

Reforma do ensino médio e a educação em tempo integral no Amapá

Reform of high school and full-time education in Amapá

Maria de Barros da Trindade Padua
André Rodrigues Guimarães
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
Macapá-Amapá-Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a implantação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Educação do Amapá. Tal processo se deu a partir da Medida Provisória n. 746/2016 e sua conversão na Lei n. 13.415/2017 que instituíram, entre outras questões, o “novo” Ensino Médio no Brasil. Trata-se de pesquisa documental que considerou, além da legislação nacional, os documentos norteadores da instituição das “Escolas do Novo Saber” no Amapá. Evidencia-se que essa reforma ocorreu de forma autoritária, sem o necessário debate com a comunidade escolar e a sociedade em geral; também amplia a subordinação da formação humana aos interesses do mercado. Essas questões são evidenciadas na implementação do EMTI no Amapá, além da ausência de condições estruturais e ampliação da participação do setor privado na condução desse processo. Em síntese, o “novo” é um eufemismo para velhas estruturas e práticas.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação Integral; Amapá.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the implementation of full-time high schools in the State Education Network of Amapá. This process took place from Provisional Measure no. 746/2016 and its conversion into Law no. 13,415 / 2017 that instituted, among other issues, the “new” High School in Brazil. This is a documentary research that considered, in addition to national legislation, the guiding documents of the institution of the “Schools of the New Knowledge” in Amapá. It is evident that this reform took place in an authoritarian manner, without the necessary debate with the school community and society in general; it also expands the subordination of human training to market interests. These issues are evident in the implementation of EMTI in Amapá, in addition to the absence of structural conditions and the expansion of private sector participation in the conduct of this process. In summary, the “new” is a euphemism for old structures and practices.

Keywords: High School; Full-time education; Amapá.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a implantação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Rede Estadual de Educação do Amapá. A implantação deu-se a partir da Reforma do Ensino Médio, uma das políticas educacionais recentes no Brasil, implementada a partir da Lei n. 13.415/2017 – que institui, dentre outras ações, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de forma que passou a vigorar no Brasil uma nova proposta educacional (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, ao analisarmos a educação num cenário amplo, percebemos que esta encontra-se inserida num contexto de transformações no qual as ações hegemônicas são expressas sob a égide do atual modelo de produção – no caso, o capitalismo, o que contribui para a perpetuação de relações de classe em toda a esfera social, por meio de práticas de desigualdade social, cultural, econômica e educacional, materializadas, principalmente, nas reformas, o que justifica este trabalho.

Organizamos o texto em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos o contexto em que surgiu a MP n. 746/2016 a qual materializou-se na Lei n. 13.415/ 2017, bem como os propósitos do novo Ensino Médio. Na segunda, discutimos as mudanças que tal Lei impôs nesse nível educacional, com destaque à centralidade do EMTI nesse processo. Já na terceira, tratamos da implementação do Novo Ensino Médio, com as *Escolas Novo Saber* no Amapá.

Propósitos do “novo” Ensino Médio

O Novo Ensino Médio inicia-se no governo de Michel Temer (2016-2018) e estende-se para o governo Jair Bolsonaro, a partir de 2019. De vice-presidente, Temer elevou-se ao cargo de Presidente da República, após Dilma Rousseff ter sofrido *impeachment*, ainda no primeiro semestre de 2016. Nessa conjuntura, a reforma que institui o Novo Ensino Médio foi encaminhada ao Congresso Nacional através da Medida Provisória – MP n. 746/2016 que, ao longo da tramitação, passou por algumas mudanças, sendo aprovada no Senado no dia 08 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Observamos que, por meio da MP, não houve a preocupação do governo em abrir um debate democrático e responsável que direcionasse as mudanças apresentadas para, posteriormente, haver a promulgação da Lei n. 13.415/2017. Tampouco foi realizado estudo aprofundado de dados, como por exemplo a quantidade de jovens que ainda se encontram

no ensino fundamental (ou que não estão estudando), bem como a taxa de abandono. Acrescentamos a isso, a verificação da infraestrutura inadequada das escolas, déficits de professores e inúmeras situações que podem ser vistas nas bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP sobre o Censo Escolar, bem como os relatórios do Tribunal de Contas da União. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que a aprovação da MP não levou em consideração, também, a consulta pública (ocorrida em 2016, por meio de endereço eletrônico, no site do Senado), com o resultado de 4.551 favoráveis e 73.554 contrárias à reforma.

