



EDUCAÇÃO NO EXTREMO NORTE DO BRASIL: VERSO E REVERSO DA ADESÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAPÁ À POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca¹

Darllen Almeida da Silva²

Norma-Iracema de Barros Ferreira³

Este estudo, feito entre 2016-2019, fruto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, volta-se à Política nacional delineada para o Ensino Médio via Lei 13.415/2017, sendo a problemática: que *modus operandi* o Governo do Estado do Amapá/GEA e a Secretaria de Educação - SEED/AP adotaram na definição das escolas-piloto de Ensino Médio em Tempo Integral/EMTI e quais os corolários decorrentes? A justificativa à pesquisa é o complexo cenário que essa Lei produziu ao lançar ampla reforma no Ensino Médio/EM, mediante alteração na LDB 9.394/96, sentenciando a essa etapa de ensino questões como ampliação da carga horária, recomposição do currículo, definição de novos itinerários formativos etc. (BRASIL, 2017). Quanto aos objetivos, consistiram em retratar elementos da adesão à Política do novo EM referente à escolha dos educandários-piloto e desvelar (des)interesses e contradições em torno do EMTI no Estado.

Assim, ao colocar a referida Política sob inquirição recorreu-se à teoria social de Marx, já que “o marxismo nos equipa com elementos teóricos fundamentais [...] que viabilizam o conhecimento da realidade social para além da expressão fenomênica” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 7). Essa é condição *sine qua non* para o entendimento das complexas e conflituosas relações que se estabelecem no/pelo capitalismo e o papel que o Estado desempenha nesse processo.

¹ Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP); Profa. Adjunta IV, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá/Amapá/Brasil, onde leciona Política e Legislação Educacional Brasileira; e-mail: katia.fonseca.unifap@hotmail.com

² Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP); Profa. Assistente II, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá/Amapá/Brasil, onde ministra Língua Inglesa; e-mail: rochadarllen@hotmail.com

³ Doutora em Educação Escolar (UNESP); Profa. Associada IV, da Universidade Federal do Amapá, em Macapá/Amapá/Brasil, atuando nos Cursos de Licenciatura, Especialização em Políticas Educacionais e Mestrado em Educação, além do Doutorado em Rede na Amazônia - EDUCANORTE (UFPA), com sede em Belém/Pará/Brasil; e-mail: normairacemaunifap@gmail.com

**CONGRESSO
INTERNACIONAL
ENSINO MÉDIO E
EDUCAÇÃO INTEGRAL
NA AMÉRICA LATINA**



A Metodologia se deu via pesquisa de campo, alcançando autores e destinatários dos atos governamentais em foco, utilizando Entrevista, técnica apropriada à abordagem do tipo Qualitativa (ROSA; ARNOLDI, 2006). Isso favoreceu o encontro com “a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 118), à medida que se estabeleceu a oitiva com gestores da SEED, além de docentes e membros do corpo técnico-pedagógico e diretivo de duas escolas de EMTI.

Disso derivaram indicadores do *verso e reverso* da política em exame, merecendo destaque o seguinte: ficou retratado na voz dos agentes/SEED que a definição das escolas se deu por sorteio, com base em lista predeterminada pelo MEC. Quanto aos diretores, docentes e técnicos das ETI, frisaram – com indignação – a total falta de diálogo com a comunidade escolar na implantação da política em pauta, pois não houve consulta quanto à mudança de regime de tempo escolar, ocorrendo migração abrupta de tempo parcial para o integral, por força de decisão unilateral da SEED/AP em consórcio com o MEC.

Com essa atuação, ambas as esferas administrativas ignoraram um dos princípios fundantes da Educação: a Gestão Democrática, consignada no Art. 206, inciso VI da CF/1988 (BRASIL, 1988), sustentáculo à criação mecanismos mais coletivos e participativos da vida escolar. Segundo Oliveira e Rosar (2002), tal princípio emergiu como guia à reconfiguração das formas de organização e administração da escola pública pós-Regime Militar, com destaque à participação do cidadão, que se tornou mais qualificada à medida que se delegou à comunidade escolar maior poder de decisão.

