos pela Educação, passaram a subsidiar a revisão da BNCC (BRASIL, 2018a). Em maio de 2018, o Itaú Social, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, organizou um ciclo de debates sobre a implementação da BNCC, destacando a importância de habilidades socioemocionais, como persistência, disciplina e foco, para auxiliar a escolha profissional dos jovens (Braggio; Silva, 2023, p. 12).

A partir dessas diversas transformações na educação materializadas nos documentos político-normativos e desse crescimento desenfreado do Terceiro Setor nesses processos do campo educacional, Dias da Silva e Estormovski (2023) mencionam, com base em Illouz (2014), que essa insistência no projeto de vida parte da ideia de rentabilizar a psique de modo

⁹⁹ A temática projeto de vida, embora não seja uma novidade, só ganhou destaque a nível nacional com o NEM, que se apresenta com a ideia de o jovem ser empresário de si, colocando-se como uma empresa no mercado que compete com outros “indivíduos-empresas”. Ou seja, uma sociedade empresarial que se mantém pelas competições e disputas de uns contra os outros (Rodrigues; Costa; Rodrigues, 2024).

a personalizá-la. Tal perspectiva fica mais clara quando o investimento feito no NEM sobre esse aspecto é tão alto que acaba por customizar o currículo, que passa a se direcionar por “[...] uma formação convergente com a constituição de um estilo afetivo adaptável à organização produtiva (em relação à própria sociabilidade) contemporânea” (Dias da Silva; Estormovski, 2023, p. 9).

Os projetos de vida dos estudantes, nesse contexto, se tornam tecnologias pedagógicas que mobilizam (com a motivação e a lapidação dos afetos, dos pensamentos e das atitudes que incentiva) subjetividades auto-moldáveis em um cenário de competição permanente e de realização pessoal vinculada ao desempenho e à autossuperação [...] (Dias da Silva; Estormovski, 2023, p. 9).

Assim, a formação integral expressa tanto nos documentos normativos da política quanto nos documentos específicos de cada organização empresarial está vinculada à educação socioemocional enquanto habilidade e competência almejada, preocupação que nasce para conformar os estudantes dentro desse estilo socioemocional já idealizado, a gerar, segundo Dias da Silva e Estormovski (2023), ganhos socioeconômicos, ou nas palavras deles: capital afetivo¹⁰⁰.

Com tais competências socioemocionais o estudante consegue se preparar para as instabilidades e imprevisibilidades do mercado de trabalho na sociabilidade atual do capital, e isso só é possível de forma ideológica por meio dos projetos de vida. O que acaba, de forma intencional ou não, dando, como menciona Macedo e Silva (2022), vida ao projeto conservador na escola. Dessa maneira, trabalho, ciência e cultura, no bojo empresarial, estão fundamentados, como mencionado por elas mesmas, na adaptação dos estudantes às diversas condições de ocupações profissionais.

Nega-se, portanto, o trabalho tanto no sentido ontológico quanto no histórico, pois o trabalho, diferente do que evidenciamos no processo de implementação do NEM, não considera, como explicado por Saviani (2005, *apud* Ramos, 2021) que é o trabalho que coloca no homem a necessidade deste conhecer a natureza e sistematizá-la, no que tange aos seus conhecimentos, em termos científicos e na produção da existência. De igual modo, não pensa

¹⁰⁰ Os indivíduos devem se reinventar sempre que necessário, para que não sejam apontados como frágeis e irresponsáveis. Por essa razão a pedagogia fundamentada nas competências é crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do jovem, para se autorregular com as instabilidades do mundo do trabalho nessa conjuntura, que precariza não só o trabalho, mas também a vida. E a escola é o ambiente mais favorável para o capital humano necessário ao desenvolvimento estritamente econômico (Rodrigues; Costa; Rodrigues, 2024).

o trabalho como princípio educativo, antes de pensá-lo estritamente como prática produtiva (Ramos, 2008a).

Nesses termos fragilizam a qualidade da educação profissional, sobretudo quando propõem eletivas que não direcionam os filhos da classe trabalhadora aos conhecimentos produzidos socialmente ao longo da história no âmbito profissional. O que ficou evidente no processo analítico foi o modo fantasioso como essa experiência formativa foi sendo construída sob pressupostos rasos de qualificação técnica para o exercício do trabalho explorado. O processo na formação profissional de distinguir *fake news*, checar informações, compreender o que são notícias falsas etc. atestam tal argumento.

Ademais, o objetivo de expandir a compreensão acerca das potências da tecnologia na educação apenas para desenvolver habilidades e competências digitais correspondente às necessidades do capital flexível também corrobora tal assertiva. O trabalho ganha a competência como conceito principalmente porque as competências produzidas são predestinadas, vinculadas a objetivos muito antes definidos. O trabalho, portanto, quando condicionado a modos de produção capitalista em diversas passagens históricas, perde de forma espontânea as possibilidades de um trabalho como princípio educativo.

Nessa direção e considerando o campo das contradições, fica evidente que a via que conforma os estudantes às competências necessárias ao capital em terras brasileiras e amazônicas é a mesma que democratiza a formação em dados nessa era mais digital, ainda que com a justificativa falaciosa de ser uma das carreiras mais promissoras da atualidade, com a formação do “cientista de dados”, dos empreendedores de si com as profissões já anunciadas, quais sejam: *streams* de jogos; *podcasters social medias*; editores de vídeos; especialistas em vendas online; programador web; técnicos em configuração de dispositivos eletrônicos; designer de inteligência artificial; desenvolvedor de aplicativos; produtores de conteúdo etc. (Itaú Educação e Trabalho; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Roberto Marinho; Fundação Arymax, 2023).

Não buscamos, com esse destaque, inferiorizar determinadas profissões, mas não é demais lembrar a obviedade que, no curso da história, no âmbito da totalidade, a formação dos filhos da classe trabalhadora sempre esteve condicionada a servir. Na formação docente, como exemplificado na seção anterior, as atividades exitosas desenvolvidas pelos professores do Amazonas, como exemplo de atitudes empreendedoras, foram a criação de canais no *YouTube* para gravação de aulas extras, para estímulo das competências digitais nos estudantes.

Já no campo dos Itinerários Formativos, forma-se o *podcaster*, o especialista em *fake news*, o editor de vídeo. Eis um dos motivos pelo qual sustentamos o argumento do

negacionismo explícito à ciência e ao ingresso do jovem da escola pública na Educação Superior, os projetos de vida que estão sendo desenvolvidos dentro dessa perspectiva mencionada não impulsionam, de fato, a necessidade de entrada na universidade.

Essas estratégias são apresentadas como interessantes pelo seu formato prático, sobretudo com os cursos de rápida duração, podendo facilmente substituir os cursos superiores que são mais extensos pelo empreendedorismo técnico, por vezes infundado. Negando, portanto, o conhecimento em si, resultante de produções historicamente acumuladas. Sobretudo da formação profissional como um dos meios pelos quais o conhecimento científico ganha, para os trabalhadores, o sentido de força produtiva traduzido em técnicas e procedimentos.