Nesse contexto, observamos que a MP n. 746/2016 e a própria Lei n. 13.415/2017 enfrentaram resistências por parte de alguns setores, sobretudo, dos sujeitos que abarcaram a resistência a reforma. Inclui-se parte de estudantes, principalmente secundaristas, tendo em vista que o país testemunhou um amplo movimento de ocupação de prédios públicos: aproximadamente 1.400 instituições educacionais estiveram ocupadas e sob gestão estudantil. Nesse processo também se denunciava a Proposta de Emenda Constitucional – ainda no governo Temer – que propunha o congelamento dos investimentos em políticas sociais por 20 anos (MOTTA E FRIGOTTO, 2017; FERREIRA E SILVA, 2017).

Acompanhando esse movimento, também de reação contrária, posicionaram-se, por meio das notas e manifestos, entidades acadêmicas e político-organizativas, que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, quais sejam: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), dentre outras.

Cabe destacar que essas notas e manifestos enfatizaram a defesa da educação pública de qualidade, particularmente no Ensino Médio. Denunciaram a ausência de diálogo e a forma autoritária de fazer política educacional, pois as mudanças apresentam “um conteúdo que banaliza a formação no Ensino Médio, rompendo com o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases” (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 290). Em contraposição à tal perspectiva, as

autoras destacam que esse nível de ensino deve “dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Motta e Frigotto (2017) mostram que a urgência por parte dos dirigentes do MEC tem justificativa, devido à defesa de que é indispensável destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. No tocante ao discurso governamental “a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Essa visão, para o campo da educação, reforça a ideia de que são aspectos imprescindíveis para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: primeiro, através do investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, incluindo, ainda, o aumento da jornada escolar, com a justificativa de visar melhorias no alcance do desempenho escolar; e, depois, a reestruturação do currículo, por motivo de ajustamento às mudanças no mundo do trabalho, em consonância com o modelo suposto de educação que norteia o século XXI: acréscimo do número de vagas, bem como a contenção da evasão escolar.

Reforçando tal visão, os apontamentos de Motta e Frigotto (2017, p. 359) ao tratarem do documento do MEC sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), afirmam que elas “expressam essa relação orgânica entre educação e economia”. Um trecho do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), que trata da matéria, trouxe a justificativa pelos anseios de que uma reforma seria necessária para adequação do desenvolvimento econômico brasileiro. Assim, as políticas educacionais reforçariam essa concepção:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013, p. 145).

O enunciado acima expõe a coerência da defesa do governo quanto à necessidade do desenvolvimento econômico atrelada à concepção de educação implementada pelo

governo. Nesse mesmo documento tal esforço se percebe quanto aos comprovantes de mudança no Ensino Médio para avigorar, ainda mais, como uma reforma era necessária para alcançar o propósito. A começar, pelo imperativo de que o Ensino Médio precisa adequar as necessidades dos alunos; em tempos, isso flui como um problema a ser sanado. No entanto, em que contexto isso se adequa? Haja vista, que a educação brasileira e seus ditames ao longo processo de construção, continuamente, é conduzida, organizada e adequada aos desígnios dos dirigentes governamentais.

A Lei n. 13.415/2017 foi fundamentada a partir da Medida Provisória n. 746/2016, da qual ressaltou-se antes, que apresentava a reforma de toda a organização e estrutura do Ensino Médio e se caracterizava como um projeto reformista assumido pelo Ministério da Educação. Na Exposição de Motivos da Medida Provisória o governo reconhece a subordinação aos direcionamentos propostos pelos Organismos Internacionais.

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, percebemos a implementação de uma política alinhada às premissas das recomendações externas, que se volta a mudar, de forma significativa, toda a dinâmica educacional estabelecida no Ensino Médio brasileiro. Processo acompanhado do discurso que busca melhores rendimentos nas avaliações que envolvem tal nível educacional, mas sem propor ações efetivas de como o projeto será implantado e desconsiderando, por exemplo, as condições de trabalho e estudo. Assim, consideramos visível o caráter reformista que esta política assume no campo educacional brasileiro.

Silva e Boutin (2018) após analisarem a situação de surgimento da reforma, diante da Lei n. 13.415/17, pelo caráter de urgência em que tramitou seguindo a proposta e os interesses do setor privado em sua aprovação, enfatizam que “fica evidente que a educação integral do jovem brasileiro não é a única, nem sequer a principal, intenção do Novo Ensino Médio” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 523). Seguindo essa ideia, as autoras ainda questionam a importância, a partir disso, de problematizar o conceito de educação integral defendido nessa proposta. Elas refletem sobre a contemporaneidade (e mais designadamente no contexto brasileiro), na qual a educação integral está diretamente ligada à ideia de tempo

escolar estendido, à quantidade de dias letivos e, sobretudo, ao aumento da carga horária diária que o mesmo aluno passa na escola.

Para analisarmos especificamente o EMTI, a partir da reforma em questão, é necessário identificarmos, panoramicamente, as mudanças gerais impostas pela Lei n. 13.415/2017.

