



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

KÁTIA DE NAZARÉ SANTOS FONSÊCA

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
a política nacional do *novo* Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)

Macapá
2020

KÁTIA DE NAZARÉ SANTOS FONSÊCA

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
a política nacional do *novo* Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) – Linha de Pesquisa Estado e Políticas Educacionais –, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira

Macapá
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

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). / Kátia de Nazaré Santos Fonsêca; Orientadora, Norma Iracema de Barros Ferreira. – Macapá, 2020.

131 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Reforma do ensino. 3. Relação política – gestão educacional. 4. Lei 13.415/2017. I. Ferreira, Norma-Iracema de Barros, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

373.81 F676e
CDD. 22 ed.

KÁTIA DE NAZARÉ SANTOS FONSÊCA

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
a política nacional do *novo* Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) – Linha de Pesquisa Estado e Políticas Educacionais –, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Apresentação:

23/01/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Presidente/UNIFAP

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade
Membro interno/UNIFAP

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro
Membro externo/UNIFAP

Profa. Dra. Regina Lúcia da Silva Nascimento
Membro interno/UNIFAP (*in memoriam*)

Profa. Dra. Maria Nazaré do N. Guimarães
Membro externo/UNIFAP

Para **Miguel**, filho amado:
a quem ensinei, desde a mais tenra idade,
o valor do estudo e da Escola.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido pai - **Cleto** (*in memoriam*), que apesar de não estar mais aqui, sei que em sua etérea presença acompanha *pari passu* os meus passos.

À minha estimada mãe - **Dora**, baluarte da minha vida, a quem amo incondicionalmente: por tudo que você faz por mim, desde sempre, muitíssimo obrigada!

Aos **sujeitos da pesquisa**, especialmente aos que encontrei nas escolas-campo, que me acolheram de forma tão especial e comigo compartilharam opiniões, experiências e dissabores acerca do EMTI, e assim me ajudaram a entender melhor a mecânica do *novo* Ensino Médio que vem sendo realizado no Estado do Amapá.

Aos **professores e professoras/PPGED** - Alexandre Pereira, André Guimarães, Antonia Andrade, Arthane Figueiredo, Caio Antunes, Eugenia Fostes, Ilma Barleta, Norma Iracema, Regina Nascimento (*in memoriam*) e Sidney Lobato: me sinto honrada por ter sido aluna de cada um de vocês, meus caros colegas de trabalho. Saibam que me mantereí firme, levando à prática os princípios políticos e pedagógicos que balizaram nossas aulas no Mestrado.

À querida **profa. Regina Nascimento** (*in memoriam*) deixo, neste segundo destaque, agradecimento especialíssimo, por um simples motivo: ela era especial! Sua maneira elegante de ensinar, sua sutileza em “corrigir”, sua placidez ao harmonizar conflitos estão registrados para sempre em minha memória.

À minha amiga-irmã e Orientadora - **Norma Iracema**: de tão unidas que somos, em tudo o que fazemos nos tornamos uma – em pensamento e ação –, e assim o foi na construção deste trabalho. Portanto, o Diploma de Mestre em Educação, que coroa o resultado do estudo que ora se apresenta, é tão meu quanto seu, minha querida “N-I”.

Ao *Quarteto Fantástico* - **João de Deus, Kathynha, Gabriel e Monique**: mil agradecimentos pela célere e cuidadosa degravação dos áudios de Entrevista. Não há valor monetário que pague o trabalho por vocês realizado. Valeu, de coração ❤️!

No projeto societário que combina concentração de riqueza e desigualdade dentro de uma ótica modernizadora que abre fronteiras ao capital mundial, não se coloca como necessidade a universalização socialmente referenciada do **Ensino Médio público**, nem as bases materiais para que ele se efetive com qualidade.