Nega-se a ciência, a cultura e a própria totalidade das relações de trabalho. E os aparelhos privados de hegemonia do capital são os sujeitos histórico-sociais que fazem da Educação, enquanto prática social institucionalizada, a mediação necessária para dar continuidade a esse feito histórico, muito bem desenvolvido, diga-se de passagem, ou em outras palavras, para adaptação à barbárie.

Toda a proposta pedagógica desenvolvida por cada uma delas está pronta e posta para ser executada em função única e exclusivamente do desenvolvimento do capital, sendo, por exemplo, o que Freitas (2018) chama de *indústria do conhecimento*, na qual, segundo Cury (1986), o saber se mercantiliza com a presença da propriedade privada, pois os conteúdos abordados são embasados na concepção de mundo desses proprietários. Sob essa direção, as proposições de trabalho como princípio educativo e educação integral envolvendo as dimensões do trabalho, ciência e cultura, estão envoltos nas contradições do sistema, o significado de cada uma difere sobremaneira da concepção expressa na seção anterior.

Dessa maneira, os projetos de vida se constituem, conforme destacaram Souza e Alves (2019) à luz de Oliveira (2015), em uma construção social que busca jovens trabalhadores com projetos de vida baseados em projeções futuras de concepções já estruturadas antes mesmo de sua existência, para atender ao modelo flexível de sociedade atual. Conforma-se o trabalho à única saída prevista para essa sociabilidade, o empreendedorismo imprevisível. Ou seja, com a flexibilização das relações de trabalho, com altas taxas de informalidade, plataformização, uberização. Flexibilização necessária, pelo difícil acesso ao trabalho formal, o informal seria a garantia de empregabilidade da juventude, pelo suposto ingresso rápido ao mercado.

Esse processo de flexibilização tensiona o trabalho não só no seu sentido histórico, mas também ontológico. Deixa de ser mediação no processo de produção da existência quando apresentam nele a necessidade indiscutível de digitalizar a economia para substituir, pelo uso das máquinas, postos de trabalho. Substituir o homem pela máquina é negar todo o princípio

educativo do trabalho e assumi-lo apenas como prática de produção, negando, ainda, o trabalho e a ciência enquanto mediações de produção da existência. Para além do ontológico, o histórico também é tensionado, pois nessa dinâmica a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica como conhecimentos historicamente acumulados tanto para apropriação social da transformação das condições naturais da vida quanto para o conhecimento das relações sociais de trabalho em sua totalidade.

Esse processo de adequação dos estudantes e educadores às competências necessárias para esse século, como expusemos nas formações e propostas das organizações, não consideraram a compreensão mais ampliada dos modos de produção, dos processos tecnológicos e científicos no percurso histórico, para, principalmente, situar o trabalhador, considerando o sentido histórico do trabalho com as diferentes formas de criação da sociedade, a fim de possibilitar a compreensão das diversas determinações que impulsionaram os avanços dos conhecimentos, até resultar no sentido atual de trabalho.

O princípio educativo do trabalho tende, portanto, a ser tensionado, pois está ancorado numa pedagogia que tem as competências exigidas pelo mundo produtivo como base, competências estas que, como nos adverte Ramos (2001), estão no centro da divisão do trabalho, o que, conseqüentemente, nasce no plano político das empresas e passa a ser incorporado no plano político-pedagógico das escolas. Esse plano corresponde à preparação dos indivíduos para uma adaptação permanente e correlata a essa contemporaneidade, que seria o meio social instável, com profissões inexistentes e projetos de vida com projeções futuras predestinadas.

Para fazer jus a esse projeto, ciência, cultura e trabalho são negligenciados de forma automática e muito natural. A seletividade encontrada no processo (como vimos no contrato da Seduc do Amazonas com o Senai) tende a negar, por exemplo, a formação geral e específica de forma paralela, sem fazer conexão com a totalidade do objeto da formação profissional e sem apresentar, nessa perspectiva, as técnicas como materialização da ciência em força produtiva (Ramos, 2008).

Considerando tais elementos, desvela-se a contradição imbuída no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas, totalmente condizente com a literatura atinente acerca do processo de implementação nos outros estados. Os pontos em comum nas propostas de cada organização são: currículo verticalizado, formação continuada como treinamento, formação profissional totalmente condizente com o atual modo de produção do capital etc. e atestam as contradições inerentes ao processo.

Dessa maneira, consideramos que tais elementos abrem margem para a possibilidade/necessidade de pesquisas futuras, à medida que esses processos supramencionados podem desencadear implicações para as juventudes amazonenses e suas realidades, sobretudo com as relações de trabalho que se estabelecem nesse espaço geográfico¹⁰¹.

No geral, é possível inferir que as premissas de desenvolvimento integral, trabalho como princípio educativo etc. são discursos de aparência, que moldam as formações dos profissionais da educação e os sobrecarregam de diversas outras atribuições, para ter êxito nos seus projetos políticos de adaptar a educação da juventude à nova configuração do trabalho dessa conjuntura.

Com o objetivo de fomentar competências socioemocionais nos estudantes, os professores acabam se sobrecarregando, pois, conforme Lima Filho (2018) nos advertiu sobre a análise que Freitas fez lá em 1999, o cuidado com o equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes é de responsabilidade dos professores, e como discutimos na formação da Fundação Telefônica Vivo, eles ainda precisam ter cuidado para não cair em “armadilhas”, sobretudo a de fomentar o caminho para a universidade em detrimento das formações técnicas rasas oferecidas por esses institutos carregadas de ideologias, que segundo a Politize! não existem. No fim, a culpa cai no colo dos professores e dos estudantes. O capital, como de costume, sai ileso de todos os problemas que cria em prejuízo da classe trabalhadora.

Em contrapartida a essa lógica e em defesa novamente do que prega o EMI, de tradição marxista, Mészáros (2008) traz a proposta de educar para além do capital, que seria olhar para a sociedade a partir do ser humano e não pela lógica desumanizadora, fundamentada apenas em individualidades e lucro nas mãos de poucos. Essa relação entre trabalho e educação deveria ser reestruturante para a emancipação humana, trazendo, nessa perspectiva, uma nova relação da educação com o trabalho, e não a proposta apresentada na relação Educação e Trabalho

¹⁰¹ Ademais, consideramos abrir possibilidades de pesquisas também a partir das lacunas que ficam no campo prático da execução dos documentos norteadores de cada aparelho privado de hegemonia que compôs o processo de implementação do NEM na região. Nos assentamos na hipótese de que é possível haver uma hierarquia nos tensionamentos das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, quando considerados primeiro os aspectos gerais da Reforma do Ensino Médio, segundo os documentos que norteiam e fundamentam as ações do Terceiro Setor na execução da política e terceiro na forma como tais aspectos se materializam na escola, seja na formação que professores e gestores receberam, seja na saída dos estudantes da escola após a conclusão do Ensino Médio, tendo como parâmetro de análise os projetos de vida e os itinerários de formação técnico e profissionais desenvolvidos no percurso formativo auxiliadas pelas organizações do Terceiro Setor responsáveis por tais atuações no Amazonas. Assim, acreditamos que as dimensões que estruturam um EMI se agravam à medida em que vão descendo nos patamares dessa hierarquia, resvalando em última instância e como público-alvo, os estudantes do Ensino Médio público, filhos da classe trabalhadora.

dentro do Novo Ensino Médio que, por sinal, não atende nem ao modelo neoliberal expresso na LDB de 1996 e muito menos a um novo projeto de sociedade.