Mudanças impostas pela Reforma

A Lei n. 13.415/2017 gerou muitas alterações no Ensino Médio (BRASIL, 2017). Em meio às legislações que sofreram alterações estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em consequência dessas ações, configuradas no âmbito das reformas do Estado na política educacional brasileira, Oliveira, A. (2017) acredita que o Ensino Médio passou a conter uma nova configuração que trouxe implicações diretas na matriz curricular, na gestão educacional, na metodologia, no currículo e no trabalho docente. No Quadro 01 estão os principais pontos alterados na Lei n. 9.394/1996.

Quadro 01 – Alterações de acordo com a Lei n. 13.415/2017

PONTOS	Lei n. 9.394 (antes)	Lei n. 13415/2017 (depois)
Carga Horária	Previa nos três anos do Ensino Médio, um mínimo 800 h/a e que cada ano tivesse pelo menos 200 dias letivos.	Amplia “progressivamente” a carga horária para 1.400 h/a, sem especificar um mínimo de dias letivos nem um prazo para a ampliação.
Disciplinas Obrigatórias	O ensino de Artes e de Educação Física era obrigatório na Educação Básica, incluindo o ensino Médio e, desde 2008, as aulas de Filosofia e Sociologia também eram obrigatórias nos três anos.	A decisão de incluir antes, Educação Física, Filosofia e Sociologia nas aulas do Ensino Médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Ensino Técnico	A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o Ensino Técnico e Profissionalizante ao Ensino Médio, em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante as quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de “experiência” prática de trabalho no setor produtivo” ao aluno.
Língua Estrangeira	As escolas eram obrigadas a oferecer, a partir do 6º ano, aula de pelo menos uma Língua Estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual seria o idioma.	O Inglês passa a ser a Língua Estrangeira Obrigatória em todas as escolas, as quais podem oferecer um segundo idioma, preferencialmente o espanhol.
Professores	A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior “em área pedagógica ou afim.”	Fica permitido que as redes de ensino e as escolas contratem “profissionais de notório saber” para dar aulas “afins a sua formação.”
Vestibulares	As universidades são livres para definir	A lei determina que o Conteúdo dos

	que conteúdos que exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio.	Vestibulares seja apenas “as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC”
--	--	--

Fonte: Adaptado de Bald e Fassini (2018).

O quadro retrata algumas mudanças advindas da Lei, no demonstrativo de como alterou a LDB dos anos de 1990, quanto à ampliação da carga horária, bem como as mudanças na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, indicando a partir da organização de itinerários e relega, por exemplo, o lugar das Ciências humanas na atual reforma, já que esta contribui na formação de sujeitos e análises da sociedade.

Nos documentos do Ministério da Educação que orientaram a implementação do Novo Ensino Médio estão explicitadas as intenções que orientam tal reforma. Esse é o caso do Guia de Implementação o qual aponta quatro modificações visíveis: 1) (re)elaboração dos currículos, em conformidade com a BNCC, cuja intenção é colocar em prática a proposta de flexibilização curricular; 2) a escolha por itinerários formativos; 3) formação técnica e profissional no ensino médio regular; 4) a ampliação da carga horária.

Em relação à (re)elaboração dos currículos, o guia dispõe da adequação de acordo com as áreas de conhecimento, sendo que as redes terão, na organização dos currículos, componentes da mesma área trabalhados de forma integrada. Apenas as disciplinas de Inglês, Língua Portuguesa e Matemática, com habilidades específicas, terão que ser trabalhadas com obrigatoriedade durante todo o EM. Trata-se de flexibilizar a formação para que esteja mais subordinada aos interesses do mercado de trabalho, com ênfase em habilidades e competências empreendedoras.

Os itinerários são definidos como o "conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho" (BRASIL/MEC, 2018, p. 12). Sendo organizados por áreas do conhecimento e formação técnica profissional, ou até mesmo pela mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica profissional, “os estudantes podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial” (BRASIL/MEC, 2018, p. 12).

A mudança por meio dos itinerários formativos, indica que os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos (que oferecem caminhos distintos aos estudantes). De acordo com o governo, isso possibilitaria atender às preferências dos estudantes, de acordo com seus projetos de vida. Entretanto, tais itinerários são limitados às áreas de conhecimento pré-estabelecidas: Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias.

Também seria possível a escolha da formação técnica como itinerário formativo. A proposta é de que os estudantes possam cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si, além do alcance dos jovens em cursarem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento, complementados por cursos FIC. Trata-se, em síntese, de retomar a dualidade histórica do Ensino Médio: para as camadas populares, segmentos da classe trabalhadora, destina-se a formação instrumental para o mercado de trabalho.