Domingos Leite Lima Filho;
Dante Henrique Moura
(2020)

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a execução da Política Nacional do Ensino Médio em Tempo Integral, pelo Governo do Estado do Amapá. O *problema* indaga: com a adesão do Governo Estadual à Política de Fomento às Escolas de EMTI, decorrente da Lei 13.415/2017, quais os corolários para o sistema estadual de ensino? O eixo dessa inquietação articula elementos da implantação e implementação do atual padrão estipulado ao EM, destacando-se as condições em que essa política se realiza e em que medida concorre ao alcance da Meta 6 do PNE e do PEE/AP. Os *objetivos* constam de **avaliar** o *modus operandi* do GEA na materialização da Reforma do EM e as intercorrências relacionadas; **identificar** as providências administrativas, pedagógicas e físico-estruturais tomadas pela SEED para implantação do EMTI; e **conferir** o grau de relação entre os resultados parciais da execução do EMTI e o planejamento econômico-financeiro da SEED para a expansão da rede de tempo integral. A investigação, inspirada no Materialismo Histórico-Dialético, recorre aos estudos de pesquisadores da área de Políticas Públicas, notadamente aquelas afetas ao campo educacional, tais como: Dermeval Saviani, Elaine Behring, Eneida Shiroma, Gaudêncio Frigotto, Gilberto Souza, Jaime Giolo, Jaqueline Moll, Olinda Evangelista dentre outros, e deles colhe os referenciais teórico-metodológicos que subsidiam às análises e críticas desenvolvidas no *corpus* do trabalho. A metodologia articula pesquisa de campo e documental. Em campo, realizou-se incursão na SEED e em duas escolas de EMTI localizadas em Macapá, para capturar fatores de ordem política, pedagógica e financeira determinantes à modelagem do *novo* Ensino Médio. Para a coleta de dados junto aos sujeitos informantes – gestores do macro e do microsistema educacional amapaense envolvidos com essa política, além de membros do corpo técnico-pedagógico e professores do EMTI – utilizou-se Entrevista semiestruturada. Quanto à pesquisa documental, a averiguação recaiu sobre o *corpus* legislativo orientador da Reforma do Ensino Médio, bem como em documentos elaborados por aparelhos privados da hegemonia, elementos imprescindíveis à compreensão dos reais interesses e movimentos que os agentes do poder vem realizando em torno da educação brasileira. Os resultados indicam que a Lei 13.415/2017 estabeleceu, em tempo recorde, profunda reconfiguração do EM, sem garantir ao sistema estadual de ensino o aporte necessário à reorganização e à operabilidade – com qualidade – desse segmento educacional dentro do regime de tempo integral. Infere-se daí que o novo arquétipo aplicado ao Ensino Médio no Amapá, por hipossuficiência de recursos financeiros vem comprometendo a execução do Modelo Pedagógico previsto, bem como a permanência dos alunos na escola, redundando em sérios riscos de inviabilizar o vínculo do GEA com o Programa Federal de Fomento às Escolas de Tempo Integral. Tal fato concorre à possibilidade de não consecução da Meta 6 do PNE/PEE nos prazos estabelecidos, além de reforçar o cenário claudicante em que se encontra o Ensino Médio brasileiro.

Palavras-chave: Política e Gestão Educacional. Lei 13.415/2017. Ensino Médio em Tempo Integral.