Lutar pela transformação da sociedade capitalista hegemônica em que vivemos seria um grande passo para chegar a esse sentido genuíno, como sugere Mészáros (2008), de ir para além do capital. E educar para além do capital é pensar em uma sociedade que esteja relacionada dialeticamente com a luta pela transformação social, emancipatória, mas que, sobretudo, universalize o trabalho, a ciência e a cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar como as relações público-privadas, especificamente no contexto no NEM, tensionam as concepções de um Ensino Médio público socialmente referenciado nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, estabelecemos os seguintes objetivos para a pesquisa: identificar a materialidade histórica das relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas; caracterizar as relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas e discutir as contradições das relações público-privadas do/no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas frente às concepções de uma educação pública socialmente referenciada nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Diante desses objetivos, consideramos que as constatações na realidade tanto do Novo Ensino Médio quanto das relações público-privadas apontam que a década de 1990¹⁰², enquanto marco nas políticas educacionais do país, constitui, ao apresentar as duas orientações político-ideológicas do capital nesse contexto: o neoliberalismo e a Terceira Via, a adesão do Estado brasileiro aos novos ditames de organização sociopolítica do capital.

Os reflexos da materialidade dessas relações já apontam indícios do protagonismo identificado na caracterização das RPP no EM amazonense, quando observamos que a descentralização da gestão, sobretudo para envolver outros atores, como as organizações empresariais, na elaboração e execução de políticas públicas, é um processo atinente das reformulações no âmbito da produção capitalista. Ademais, percebemos tais reflexos também quando outras imposições postas a partir do marco temporal da década de 1990 são demarcados, como, por exemplo, a forte retomada da Teoria do Capital Humano colocando a educação como fator estritamente econômico correspondente às exigências do capital do século XXI.

Sob essa configuração, os dois projetos societários que disputam o Ensino Médio brasileiro ganham novos contornos nesse período de reformulação produtiva, em que, por meio de luta política, aterrissa no país, ainda na década de 1990 com a CUT, e mais precisamente com o seminário de 2003 (Ensino Médio: Construção Política), um ponto de partida para uma proposta contra-hegemônica de educação e de EM. Essa contraproposta, embora discutida

¹⁰² Não é demais ressaltar que a década de 1990 é apenas um marco na história das RPP em que se intensificam e se ressignificam as determinações desse objeto, mas que sua existência perpassa muitos milênios anteriores, que ocorreram e continua ocorrendo a partir de um processo determinado historicamente pelas correlações de forças que prevalecem nessa sociabilidade, correlação de forças estas que começam e terminam numa luta incessante de classes.

veementemente e convertida em Diretrizes Curriculares Nacionais em 2012, perde espaço numa correlação de forças que culminou na síntese que temos hoje de todo o jogo político do capital: o Novo Ensino Médio¹⁰³.

O NEM, fazendo jus a tais pressupostos, é resultado das mudanças no atual contexto da economia e das novas tecnologias que remetem a obrigatoriedade de aprendizagens flexíveis. Para tanto, é feito uso da pedagogia das competências como ideário pedagógico do capital, pois esta corresponde aos anseios de moldar o sujeito flexível e adaptável a partir das competências que o século XXI exige, como as emocionais e cognitivas.

As exigências para a educação mudaram com a atual era digital. Ora, para cada avanço na busca pela supremacia capitalista, uma adequação da educação escolarizada. Essas mudanças condicionam a classe trabalhadora a outras e novas condições de produção da existência. E essa reestruturação produtiva estreita os laços entre a escola e o mercado, com o objetivo único de cumprir com as exigências econômicas desse século, haja vista que toda mudança curricular consiste num desdobramento dos pressupostos políticos de desenvolvimento econômico. Toda essa flexibilização, como pudemos perceber, expressa a função do trabalho no capitalismo contemporâneo, sintetizada em precariedade e instabilidade.

Sob tal perspectiva, no primeiro capítulo pudemos perceber, a partir dos dois movimentos que o constituíram, que o contexto do Novo Ensino Médio serviu de base para o fortalecimento das organizações da sociedade civil nas políticas públicas educacionais brasileiras. Esse fortalecimento se sustenta pela trajetória político-ideológica sob a qual a educação brasileira tem sido determinada e, sobretudo, foi capturado pelas pesquisas desenvolvidas que não deixam dúvidas que o NEM é a expressão educacional mais atual da contradição Capital *versus* Trabalho.

Os dados que constituem esta dissertação, quando somados às demais pesquisas, dão mais robustez ao argumento de que se fortalece no Brasil em forma de protagonismo os aparelhos privados de hegemonia do capital representados pelas organizações empresariais que disputam todos os processos de implementação das políticas educacionais.

Nessa direção, o processo de caracterização das ações no Ensino Médio amazonense corrobora com tal afirmação, sobretudo quando cada organização da sociedade civil tem o seu papel, enquanto a secretaria de educação do Amazonas, por sua vez, é, conforme pudemos caracterizá-la nesse cenário, mera coadjuvante de todo o processo, seja na gestão, na formação continuada ou nos itinerários formativos. Entretanto, é importante destacar que essa

¹⁰³ Do qual recebeu, no processo, diversas dosagens de forma progressiva nos governos que sucederam esse marco que possibilitou a materialidade desse objeto no contexto vigente.

caracterização feita ocorre em consenso entre os pares – por meio de seus termos de cooperação – que regem a atuação dessas organizações no bojo das políticas públicas.

A partir da caracterização feita, inferimos que tais aparelhos privados são protagonistas na implementação do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas, isso porque conduzem os processos de gestão processuais e curriculares, decidem como e o que será feito na formação dos profissionais da educação que atuarão nesse processo e por fim desenvolvem os conjuntos de itinerários formativos que subsidiarão a formação técnico-profissional da juventude amazonense.

A formação de toda a juventude, filhos da classe trabalhadora, está nas mãos do sistema privado que gere com sua lógica própria a de mercado. Estes, ancorados na Teoria do Capital Humano, enxergam essa juventude apenas como força de trabalho indispensável dentro da economia, negligenciando, no cenário escolar, os elementos constituintes da formação humana integral.

O protagonismo desses representantes mais atuais da classe capitalista nos assuntos educacionais é uma grande constatação da disputa por projetos de sociedade, com o objetivo claro de impedir o ascenso de um processo revolucionário. Os interesses estão muito bem demarcados e nessa correlação de forças, perdemos ainda mais espaço.