Segundo Motta e Frigotto (2017) essa Lei é um engodo, na medida em que cria cinco itinerários estanques, cuja implantação será realizada pela decisão das redes públicas, conforme suas condições de infraestrutura física, material e de pessoal. Desse modo, as escolas podem escolher por ofertar mais de um itinerário, o que levará a um leque da não equivalência, atendendo à fragmentação que ocorrerá nestes percursos, como a diminuição da carga horária da formação geral e a maior facilidade da oferta da educação profissional, a qual, nesse sentido, pode ser executada via parceria com o setor privado e empregar a contratação de profissionais com notório saber.

Nesse âmbito, a mudança advinda com a Lei n. 13.415/17 reforça a desqualificação docente. É, pois, um desrespeito com os professores adequadamente formados para atuar na docência; de certo modo, um retrocesso a toda luta e discussão sobre a necessidade de se implantar políticas para que a profissão professor fosse exercida por profissionais devidamente formados. Nessa direção, Mororó (2018) infere que a formação de professores em grau superior corresponde a uma luta antiga dos movimentos educacionais, que acrescenta a expansão contemporânea “em função da necessidade de um cumprimento legal, fruto também da corrida nacional pela incorporação de padrões

internacionais de qualidade” (MORORÓ, 2018, p. 118), se diferenciando da vontade permeada nas lutas sociais.

Outra mudança se refere à ampliação da carga horária das escolas de 2.400 horas para pelo menos 3.000 horas totais, garantindo até 1.800 horas para a formação geral básica, (com os conhecimentos previstos na BNCC) e o restante da jornada para os itinerários formativos, cujo prazo aponta que as escolas têm até março de 2022 para se adaptarem a essa modificação.

No discurso oficial, a prerrogativa de implementação da Lei parte da perspectiva de melhora nos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nas condicionantes estruturais que englobam Ensino Médio no Brasil, ou seja, se faz necessária à medida que se avalia os principais problemas da educação brasileira atualmente, quais sejam: os resultados insatisfatórios marcados por baixas notas em avaliações nacionais e internacionais e a taxa de evasão escolar. Para esta última justificativa, Ferretti e Silva (2017), frisam que é equivocada, por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos, como infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades culturais), além da carreira dos professores (incluindo salários, formação, formas de contratação e condições de trabalho). No que toca ao trabalho docente, no sentido da formação depreendemos que

uma formação aligeirada, centrada nos aspectos mais imediatos da ação pedagógica e sem aprofundamento teórico/metodológico, aliada a condições de trabalho desfavoráveis (excesso de carga horária, muitos alunos por turma, salários baixos, violência etc.) reduz o grau de autonomia docente no desenvolvimento de sua atividade submetendo-o às circunstâncias de alienação (MORORÓ, 2018, p. 120).

Ou seja, o docente deixa de lado o controle ou certa autonomia do trabalho, quando não confere mais o caráter de escolha dos procedimentos pedagógicos adequados, bem como a necessidade e as dificuldades dos alunos, tanto por motivos de formação quanto das condições de trabalho que, conforme Mororó (2018), constituem como condições desfavoráveis que incidem na precarização e intensificação.

No centro da reforma imposta pela MP n. 746/2016 está, ainda, o fomento à implantação de Escolas de EMTI. Essa questão está expressa na ementa da MP e definida em seu art. 5º, com desdobramentos em outros 7 artigos – sendo que em seu conjunto a MP tem 14 artigos.

Ainda na vigência da MP, como parte de sua regulamentação, foi publicada a Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, a qual instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral. Em tese, definiu-se que a proposta pedagógica do Programa conjuga a ampliação da jornada escolar com a formação integral e integrada dos estudantes, englobando aspectos cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2016). Tal perspectiva poderia sinalizar um projeto formativo amplo, porém, está explícito que a concepção de formação se sustenta na necessária adequação dos indivíduos aos interesses produtivos do capital.

Concordamos com o pensamento de Silva e Boutin (2018) quando observam que tal reforma aponta muito mais a necessidade de aumentar o tempo de permanência na escola, do que ampliar as possibilidades educativas. Assim, essa perspectiva não se pauta na formação humana em suas múltiplas dimensões: educação integral, omnilateral (FRIGOTTO, 2003); na verdade, “educação integral” e “educação de tempo integral” são consideradas como sinônimos, exatamente, para tornar difusa a compreensão das mudanças que a reforma impõe. Dessa forma, não é observado

[...] que educação integral e educação de tempo integral são conceitos diferentes, cabe pensar à qual projeto de sociedade interessa o aluno mais tempo na escola e porque a educação mais completa não é verdadeiramente compreendida neste projeto. Para tanto, se faz imprescindível, esclarecer o que é educação integral. É possível evidenciar dois polos, não só diferentes, mas também antagônicos, sobre o conceito de educação integral. No primeiro, encontram-se perspectivas que visam romper com o modelo de produção e organização social vigente. No segundo, entendido como expressão da concepção hegemônica, situam-se perspectivas que buscam manter e reformar a atual forma de sociabilidade. (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 523).