Ocorre que, a autonomia que as escolas passaram a desfrutar representou óbice à linha gerencial-privada que a máquina administrativa pública vem adotando sistematicamente desde os anos 1990. Desse modo, tornou-se imperioso ao projeto de poder que se foi edificando no Brasil, anular o ineditismo da gestão escolar democrática. (ADRIÃO, 2017). Daí é que, todo o aparato acionado em favor da Reforma do EM, inaugurado com a Medida Provisória 746/2016, coroado com a edição da Lei 13.415/2017 e capilarizado instantaneamente nos sistemas públicos de ensino, ignora as formas de participação direta ou indireta da comunidade na definição dos destinos da Escola. Nesse fluxo, peças valiosas da engrenagem escolar foram invisibilizadas e assim a Gestão Democrática vai redundando em *letra morta* – eis a nova Pedagogia da Hegemonia, que

**CONGRESSO
INTERNACIONAL
ENSINO MÉDIO E
EDUCAÇÃO INTEGRAL
NA AMÉRICA LATINA**



para Lima e Martins (2005) é arquitetada pelos intelectuais orgânicos do capital que vêm conduzindo a política educacional brasileira, neste primeiro quartel do século XXI.

Outro exemplo da desconstrução do poder instituinte das escolas e de sua autonomia no cenário do *novo* EM, consiste na anulação de documento vital previsto na LDB/1996, em harmonia ao Princípio da Gestão Democrática: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que além dos Conselhos Escolares, também consta desprezado nos *loci* da investigação. Em uma das escolas-*locus* sequer foi localizado e, na outra, existe um PPP, cuja revisão foi interrompida em 2019, mas sequer fazia alguma referência ao EMTI que lá se estabelecera em 2017. Note-se que o PPP, tal como destaca Vasconcellos (2013, p. 18, grifo nosso), “**implica a expressão das opções da instituição**, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo”. Logo, pelos dados coletados não há elementos de autonomia que coloquem o EMTI como sendo produto do livre arbítrio das escolas pesquisadas, já que essa política de Governo não se estabeleceu por opção das instituições de ensino, fato que justifica as críticas e aversões manifestas na rede estadual de ensino amapaense.

Os resultados ora em exposição, concernentes ao *verso e reverso* da adesão do Amapá ao EMTI, indicam medidas políticas revessas providas da União e reverberadas pelo GEA, e confirmam a ação impositiva do Estado sobre a instituição Escola, evidenciando retrocesso nas lutas e conquistas registradas no campo educacional. Desse modo, não se pode olvidar que a falta de compartilhamento de decisões políticas de alto impacto estimula resistências, principalmente quando ocorre no espaço escolar, que congrega pessoas detentoras de múltiplos saberes, notadamente o acadêmico, com concepções críticas inteligíveis e acuradas.

Portanto, é possível concluir que as mencionadas resistências ao EMTI não foram sem propósito e muito menos improficuas – são fruto de consciência crítica que confrontou interesses e marcou posição contrária a um Projeto (nebuloso) de Governo, que chegou de forma abrupta, travestido de Política de Estado e sem a adequada comunicação com os sujeitos envolvidos no processo. Tratou-se de um movimento contra-hegemônico à linha de atuação da SEED/AP, edificado nas Escolas, representando força-motriz a não acomodação diante das medidas políticas autocráticas que invadem os sistemas públicos de ensino.

**CONGRESSO
INTERNACIONAL
ENSINO MÉDIO E
EDUCAÇÃO INTEGRAL
NA AMÉRICA LATINA**



Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Democrática. Lei 13.415/2017. EMTI no Amapá/Brasil.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Tereza. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino. Público X Privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017, p. 16-37.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, [2016]. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/CF-88/atualizada>

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB 9.394/1996 e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB; a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 236/1967; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília/DF, ano 154, n. 35, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2017/02/17>

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In: 6º SEMINÁRIO NORTE e 7º ENCONTRO ESTADUAL DO PARÁ/ANPAE*, 2018, Belém. **Gestão democrática, financiamento, direitos sociais e encolhimento do Estado brasileiro**. Belém: ANPAE, 2018, p. 1-29.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Kátia Regina de S.; MARTINS, André S. Pressupostos, princípios e estratégias. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.