As mobilizações dos movimentos de forças contrárias são exemplo, pois mesmo após provocarem a consulta pública, diversos seminários, webnários, oficinas etc., identifica-se que a luta pela revogação foi desmobilizada por essas disputas em todos os projetos de lei. Um novo PL, uma nova lei (14.945/2024 – reforma da reforma) já se manifestou, inclusive fazendo novas alterações na LDB. Movimentos políticos que demarcam o fortalecimento de um projeto societário que suprime a formação dos filhos da classe trabalhadora e os conforma ao projeto em ascensão.

Nesse processo de organização política do capital na implementação do Ensino Médio no Amazonas, consideramos que o trabalho, enquanto categoria do desenvolvimento humano, tende a ser negado, substituído por um processo de extrema alienação, individualismo, competição, que prima pelo trabalho apenas como emprego e ação econômica específica, desconsiderando seu sentido ontológico de realização humana e criação.

A ciência, enquanto conhecimento historicamente acumulado, tende a ser negada, quando sua aquisição, por intermédio da formação educacional institucionalizada, encontra limites. Investir em qualificação profissional de qualidade para a força de trabalho não é vantajoso ao capital na realidade brasileira. Nem vantajoso, nem necessário. Com os rumos que

o trabalho tem assumido nessa conjuntura, formação de qualidade é a menor de suas preocupações. Nesse contexto de capital flexível, atender ao mercado nunca exigiu tão pouco.

A exemplo, o 5º itinerário (de educação técnica e profissional) diferentemente dos quatro primeiros, já não possui caráter científico. Os dados de cada lastro empírico da pesquisa confirmam tal argumento. A ciência, nessa perspectiva, perde o sentido de conhecimento produzido a partir dos processos mediados seja pela ação humana, seja pelo trabalho, perde também quando não considera a integração necessária entre formação geral e técnica e muito menos quando fomenta, nesse processo, a não entrada no ensino superior.

Entendemos como tensionamento por considerarmos ser crucial a visualização do trabalho e da ciência enquanto unidade, da qual por meio da interação com a natureza e com a realidade mediada pelo trabalho o ser humano produz conhecimentos que se legitimam na história.

A cultura tende a ser negada, quando na busca por um padrão cognitivo nos objetivos educacionais estabelece-se uma cultura “oficial” para a base pedagógico-curricular do país. A diversidade cultural não é reconhecida ou respeitada. Há um controle, no âmbito da cultura, de valores e hábitos que muitas vezes são bases morais para julgamentos. Há um padrão. Há uma cultura oficial. Há um posicionamento único. Há juízo de valor. Há, portanto, tensionamento nas dimensões histórico-culturais dos sujeitos que vivenciam o EM.

Além disso, observou-se nos processos formativos de cada organização analisada um descompromisso com os valores e normas que tendem, num âmbito cultural, a orientar os grupos sociais no que tange a suas ações e produções éticas, estéticas, artísticas etc. O modo como a cultura é colocada não possibilita aos jovens enxergarem-na nem como ética e nem como estética de sociedade, negligenciam-se os conhecimentos referentes ao tempo histórico desses jovens, bem como das necessidades nesse percurso histórico-cultural que limita o processo de avanço do conhecimento na sociedade em que vivem.

A partir desses tensionamentos nas dimensões que integram a formação humana elementar, ou seja, no princípio educativo do trabalho, unimo-nos à luta em defesa de processos formativos emancipatórios, que possuem a formação integral e integrada como base, das quais nem os conhecimentos gerais e muito menos os específicos se resumiriam no famigerado “saber fazer” e “fazer bem feito”.

Tais conhecimentos seriam configurados, em análise de Ramos e Frigotto (2017), na apropriação da realidade objetiva, seja ela produtiva ou social, conseguindo, nesse processo, operar não só produtiva, mas politicamente, no sentido de transformar a realidade à sua volta, por compreendê-la em suas mediações e contradições. Concepção esta que se diferencia da

proposta integral apresentada pelo capital ao EM brasileiro, consubstanciada num anticientificismo sustentado sobre a noção de competências.

O protagonismo das organizações da sociedade civil em cada uma das três categorias analisadas, quais sejam: formação continuada, gestão e itinerários formativos, revelam as contradições da proposta educacional de cada instituição, sobretudo quando os discursos do trabalho como princípio educativo e das dimensões da ciência, cultura e tecnologia (pressupostos de uma formação humana integral de tradição marxista) embasam a maioria das propostas, pois são apropriados e ressignificados a fim de facilitar os caminhos para o alcance de tal protagonismo.

Além de, nesse jogo político, protagonizarem todo o processo, ainda sob o discurso de finalidade não lucrativa, ganham espaço também no movimento de captação de recursos públicos, como analisado na parceria Seduc/AM e Iungo, que conseguem, no seio da formação profissional da juventude e por intermédio do discurso de desenvolver a Amazônia regional e sustentavelmente, camuflar a disputa e captura de recursos públicos. Concretizando, nesse protagonismo identificado e analisado, a dominação ideológica e material do capital sobre o Ensino Médio amazonense.

Ademais, as contradições ficam mais evidentes quando, para essas organizações, são as competências socioemocionais fomentadas e embutidas nas premissas dos projetos de vida, que permitirão o alcance do famigerado “desenvolvimento integral” do educando, escondendo a intencionalidade do projeto político-econômico de adaptar a educação da juventude à configuração da relação entre Capital e Trabalho nessa conjuntura, baseada em cultura digital, profissões inexistentes (futuras), competências socioemocionais, principalmente para o empreendedorismo, com preparação para instabilidades e imprevisibilidades do mercado de trabalho, conformando os jovens a essa nova configuração, sob os pressupostos do capital flexível, transformando-os em massa de manobra moldável e personalizável, contrariando todos os princípios que fundamentam, verdadeiramente, um Ensino Médio Integrado sob os princípios anunciados.

Entretanto, cabe-nos ressaltar que corroboramos com Mesquita e Cantoia (2024, p. 18) quando mencionam que a crítica feita ao modelo das competências não se refere de forma exclusiva à “[...] manipulação dos conhecimentos através das operações cognitivas, algo que reconhecidamente também promove o desenvolvimento intelectual dos estudantes”, mas “[...] à definição dos conhecimentos e competências priorizadas pelos documentos curriculares, uma vez que essa definição tem estado sujeita às determinações do que é necessário aprender a partir de uma lógica de manutenção do atual modelo político e econômico” que se distanciam em

total medida dos pressupostos formativos de uma formação crítica que prima por uma formação que possibilite a compreensão da realidade além de sua aparência fenomênica.

De modo geral, ciência, trabalho e cultura se constituíram em mediações que respondem às premissas do capital em sua totalidade. Entretanto, no terreno contraditório em que a realidade se assenta, ciência, cultura e trabalho também se constituem em mediações, só que agora assumidas como vitais para possibilitar uma possível superação desse sistema, com a possibilidade que ele apresenta do educando compreender o trabalho como princípio educativo. Esta última, por sua vez, é incompatível com a pedagogia das competências em todas as suas nuances.