Como vemos, muitas falhas são perceptíveis nesse processo. A começar pela concepção que norteia uma escola integral. Não basta ampliar o tempo da jornada escolar, ainda que isso possa ser considerado um avanço. É fundamental que o projeto pedagógico tenha perspectiva de formação humana ampla, para além dos interesses restritos do capital, pois, sem isso, a concepção de educação integral é esvaziada. Nessa perspectiva, a educação de tempo integral, diz respeito apenas à ampliação da jornada escolar, inclusive para além do espaço da escola, mas não necessariamente que se implemente nesse processo uma educação integral (LIMA; ALMADA, 2013).

Nesse sentido, é importante conceber a *educação integral* como aquela em que cada estudante possa ter formação ampla, que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e

tecnológica, o que demanda maior tempo de formação, mas não apenas isso. Em síntese, trata-se de processo de formação que possibilita o “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31-32).

Outro aspecto que merece destaque é a falta de infraestrutura adequada para a instituição do EMTI. Para Krawczyk e Ferretti (2017) as mudanças ocorridas no Ensino Médio não podem ignorar “que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38). Assim, a tendência é que as condições de trabalho e estudo sejam ainda mais precarizadas, sem assegurar qualquer possibilidade de formação humana adequada.

Vejamos, então, como se efetivou tal processo na rede estadual de educação no Amapá, com as Escolas do Novo Saber.

O EMTI no Amapá

A educação amapaense, nas últimas décadas, atrelada à própria mudança de território a estado do Amapá¹ acompanha mudanças significativas, quer sejam relacionadas ao desenvolvimento das infraestruturas necessárias devido ao crescimento populacional que o espaço amapaense presenciou, quer pelas políticas educacionais articuladas por seus governantes, as quais também estão vinculadas às pretensões legislativas, fundamentos legais e normativas nacionais – Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), Novo Ensino Médio.

Nos últimos anos, a presença de mudanças a partir da reforma que implementou o Novo Ensino Médio, com a alteração pela Lei n. 13.415 /17, configurou modificações refletindo diretamente no trabalho docente. Diante de tais mudanças, podemos afirmar que o Ensino Médio amapaense apresenta-se conjugado com os propósitos da política educacional nacional.

Em 2018 o estado do Amapá contava com 141 escolas e 35.427 matrículas no Ensino Médio (BRASIL/IBGE, 2021). No âmbito da rede estadual o atendimento em tal nível de ensino estrutura-se da seguinte forma: Ensino Médio de formação básica, em tempo parcial, com estabelecimentos de ensino em que ainda atuam os três anos básicos; o Ensino Médio,

denominado de Ensino Médio Inovador – implementado pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n. 971 de 9/10/2009 do Ministério da Educação (MEC), com escolas que atendem um período de 4 anos²; a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); e o Ensino Médio em Tempo Integral.

Em relação ao processo de tramitação da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017, o Estado do Amapá esteve no cenário das discussões para o processo de implementação de Escolas de EMTI. E, em setembro de 2016, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) participou de reunião com o MEC, para discussão da política de fomento ao Programa no Estado.

Nesse sentido, no Estado do Amapá, essa prerrogativa ganha materialização, por meio do Decreto n. 4.446/2016, que cria o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral, em consonância com a Portaria MEC n. 1.145/2016. Inicialmente, no ano de 2017, foram implementadas 08 (oito) escolas de tempo integral na rede estadual de ensino do Amapá, sendo cinco em Macapá: Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos; Colégio Amapaense; Escola Estadual Tiradentes; Escola Estadual José Firmo do Nascimento; e Escola Estadual Prof^a Raimunda Virgolino. E outras três em Santana: Escola Estadual Alberto Santos Dumont; Escola Estadual Augusto Antunes; e Escola Estadual Prof^a Elizabeth Picanço Esteves (AMAPÁ, 2016).

Para compor o corpo técnico e docente das escolas, a SEED lançou o Edital de seleção para gestores (diretor, diretor adjunto e secretário), professores e coordenadores pedagógicos. O certame para o cargo de coordenador pedagógico e docente foi realizado por análise documental, prova objetiva e curso de formação, todos de caráter eliminatório.