ABSTRACT

This research deals about the execution of the National Full time High School Policy by the Government of the State of Amapá. The problem asks: With the accession of the State Government to the Policy for the Promotion of FTTHS, resulting from Law 13.415/2017, what are the consequences for the state education system? The axis of this research articulates elements of implantation and implementation of the current standard stipulated to the HS, highlighting the conditions that this policy is realized and to what extent it contributes to the achievement of Goal 6 of the State Education Plan/AP. The objectives are to evaluate the modus operandi of the GEA in the materialization of the High School Reform and related the complications; identify the administrative, pedagogical and physical structural measures taken by SEED to implement the FTTHS; and check the degree of relationship between the partial results of the execution of the FTTHS and the economic and financial planning of SEED for this expansion in full time. The investigation, inspired by Dialectical Historic Materialism, uses the studies of researchers in the Public Policies area, notably those related to the educational area, like: Saviani, Dermeval; Behring, Elaine; Shiroma, Eneida; Frigotto, Gaudencio; Souza, Gilberto; Giolo, Jaime; Moll, Jaqueline; Evangelista, Olinda; etc, and from them collects the theoretical-methodological references that support the analysis and criticisms developed in the corpus of the work. The methodology articulates field and documentary research. In the field, a visit was made at SEED and at two FTTHS located in Macapá, to capture political, pedagogical and financial factors determining the modeling of the new High School. Semi structured interviews were used to collect data from the reporting subjects - managers of the macro and micro educational systems in Amapá involved in this policy, in addition to members of the technical pedagogical staff and teachers of the FTTHS. About the documentary research, the investigation fell on the legislative corpus guiding the High School Reform, as well as on documents prepared by private devices of hegemony, essential elements for understanding the real interests and movements that the agents of power have been carrying out around Brazilian education. The results indicate that the Law 13.415/2017 established, in record time, a profound reconfiguration of the HS, without guaranteeing to the state education system the necessary contribution to the reorganization and operability - with quality - of this educational segment in the full-time regime. Concludes that the new archetype applied to high school in Amapá, due to the default of financial resources, has been compromising the execution of the expected Pedagogical Model, as well as the permanence of students in school, resulting in serious risks of making the link between GEA and the Federal Program for the Promotion of Full Time Schools, even though it may partially achieve PEE Goal 6 within the established deadline, in addition to reinforcing the lame scenario in which Brazilian high school is.

Keywords: Educational Policy and Management. Law 13.415/2017. Full time High School (FTHG).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

▪ Desenhos

Desenho 1 – Prospecto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1946)	p. 47
Desenho 2 – <i>Croquis</i> do prédio dos CIEP/RJ, traçado em 1984	p. 50

▪ Figuras

Figura 1 – Matriz Curricular aplicada às Escolas Públicas Estaduais de EMTI/AP	p. 87
Figura 2 – Sinopse dos Cadernos orientadores do Modelo Pedagógico e de Gestão aplicados nas <i>Escolas do Novo Saber/AP</i>	p. 88-91

▪ Fotos

Foto 1 – Maquete do CECR, sendo apreciada por Anísio Teixeira e comitiva (1946)	p. 47
Foto 2 – 1º CIEP do RJ/Tancredo Neves, inaugurado em 1985	p. 50
Foto 3 – Bebedouro da <i>E-c/Centro</i>	p. 100
Foto 4 – Bebedouro da <i>E-c/ZS</i>	p. 100
Foto 5 – Sanitário masculino da <i>E-c/Centro</i>	p. 101
Foto 6 – Sanitário feminino da <i>E-c/Centro</i>	p. 101
Foto 7 – Sanitário masculino da <i>E-c/ZS</i>	p. 101
Foto 8 – Sanitário feminino da <i>E-c/ZS</i>	p. 101
Foto 9 – Pias do sanitário feminino da <i>E-c/ZS</i>	p. 101
Foto 10 – “Escovódromo” da <i>E-c/Centro</i>	p. 102
Foto 11 – “Escovódromo” da <i>E-c/ZS</i>	p. 102
Foto 12 – Banheiro destinado ao corpo docente da <i>E-c/ZS</i>	p. 102
Foto 13 – Área interna do banheiro destinado ao corpo docente da <i>E-c/ZS</i>	p. 102
Foto 14 – Refeitório da <i>E-c/Centro</i>	p. 103
Foto 15 – Gôndolas para alimentos e utensílios do refeitório da <i>E-c/Centro</i>	p. 103
Foto 16 – Biblioteca da <i>E-c/ZS</i> - Área do acervo e espaço para estudos	p. 104
Foto 17 – Biblioteca da <i>E-c/Centro</i> - Área do acervo	p. 104
Foto 18 – Biblioteca da <i>E-c/Centro</i> - Área para estudos	p. 104
Foto 19 – Equipamentos do Laboratório de Ciências da <i>E-c/Centro</i>	p. 105
Foto 20 – Vidraria do Laboratório de Ciências da <i>E-c/ZS</i>	p. 105

▪ Mapa

Mapa 1 – Abrangência do ICE em território brasileiro (2018)	p. 82
-------------------------------------------------------------------	-------