Finalizamos essas considerações e inquietações a partir dos módulos (eletivas, itinerário técnico etc.) apresentados nos processos formativos do NEM no Amazonas, que sem a pretensão de inferiorizá-los na educação profissional, mas problematizando-os, ao considerar num âmbito de totalidade que a formação dos filhos da classe trabalhadora está como sempre esteve condicionada a servir, que as organizações da sociedade civil, bem como a própria educação institucionalizada é mediação para dar continuidade a esse feito histórico, fincado, como pudemos perceber, num bojo de contradições que se estabelecem dentro de uma totalidade que é histórica e, portanto, justifica a concreticidade dessa sociabilidade que está fundamentada num processo desigual, mas sempre acordado.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José (org.). Público X Privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.
- ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **O capital financeiro na educação pública de Manaus/AM**: as estratégias mercantilistas para o endividamento público. 2022. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.
- ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **PROEMEM**: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- ARAÚJO, Manoel de Souza. **Ensino médio de tempo integral**: uma análise do processo de implementação na escola craveiro costa em cruzeiro do sul - ACRE. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.
- ARAÚJO, Romildo. A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17), as competências na escola e crise do capital. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 78-95, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.54774. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54774>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil**: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- BANCO MUNDIAL. O Estado num mundo em transformação. Relatório sobre desenvolvimento mundial 1997. Washington: Bird, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. **A relação de forças entre a Unesco e o movimento estudantil e sua materialização na reforma do ensino médio através da Lei n. 13.415/2017**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de ciências humanas, letras e artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.
- BRAGGIO, Ana. Karine; SILVA, Rosangela da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16266. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- CAETANO, Maria Raquel; MARTINI ALVES, Aline Aparecida. Ensino médio no brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 718-736, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-

736. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349>. Acesso em: 8 out. 2023.

CALDAS, Rafaela Silva Marinho. **A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/AM: um estudo na política pública**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio. Formação Socioeconômica da Amazônia. *In*: CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio (org.). **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, UFPA, 2015.

CASTRO, Juliana Mota de; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; FALCÃO, Nádia Maciel. Percursos formativos no contexto da implementação do novo Ensino Médio no Amazonas: de quem é a escolha? **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16503. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16503>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, maio 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/qhWBvjmf5DjWmyMZvc3pzGN/#> Acesso em: 1 ago. 2023.

CIAVATTA FRANCO, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 1 maio 2024.

CIAVATTA FRANCO, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 out. 2023.

CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro da. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.62580. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580>. Acesso em: 7 out. 2023.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia: Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011.

CURY, Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30. 2023. DOI:

10.5335/rep.v30i0.14363. Disponível em:
<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em: 24 fev. 2024.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

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

FERREIRA, Nathacha Monteiro. **A articulação de políticas e atores para a implementação da reforma do ensino médio no estado do Mato Grosso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 38, n. 139, p. 385-404, abr. 2017.

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

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 168-194, jan. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 8 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA FRANCO, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/>. Acesso em: 7 out. 2023.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GODOI, Janete; CAMPOS, Rosânia. A relação público-privado que se estabelece no PRONATEC no ensino médio profissionalizante. **Roteiro**, Joaçaba, p. 183-204, 2014.

Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6360>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21155.008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>. Acesso em: 8 maio 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIMA FILHO, Adelman Alcântara. **Parceria Público-Privada na Educação**: Implicações da formação continuada no trabalho docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/05/ADELVAN-ALCANTARA-DISSERTA%C3%87%C3%83O-ENVIAR.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

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

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e55/1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71377. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017c. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MESQUITA, Adriel Leandro; CANTOIA, Silvia Fernanda. A Base Nacional Comum Curricular como ferramenta de controle pedagógico. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01-21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16507. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16507>. Acesso em: 18 maio 2024.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil**: contos e de\$contos. 2. ed. Ceilândia-DF: Idéa Editora, 2001.

MORAIS, Raquel Pereira de; COLAÇO, Soraia; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; GOMES, Valdemarin Coelho. A formação integral no ensino médio (des)integrado no Brasil: a indissociável relação entre trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 117-129, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.26901. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901>. Acesso em: 7 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <http://revistas.apps.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. **A reforma do ensino médio (lei n. 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde *et al.* Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01-21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16899. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16899>. Acesso em: 16 maio 2024.

NUNES, José Almir Viana. **A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14688, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14688. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14688>. Acesso em: 26 out. 2023.

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

PATRÍCIA, Márcia Ângela. Os desdobramentos da parceria público/privado entre o instituto Ayrton Senna e a secretaria de educação de Rondônia: implicações para a reforma docente. *In. SEMINÁRIO NACIONAL REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO*, 1: implicações para a democratização da educação. Primeira edição. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2017.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A educação politécnica em Lenin e a questão do poder. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 335-346, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v12i2.37455. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37455>. Acesso em: 8 out. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e37056, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrfghf/#>. Acesso em: 08 out. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. Ensino médio integrado e a luta dos trabalhadores: desafios das políticas públicas de educação profissional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 626-644, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i3.8654615. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654615>. Acesso em: 8 out. 2023.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; LÉLIS, Úrsula Adelaide de. Parcerias público-privadas, ensino médio e ensino profissionalizante no Brasil: o caminho da privatização do currículo escolar. **Educação, Escola e Sociedade**. Montes Claros, v. 15, n. 17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46551/ees.v15n17a02>. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/5497>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PEREIRA, Heloisa C.; STENGEL, Márcia. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites para os jovens. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21,

n. 3, p. 582-598, 2015. DOI-10.5752/P.1678-9523.2015v21n3p582. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682015000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2024.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O Neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 300-316, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i2.61147. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>. Acesso em: 10 mar. 2022

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

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto. **A historicidade da dualidade na educação: a contrarreforma do ensino médio.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz de Iguaçu, 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In. PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 41, p. e241697, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; MENDES, Valdelaine; CAETANO, Maria Raquel. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21285>. Acesso em: 9 out. 2023.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PIRES, Daniela de Oliveira. A perspectiva histórica da relação público-privada na educação brasileira e o papel do terceiro setor. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i37.24080. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24080>. Acesso em: 24 nov. 2023.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. 2008a. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo integrado. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

RAMOS, Marise Nogueira. Do “nó do 2º. grau” ao ultraconservadorismo da atual política de Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Demerval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 306-319, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427/29401>. Acesso em: 8 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n.39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 23 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 7 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 15 out. 2023

RODRIGUES, Adriège; COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. “Promover o discurso do empreendedor de si”: sentidos e significados atribuídos pelos professores ao componente curricular Projeto de Vida. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01-21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16628. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16628>. Acesso em: 16 maio. 2024.

SANTOS, Andreia Brasil; MACHADO, José Alberto da Costa; SERÁFICO, Marcelo. Formação Socioeconômica do Estado do Amazonas. *In*: CASTRO, Edna; CAMPOS, Índio (org.). **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, UFPA, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Cumplicidade entre o Público e o Privado na História da Política Educacional Brasileira. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais [...]**. Maranhão, 2010.