Conforme o que dispõe a Lei n. 2.283/2017, que institui o Programa de *Escolas do Novo Saber* no âmbito do Estado do Amapá, as escolas, o corpo profissional e os discentes terão de se adequar às mudanças a partir do que dispõe o modelo de EMTI. Nessa Lei, constam a instituição, os objetivos, as disposições sobre o quadro do magistério e a carga horária, a organização das escolas, o entendimento desse modelo, a operacionalização e implementação, a gerência dentro da SEED, a supervisão, a seleção e atribuição da equipe gestora, a composição da equipe escolar, as atribuições específicas dos coordenadores pedagógicos e de áreas, as condições de servidores para os processos seletivos, avaliação e desempenho das equipes gestoras, assim como o critério para a seleção de alunos. Também

está explícita a definição de aprendizagem da BNCC, a carga horária e a matriz curricular e, por fim, as metas a serem alcançadas.

Nesses aspectos de mudança que dispõe a Lei n. 2.283/2017, se inicia com o objetivo de planejamento, execução e avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas do Novo Saber, e também um específico, que envolve outros dispositivos de executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais fixadas pela SEED, bem como com o Plano Estadual de Educação do Amapá – PEE/AP e a Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (AMAPÁ, 2017). Assim, o objetivo retratado na Lei estadual, segue os determinantes da Lei que instituiu o Novo Ensino Médio, sob o mesmo discurso de que era necessário alavancar a qualidade do ensino – contudo, não deixando claro – bem como o viés da questão da preparação ao “trabalho” tão enfática no projeto político educacional instituído.

Em relação aos objetivos específicos do Programa (AMAPÁ, 2017, p. 01), dois nos chamam a atenção pela incoerência com a realidade das escolas:

- III – ampliar o tempo de permanência dos estudantes para um período de 9:30 (nove horas e trinta minutos) diárias;
- IV – prover as Escolas do Novo Saber de infraestrutura física, de equipamentos e de recursos tecnológicos necessários à proficiência pedagógica, à eficiência da gestão, à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como recursos materiais e financeiros para atender à parte diversificada do currículo.

Os dois objetivos são incoerentes porque incidem no despreparo de imediato das escolas, a fim de atender a isso. Nesse sentido, são escolas mantidas com estruturas antigas no atendimento de ensino para formação básica, não se adequando ao alcance dos objetivos propostos. Cabe afirmar que, para alcançá-los, as escolas teriam primeiro que realizar todas as modificações necessárias para, só então, promoverem a alunos e profissionais educacionais a permanência em tempo integral. Por outro lado, o art. 29 diz que:

[...] a implantação do Programa, bem como a ampliação do número de Escolas Estaduais de Ensino Médio participantes poderá ser realizada em escolas já existentes na rede pública estadual de ensino e/ou em novas unidades escolares criadas, especificamente, para esse fim (AMAPÁ, 2017).

O artigo acima citado esbarra em sua não concretização, tendo em vista que passados esses anos, não consta nenhuma escola em construção específica para esse fim. A implementação ocorreu somente em escolas que já atendiam o EM de formação básica, com estrutura que não atende aos objetivos encontrados na Lei de regulamentação das Escolas do Novo Saber no estado do Amapá.

Em relação ao entendimento de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a Lei expõe a afirmação abaixo:

I – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: as unidades de Ensino Médio com funcionamento em tempo integral, orientadas por conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, com regulamentação prevista em normas específicas, as quais têm por finalidade, ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Instituição de Ensino, garantindo-lhe formação integral (AMAPÁ, 2017, p. 02)

Nesse sentido, o foco da atenção é em relação ao funcionamento e ampliação do tempo do aluno na escola. Embora ressalte a garantia na formação integral, não pode ser entendida, simplesmente, como oferta de maior tempo de permanência na escola, descaracterizando a concepção de uma luta histórica dos que defendem a qualidade da educação por meio da educação integral – aquela que reconhece o desenvolvimento pleno do estudante por diversas dimensões (física, afetiva, socioambiental e cognitiva), concepção essa que ultrapassa a ideia do aumento do número de horas das disciplinas e áreas do conhecimento.

Sobre a seleção dos profissionais, o art. 23 afirma que apenas servidores efetivos do quadro do Magistério Público Estadual e/ou do Quadro do ex-Território Federal do Amapá poderiam integrar a equipe gestora das Escolas Estaduais de Ensino Médio que participarão do Programa de Escolas do Novo Saber. Porém, no decorrer dos anos esse dispositivo não foi respeitado, pois foram lançados apenas dois editais para servidores efetivos. Na maioria dos casos passou-se a editais de contratação temporária, reforçando o caráter precário de trabalho docente.