SEPULVEDA, José Antônio Miranda. O público e o privado na primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. **História da Educação**, [S. l.], v. 17, n. 41, p. 195-211, set. 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** (on-line), Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100112&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3Pzwn7QsqhfMqs/#>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 7 out. 2023.

SILVA, Rose Márcia da; ANDRIONI, Ivonei.; MACHADO, Ilma Ferreira. Ensino médio integrado: acirrar contradições e abrir brechas. **Revista Labor**, v. 2, n. 18, p. 78-92, 28 ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/33506>. Acesso em: 9 out. 2023.

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

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos; COLARES, Anselmo Alencar. Amazônia brasileira: educação e contexto. **Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2022. DOI: 10.29280/rappge.v7i01.10633. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10633>. Acesso em: 3 set. 2023.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia** [recurso eletrônico]: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SOUZA, Michela Augusta de Moraes e; ALVES, Maria Zenaide. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**. v. 20, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387>. Acesso em: 24 fev. 2024.

Documentos analisados

AMAZONAS. Contrato: acordo de cooperação. 2021a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15_XQzm6sdNJ1-QGAg9-vurqLiQHMe3O9/view Acesso em: 26 jan. 2024.

_____. Extrato. Acordo de cooperação, celebrado em 30/06/20. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**: Manaus, AM, p. 10, 30 jun. 2020a. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16537#/p:22/e:16537?find=fund%C3%A7%C3%A3o%20telef%C3%B4nica,%20Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Desporto>. Acesso em: 01 jan. 2024.

_____. Extrato. Termo de Convênio de Cooperação Técnica n. 02/2020, celebrado em 09/03/20. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**: Manaus, AM, p. 5, 9 mar. 2020b. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16247#/p:21/e:16247?find=ICE,%20instituto%20sonho%20grande,%20instituto%20natura>. Acesso em: 01 jan. 2024.

_____. Extrato. Termo de Convênio de Cooperação Técnica n. 03/2021, celebrado em 03/02/21. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**: Manaus, AM, p. 3, 3 fev. 2021b. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16495#/p:27/e:16495?find=politize>. Acesso em: 01 jan. 2024.

_____. Extrato. Termo de Convênio de Cooperação Técnica n. 11/2021. Celebrado em 06/12/21. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**: Manaus, AM, p. 4, 6 dez. 2021c. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16732/#/p:18/e:16732>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Extrato. Termo de Convênio de Cooperação Técnica n. 15/2023, celebrado em 16/11/23. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**: Manaus, AM, p. 5, 16 nov. 2023c. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17351#/p:39/e:17351?find=senai%20educ>. Acesso em: 30 jan. 2024.

_____. **MEMO nº 1054/2023-ouvidoria/SEDUC**, de 9 de outubro de 2023. e-SIC. 2023a. Dispõe de informações acerca das parcerias entre a SEDUC e as instituições do Terceiro Setor para a implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em:

<https://acessoainformacao.am.gov.br/index/> Acesso em: 09 out. 2023.

_____. **MEMO Nº 1457/2023-ouvidoria/SEDUC**, de 21 de novembro de 2023. e-SIC. 2023b. Dispõe de informações acerca das parcerias entre a SEDUC e as instituições do Terceiro Setor. Disponível em: <https://acessoainformacao.am.gov.br/index/> Acesso em: 18 jan. 2024.

_____. **MEMO Nº 1455/2023-Ouvidoria/SEDUC**, de 9 de outubro de 2023. e-SIC. 2023c. Dispõe a solicitação de acesso à informação referente a contrato ou termo de cooperação técnica celebrado com Grupo Mathema. Disponível em:

<https://acessoainformacao.am.gov.br/index/> Acesso em: 09 out. 2023.

_____. **MEMO Nº 970/2024-Ouvidoria/SEDUC**, de 16 de julho de 2024. e-SIC. 2024. versa sobre a solicitação do Plano de Trabalho da parceria SENAI e SEDUC, firmada por meio do Pronatec, linha de fomento Itinerário Formativo da Educação Técnica e Profissional. Disponível em: <https://acessoainformacao.am.gov.br/index/> Acesso em: 19 jul. 2024.

_____. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Conselho Estadual de Educação. 2021d. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução N° 188**, de 23 dezembro de 2020c. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-188-2020-CEE-AM-CEE-Complementar-a-201-2017-E-Medio.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução ad Referendum n° 083**, de 19 de julho de 2021e. Disponível em: <http://www.transparencia.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RESOLUCAO-AD-REFERENDUM-No-082-CEE-AM-Regulamentar-a-progresao-dos-estudantes-do-1-semester-EJA.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução ad Referendum n° 084**, de 19 de julho de 2021f. Disponível em: https://www.sinepeam.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-n.-084_2021-1.pdf. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução ad Referendum n.º 085**, de 21 de julho de 2021g. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-no-85-2021-CEE-AM-Aprovacao-do-RCA-do-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. Secretaria de Estado de Educação e Desporto (seduc); POLITIZE, Instituto de Educação Política. **Caderno pedagógico: ativismo digital**. Unidade curricular de aprofundamento – ciências humanas e sociais aplicadas. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eSm2IJ-iO7tXo2jB9MnABVCesSp-z25e/view> Acesso em: 22 jan. 2024.

AMAZONAS; MATHEMA. **contrato de serviços de consultoria**: remuneração por preço global. 2018.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES); INSTITUTO IUNGO. **Contrato de Aplicação de Recursos não reembolsáveis N° 22.2.0124.1** entre a Associação Instituto Iungo e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. Projeto que visa contribuir para a melhoria da educação básica nas redes públicas, com foco na implementação dos currículos estaduais e dos itinerários formativos de Ensino Médio. RJ, 20 mai. 2022. Disponível em: https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2022/07/contrato_bndes_iungo_2022.pdf. Acesso em: 6 maio 2023.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SUSTENTÁVEL (BNDES). BNDES Fundo Socioambiental. O banco nacional do desenvolvimento. [site institucional]. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/bndes-fundo-socioambiental>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 8.726**, de 27 de abril de 2016a. Regulamenta a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8726.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998a. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

_____. **Lei nº 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 06 set. 2022.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 Dez 2023.

_____. **Lei nº 12.513** de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 20 Dez. 2023.

_____. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023a. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: Acesso em: 06 maio 2023.

_____. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Lei nº 13.204**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art2. Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998b. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

_____. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Lei n. 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm#:~:text=LEI%20No%209.790%2C%20DE%2023%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201999.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20de,Parceria%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 01 jan. 2024.

_____. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 01 jan. 2024.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 20 set. 2022.

_____. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016c. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em 20 jun. 2023.

_____. **Portaria nº 727**, de 13 de junho de 2017b. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/774/745>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018a. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 649**, de 10 de julho de 2018b. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018c. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 1.023**, de 4 de outubro de 2018d. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de->

outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 2.116**, de 6 de dezembro de 2019a. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021a. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 06 maio 2023

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

_____. **Portaria nº 399**, de 8 de março de 2023b. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Portaria nº 627**, de 4 de abril de 2023c. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018e. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018f. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019b. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 06 maio 2023

_____. **Resolução nº 22**, de 16 de novembro de 2021c. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa

Itinerários Formativos. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-22-de-16-de-novembro-de-2021/view>. Acesso em: 06 maio 2023

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Amazonas incentiva a cultura digital na educação para engajar professores e estudantes. 2021a. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/amazonas-incentiva-a-cultura-digital-na-educacao-para-engajar-professores-e-estudantes/> Acesso em: 22 set. 2023.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Educadores do Amazonas realizam formação em tecnologias digitais. 2021b. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/educadores-do-amazonas-realizam-formacao-em-tecnologias-digitais/> Acesso em: 22 set. 2023.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Educar para transformar, digitalizar para aproximar. [site institucional]. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/> Acesso em: 15 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Estatuto social da fundação telefônica. 2021c. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wpcontent/uploads/pdfs/20210506_AlteracaoEstatuto_registrado_00gcp.pdf?x79642. Acesso em: 13 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Informe social. 2022a. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo/informe-social-2022/> Acesso em: 18 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Informe social. 2021d. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wpcontent/uploads/pdfs/InformeSocial_2021_FundacaoTelefonicaVivo.pdf Acesso em: 18 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Informe social. 2020. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wpcontent/uploads/pdfs/Informe%20Social%202020_%20VF.pdf Acesso em: 18 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Informe social. 2019. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/200528_IS%20-%20Fund.%20Telefonica.pdf Acesso em: 18 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO; CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CIEB. **Guia de Implementação do Currículo de Referência para Educação Profissional Técnica em Ciência de Dados: Passo a passo para redes utilizarem o Currículo de Ciência de Dados.** [recurso eletrônico] – 1. ed. – São Paulo: Fundação Telefônica; CIEB, 2021a. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/CienciadeDados_Guia_de_Implementacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO; CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CIEB. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Ciência de Dados: ensino médio.** [recurso eletrônico] – 1. ed. – São Paulo: Fundação Telefônica; CIEB, 2021b.

Disponível em: https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/CienciadeDados_Guia_de_Implementacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Projeto de vida e juventude**: caminhos para educadores que apoiam a construção dos projetos de vida de jovens brasileiros. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2022b. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/acervo/publicacao-projetos-de-vida-e-juventudes-caminhos-para-educadores-que-apoiam-a-construcao-dos-projetos-de-vida-de-jovens-brasileiros/>. Acesso em: 20 jan. 2024

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Sequências didáticas**: pense grande digital – meu negócio social. São Paulo: CENPEC, 2021e. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/acervo/pense-grande-digital-sequencias-didaticas-para-planejamento-de-aulas-alinhadas-ao-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jan. 2024

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Sequências didáticas**: pense grande digital – ser empreendedor. São Paulo: CENPEC, 2021f. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/acervo/pense-grande-digital-sequencias-didaticas-para-planejamento-de-aulas-alinhadas-ao-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jan. 2024

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. [site institucional]. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Avaliação de Impacto do Programa Ensino Integral (PEI) no Ensino Médio - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Ribeirão Preto: ICE, 2023a. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Cadernos de formação: ensino médio. Escola da Escolha. Recife: ICE. 2022a. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/03/EM-apresentacao-v2.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Livro institucional. 3º edição. Recife: ICE, 2023b. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Livro digital institucional. Recife: ICE, 2020. Disponível em: https://icebrasil.azurewebsites.net/wpcontent/uploads/2020/04/Livreto_Digital_Institucional.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Apresentação. 2022. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/03/EM-apresentacao-v2.pdf>. acesso em 15 jan. 2024

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (org.). Ciências da Natureza e suas tecnologias: Bioeconomia em contextos socioambientais amazônicos. Itinerários Amazônicos. 2023a. Disponível em:

<https://itinerariosamazonicos.org.br/wp-content/uploads/2023/05/CNT-UC-completa-Bioeconomia-em-contextos-socioambientais-amazonicos.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (org.). Ciências da Natureza e suas tecnologias: Biodiversidade amazônica: das origens à ocupação humana. Itinerários Amazônicos. 2023b. Disponível em: <https://itinerariosamazonicos.org.br/wp-content/uploads/2023/05/CNT-UC-completa-Biodiversidade-amazonica-das-origens-a-ocupacao-humana-.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (org.). Ciências humanas e sociais aplicadas: Desmatamentos e conservação na região Amazônica. Itinerários Amazônicos. 2023c. Disponível em: <https://itinerariosamazonicos.org.br/wp-content/uploads/2023/05/CHSA-ementa-UC-Desmatamentos-e-conservacao-na-regiao-Amazonica.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (org.). Ciências humanas e sociais aplicadas: Formação da Região amazônica: fronteiras, territórios e desigualdades. Itinerários Amazônicos. 2023d. Disponível em: <https://itinerariosamazonicos.org.br/wp-content/uploads/2023/05/CHSA-UC-completa-Formacao-da-regiao-amazonica-fronteiras-territorios-e-desigualdades.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (org.). Linguagens e suas tecnologias: O mundo do trabalho e as diferentes linguagens para empreender. Itinerários Amazônicos. 2023e. Disponível em: <https://itinerariosamazonicos.org.br/wp-content/uploads/2023/05/LGG-UC-completa-O-mundo-do-trabalho-e-as-diferentes-linguagens-para-empreender.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (org.). Matemática e suas tecnologias: Como usar a Matemática para entender e atuar no mundo do trabalho na Amazônia. Itinerários Amazônicos. 2023f. Disponível em: <https://itinerariosamazonicos.org.br/wp-content/uploads/2023/05/MAT-UC-completa-Como-usar-a-Matematica-para-entender-e-atuar-no-mundo-do-trabalho-na-Amazonia.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (org.). Projetos de vida: escolhas, planos e mundo do trabalho. Itinerários Amazônicos. 2023g. Disponível em: https://itinerariosamazonicos.org.br/wp-content/uploads/2023/05/PV-UC-completa-Projetos-de-vida_escolhas-planos-e-mundo-do-trabalho.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO IUNGO. Nosso Ensino Médio: formar educadores, transformar a escola. [site institucional]. Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO IUNGO. Transformar, com os professores, a educação no Brasil. [site institucional]. Disponível em: <https://iungo.org.br/> Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO MRV. Estatuto Social Associação Instituto MRV. 2017. Disponível em: <https://institutomrv.com.br/transparencia/relatorio-de-atividades/> Acesso em: 20 mai. 2022.