É interessante destacar que, no decurso do processo de implementação do EMTI, percebemos a presença de grupos empresariais: o Instituto Natura, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Vetor Brasil e o Instituto Sonho Grande (ISG). Essas entidades privadas estão envolvidas na implantação, formação de docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, bem como nos monitoramentos e nas consultorias dos

envolvidos no Programa (NUNES, 2020). Por esse viés, notamos que há forte presença de relações privatistas no setor público.

Nesse sentido, as políticas educacionais buscam articular a educação às necessidades do mercado; como consequência, a educação vem ganhando *status* de mercadoria sob uma ótica da relação capitalista de compra e venda (MAUÉS, 2006). Isso significa que a educação está perdendo o caráter público e que, pelas ações do Estado, do Capital e dos Organismos Internacionais, torna-se um serviço privado.

Para Adrião (2017), as estratégias que vigoram neste século e compõem os programas de governos de diversos Estados e Municípios brasileiros têm como objetivo a transferência da gestão da educação pública para o setor privado, seja por meio de parcerias público-privadas, seja por meio do estabelecimento dos contratos de gestão³. Nesse contexto, percebemos a transferência de responsabilidade do Estado para setores privados, fortalecendo assim, a relação público-privada e evidenciando a educação como mercadoria, por meio de uma política neoliberal.

No que diz respeito ao trabalho docente nas *Escolas do Novo Saber no Amapá*, a Lei n. 2.283/2017, contempla em seu Artigo 5º, inciso IV que a

carga horária de trabalho multidisciplinar do professor: conjunto de horas em atividade com os alunos e de horas em trabalho pedagógico na escola, cumpridas, exclusivamente, em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no período diurno, com a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada específica, conforme matriz curricular estabelecida (AMAPÁ, 2017).

Conforme Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), essas reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para gestão escolar e para o trabalho docente – em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico; maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer pedagógico – que, por vezes, passa a ser monitorado por setores privados. Esse processo também tende a se efetivar, no caso das EMTI no Amapá, e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que torna inseparável a ação docente do currículo, ou seja, os processos de controle de um são inseparáveis das formas de controle sobre o outro, como evidenciam as políticas de avaliação.

Ainda que o estado do Amapá apresente implicações no que tange, principalmente, a aspectos como infraestrutura das escolas e implicações para o trabalho docente, o Governo do Estado do Amapá, por meio da SEED, em 2019, ampliou de oito para doze as Escolas de Tempo Integral. O Governo do Estado do Amapá aderiu à Portaria n. 1.023/2018 MEC, que prevê a participação do Estado no Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, do qual passaram a fazer parte as seguintes escolas: Escola Estadual Jesus de Nazaré, Escola Estadual Prof. Lucimar Del Castillo e Escola Estadual Prof^a. Maria Carmelita do Carmo (em Macapá); e Escola Estadual Elias Trajano (em Porto Grande), alcançando assim, o primeiro município no interior do estado.

Em 2020 já são vinte e três estabelecimentos de ensino ofertando o modelo de ETI para o EM, conforme a determinação governamental de ampliação, na qual consta na meta 6 do PEE, durante a vigência deste plano, a oferta da educação em tempo integral prevista de, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica. Assim, o que temos presenciado é o cumprimento dessa meta, haja vista a expansão das ETI implementadas em um período de quatro anos no Amapá.

Considerações finais

A Reforma do Ensino Médio materializada no governo Michel Temer (PMDB) em 2017, é resultado da MP n. 746, que adveio de articulações efetivadas em 2013, por meio do Projeto de Lei n. 6840/2013, apresentado por uma por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (FERRETTI, 2018). Dentre as marcas centrais do processo de Reforma, está a ausência de diálogo com as entidades e associações representativas dos trabalhadores da educação, de estudantes e da comunidade científica. Isso se deu por seu conteúdo representar retrocessos na formação escolar nesse nível de ensino. Por tais motivos, diversos processos de resistências foram projetados.

A mudanças estabelecidas pela MP n. 746/2016 e sua conversão na Lei n. 13.415/2017, buscam em essência aproximar ainda mais a formação escolar aos desígnios do mercado de trabalho. Nesse sentido, retoma-se o histórico dualismo educacional, marcadamente no Ensino Médio, com formação propedêutica para os filhos das classes dominantes e instrumentalização profissional para jovens oriundos das camadas populares, notadamente representantes da classe trabalhadora. Trata-se de reafirmar a lógica da escola subordinada à Teoria do Capital Humano. Saviani (2008) enfatiza que é uma proposta dualista de escolas

profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes, ou seja, uma escola para ricos e outra para pobres.

Para agravar ainda mais esse quadro, contraditoriamente, a Reforma do Ensino Médio ocorreu simultaneamente à aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, a qual congelou o orçamento federal para as políticas sociais por 20 anos. Assim, as mudanças a serem implementadas vem se dando no contexto de ajuste fiscal para área social, dentre as quais está a educação.