INSTITUTO NATURA. [site institucional]. Disponível em:
<https://www.institutonatura.org/ensino-medio/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

INSTITUTO NATURA. Relatório anual. 2022. Disponível em:
<https://www.institutonatura.org/relatorioanual2022/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

INSTITUTO REÚNA. Guia de itinerários formativos: volume 1 – planejamentos, estudos e diagnósticos para os itinerários formativos. 2022. Disponível em:
<https://www.fundacaotelefoncavivo.org.br/acervo/guia-itinerarios-formativos/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO REÚNA. Guia de itinerários formativos: volume 2 – Definições de arquitetura, Catálogo de IFs e Materiais de apoio ao professor. 2022. Disponível em:
<https://www.fundacaotelefoncavivo.org.br/acervo/guia-itinerarios-formativos/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO REÚNA. Guia de itinerários formativos: volume 3 – Formação de educadores, atualização dos PPPs escolares e monitoramento da implementação. 2022. Disponível em:
<https://www.fundacaotelefoncavivo.org.br/acervo/guia-itinerarios-formativos/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO SONHO GRANDE. [site institucional]. Disponível em:
<https://www.sonhogrande.org/l/pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ITINERÁRIOS AMAZÔNICOS. [site institucional]. Disponível em:
<https://itinerariosamazonicos.org.br/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO; FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; FUNDAÇÃO ARYMAX. **O Futuro do mundo do trabalho para as juventudes Brasileiras**. São Paulo: Itaú educação e trabalho, 2023. Disponível em:
https://www.fundacaotelefoncavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/o_futuro_do_mundo_do_trabalho_pesquisa.pdf . Acesso em: 20 jun. 2024

MANAUS. Educadores da rede estadual recebem formação sobre Novo Ensino Médio, em Manaus. 2021b. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/educadores-da-rede-estadual-recebem-formacao-sobre-novo-ensino-medio-em-manau/#:~:text=O%20programa%20E2%80%9CNosso%20Ensino%20M%C3%A9dio,vivenciar%C3%A3o%2C%20no%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MANAUS. Escola Ativa: 35 unidades de tempo integral da rede estadual participam de formação on-line. 2021a. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/escola-ativa-35-unidades-de-tempo-integral-da-rede-estadual-participam-de-formacao-on-line/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MANAUS. Lançamento nacional do programa “Itinerários Amazônicos” marca discussões sobre Educação na Amazônia Legal. 2023. Disponível em:
<http://www.seduc.am.gov.br/lançamento-nacional-do-programa-itinerarios-amazonicos-marca-discussoes-sobre-educacao-na-amazonia-legal/> Acesso em: 10 fev. 2024.

MANAUS. Secretaria de Educação oferta cursos gratuitos em parceria com a fundação telefônica Vivo. 2022. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/secretaria-de-educacao-oferta-cursos-gratuitos-em-parceria-com-a-fundacao-telefonica-vivo/> Acesso em: 22 set. 2023.

MANAUS. Secretaria de Educação firma parceria com empresa de telefonia móvel e oferece formação a educadores. 2020a. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/secretaria-de-educacao-firma-parceria-com-empresa-de-telefonica-movel-e-oferece-formacao-a-educadores/> Acesso em: 22 set. 2023.

MANAUS. Professores discutem práticas pedagógicas para o protagonismo juvenil no programa escola ativa. 2020b. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/professores-discutem-praticas-pedagogicas-para-o-protagonismo-juvenil-no-programa-escola-ativa/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MOVIMENTO BEM MAIOR. Filantropia para a justiça social. [site institucional]. Disponível em: <https://movimentobemmaior.org.br/>. Acesso em: 07 jan. 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. Itinerários Amazônicos: Educação Sustentável para o Futuro. [site institucional]. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/itinerarios-amazonicos-educacao-sustentavel-para-o-futuro/>. Acesso em: 10 set. 2023.

MRV&CO. Política de doações e patrocínios. 2020. Disponível em: <https://ri.mrv.com.br/governanca-corporativa/estatuto-e-politicas/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MRV&CO. Política de relacionamento com fornecedores, prestadores de serviços e agentes intermediários. 2017. Disponível em: <https://ri.mrv.com.br/governanca-corporativa/estatuto-e-politicas/> Acesso em: 20 mai. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 23 set. 2023.

POLITIZE, Instituto de Educação Política. Ementa: liderança e cidadania – Amazonas. 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Bbv5yOfoEvdYjjl3TWbPWoeP09kFrsvC/view> Acesso em: 26 jan. 2024.

POLITIZE, Instituto de Educação Política. Estatuto Social do Politize. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Minuta-novo-Estatuto-do-Politize.pdf> Acesso em: 25 jan. 2024.

POLITIZE, Instituto de Educação Política. Instituto de educação política. [site institucional]. Disponível em: <https://www.politize.com.br/> Acesso em: 25 jan. 2024.

POLITIZE, Instituto de Educação Política. Manifesto. 2022a. Disponível: <https://www.politize.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Manifesto-Politize-2022-1.pdf> Acesso em: 25 jan. 2024.

POLITIZE, Instituto de Educação Política. Relatório anual. 2021b. Disponível em:

<https://www.politize.com.br/wp-content/uploads/2022/11/relatorio-anual-de-atividades-da-politize-2021-PT.pdf> Acesso em: 22 jan. 2024.

POLITIZE, Instituto de Educação Política. Relatório anual. 2022c. Disponível em: <https://indd.adobe.com/view/07c91482-7233-4aa8-9d1f-b4a562edfb0b> Acesso em: 22 jan. 2024.

POLITIZE, Instituto de Educação Política. Relatório de resultados do programa. 2022b. <https://drive.google.com/file/d/1QGs4p-T7Hba9-ixhBCvqUvoTpV510n0F/view> Acesso em: 22 jan. 2024.

POLITIZE!. Plano de aula: fontes e checagem de informação. 2023a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MSEbBMY9nYIMuzqyESw7hLKKrLt23315/view>. Acesso em: 30 jun. 2024.

POLITIZE!. Quarto trimestre de 2023. 2023b. Disponível em: <https://www.politize.com.br/transparencia/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA; INSTITUTO IUNGO (Orgs.). Educação em perspectivas: contextos e caminhos para a Amazônia Legal. São Paulo: Arapyauá, 2023. (Cadernos da Concertação, 1). Disponível em: <https://concertacaoamazonia.com.br/conhecimento/agenda-integradora/>. Acesso em: 13 set. 2023.

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (Org.). Uma agenda pelo desenvolvimento da Amazônia, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/UmaagendapeloDesenvolvimentodaAmazonia.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (Org.). 100 primeiros dias de governo: propostas para uma agenda integrada das Amazônias. São Paulo: Instituto Arapyauá, 2022. Disponível em: <https://concertacaoamazonia.com.br/plenaria/100-primeiros-dias-de-governo-propostas-para-uma-agenda-integrada-das-amazonias/>. Acesso em: 13 set. 2023.

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA (Org.). Propostas para as Amazônias: uma abordagem integradora. São Paulo: Instituto Arapyauá, 2023. Disponível em: <https://concertacaoamazonia.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Agenda-Integradora-PTWEB-AF.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA. [site institucional]. Disponível em: <https://concertacaoamazonia.com.br/>. Acesso em: 23 abr. 2023.