Esse processo também tem implicações no EMTI: busca-se ampliar o tempo de permanência na escola, sem preocupações em relação à necessária redefinição a própria concepção de formação humana. Diante disso, busca-se vincular os processos formativos à lógica empresarial, pautada na competitividade, articulados ao movimento do capital em sua versão neoliberal, com novas feições no Governo Temer e que vem se radicalizando no domínio do governo Bolsonaro (OLIVEIRA, R., 2020).

Assim, o EMTI não implicou na construção de novo projeto pedagógico. Ao contrário, o que houve foi a imposição de mudanças nos processos pedagógicos vigentes, devendo as escolas apenas se adequarem. Nessa perspectiva, muitas falhas são perceptíveis: primeiro, pela concepção que norteia uma escola integral; segundo, pela falta de infraestrutura adequada; e terceiro, pela questão de “tempo”, o qual pesa sobre os sujeitos que se encontram nessa nova proposta para o EMTI.

Essas questões também são evidenciadas na implementação do EMTI no Amapá. A instituição das Escolas do Novo Saber se efetivou na mesma velocidade da reforma do EM no Brasil. Isso limitou o debate com a comunidade escolar e com a sociedade em geral sobre a concepção que deveria sustentar tal projeto. Assim, a tendência foi reproduzir no âmbito estadual a perspectiva formativa que norteou o projeto nacional, ou seja, a adequação desta etapa educacional aos interesses do mercado. Isso se deu diretamente com a ampliação da participação do setor privado na condução do EMTI no Amapá.

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de condições estruturais para implantação do EMTI no Amapá. Não houve construção de novas instituições, todas as Escolas que atendem ao Programa já atuavam com o Ensino Médio parcial. De forma abrupta, essas instituições foram envolvidas no projeto de Escolas do Novo Saber, ou seja, o “novo” é um eufemismo para velhas estruturas e práticas.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria F. A privatização da educação no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: **Público x privado em tempos de golpe** (org.). São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

AMAPÁ. Poder Executivo. Decreto n. 4.446, de 19 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio, da rede pública estadual, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. **D.O.E.** n° 6341, Macapá/AP, 19 dez. 2016.

AMAPÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá-ALAP **Lei n. 2.283**, de 29 de dezembro de 2017. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=85331.

BALD, Volnei André; FASSINI, Edí. **Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei n. 13.415/17**, por meio de revisão de literatura, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 1145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

BRASIL. **Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC: MEDIDA PROVISÓRIA N° 746**, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB 9.394/96 e a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 236/1967; revoga a Lei n. 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www.planalto.gov.br/L13.415.html

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implantação do novo ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/CONSED; 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. **Brasil/Amapá**, 2021. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N° 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação e Sociedade**. v. 38. n. 139, Campinas: 2017, p. 385-404. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32 n. 93, 25-42. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HYPOLITO, Álvaro P.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura Cristina V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, jul./dez. 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. **Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011 -2020**. In: Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas. LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Organizadoras). São Luís: Edufma, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A reforma da Educação Superior e o trabalho docente**. VI SEMINÁRIO DA RED ESTRADO - REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Rio de Janeiro, 2006.
http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf

MORORÓ, Leila Pio. **Pesquisar e consolidar na região o conhecimento sobre a Formação de Professores: o duplo desafio do NEFOP**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 115-130, jul./dez. 2018. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

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

OLIVEIRA, Aryane Martins. **O tempo de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Ramon de. **A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal**. Educação Unisinos – v.24, 2020 (18861). Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.0>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria. v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

Notas

¹ O Território Federal do Amapá foi criado em 1943, com desmembramento do estado do Pará. A partir de 1988, com a Constituição Federal, foi substituído pelo atual estado do Amapá.

² Pelos dados do site da SEED, em 2009, oito escolas da rede estadual do Amapá foram escolhidas para iniciar a experiência curricular inovadora proposta pelo (ProEMI).

³ Conforme destaca Adrião (2017) as Organizações Sociais (OS), regulamentadas pela Lei 9.367/1998, constituem-se em instrumento da privatização da gestão pública, no contexto das parcerias público-privada.

Sobre os Autores

Maria de Barros da Trindade Padua

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora de Geografia da rede estadual do Amapá – Brasil; Membro integrante do Grupo de Estudos sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE). *E-mail:* maariasandy@hotmail.com *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-9785-3744>

André Rodrigues Guimarães

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - Brasil; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE/UNIFAP). *E-mail:* andre_unifap@yahoo.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1153-0771>

Recebido em: 31/10/2020

Aceito para publicação em: 09/11/2020