▪ Quadros

Quadro 1 – Forma designativa e caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	p. 57
Quadro 2 – Matriz do Horário Geral do EMTI/AP	p. 75
Quadro 3 – Elementos de infraestrutura recomendados pelo MEC para o EMTI, com indicação do que dispõem os <i>loci</i> de pesquisa (2016)	p. 95
Quadro 4 – Elementos de infraestrutura requeridos pelo MEC para o EMTI, com indicação do que dispõem os <i>loci</i> de pesquisa (2017)	p. 96
Quadro 5 – Série Histórica do n. de alunos do EMTI – <i>E-c/Centro</i> (2017-2019)	p. 107
Quadro 6 – Série Histórica do n. de alunos do EMTI – <i>E-c/ZS</i> (2017-2019)	p. 107

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
ALAP – Assembleia Legislativa do Amapá
ANDES/SN – Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP – Amapá
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro [BA]
CEE/AP – Conselho Estadual de Educação do Amapá
CF – Constituição Federal
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Dirigentes Estaduais de Educação
DCEB/AP – Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Estado do Amapá
EC – Emenda Constitucional
EM – Ensino Médio
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETI – Escola de Tempo Integral
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEA – Governo do Estado do Amapá
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho [SC]
ICE/Brasil – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [PE]
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE – Instituto Qualidade no Ensino
LBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases [da Educação Nacional]
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MHD – Materialismo Histórico-Dialético
MP – Medida Provisória
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE – Plano Estadual de Educação [AP]
PNE – Plano Nacional de Educação
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PS – Processo Seletivo
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério
SEED – Secretaria de Estado da Educação [AP]
SEPESPE – Secretaria de Projetos Educacionais Especiais [MEC]
UEx – Unidade Executora Própria
UF – Unidades da Federação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAA – Valor Anual Mínimo por Aluno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO NOVO ARQUÉTIPO INTERVENTOR DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	18
2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO-CAPITAL OPERADA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS, NO PRIMEIRO QUARTEL DO SÉC. XXI	29
2.1 O marco indutor do novo Ensino Médio em sua fonte originária: o fio da meada	30
2.2 Entre o texto e o intertexto da Lei 13.415/2017: interpretando a linguagem da política educacional erigida ao Ensino Médio	35
3 VERSO E REVERSO DO <i>NOVO</i> ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ: AS VEREDAS DO ESTUDO E SUAS CONEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	40
3.1 Ensino Médio em Tempo Integral: o que há de verdadeiramente novo no novo Ensino Médio em curso no Amapá?	45
3.2 O Ensino Médio em Tempo Integral: a ótica dos sujeitos de pesquisa	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para a Equipe de Implantação do EMTI/SEED/AP	129
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Corpo Técnico-Diretivo da Escola de EMTI	130
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Docentes da Escola de EMTI	131

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação, intitulada “Ensino Médio em Tempo Integral: a política nacional do *novo* Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)”, aborda o *tema* A gestão estadual na efetivação da Política Nacional do Ensino Médio em Tempo Integral, considerando as alterações que vêm sendo impingidas pelo Governo Federal a essa etapa de escolarização. Ampliação da carga horária de estudos, recomposição do currículo, definição de novos itinerários formativos, adaptação e ampliação da estrutura física das escolas, dentre outros aspectos, são exemplos que ilustram o complexo enredo que passou a vigorar na educação brasileira desde o advento da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), fato que exige análise, crítica e estudos aprofundados acerca do assunto.

De fato, nas últimas décadas a referida etapa de ensino vem sendo debatida exaustivamente por teóricos e especialistas da área, com destaque para Dermeval Saviani (1992, 1996, 2008, 2009, 2013, 2014); Gaudêncio Frigotto (2016, 2017); Gilberto Souza (2017); Jaqueline Moll (2007, 2009, 2012, 2017); Nora Krawczyk (2014); Marise Ramos (2016). Da mesma forma, Organizações Governamentais, entidades científicas, organizações sindicais e movimentos sociais têm-se dedicado ao tema, dentre eles o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES/SN); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). As tensões nessa arena de debates revelam-se por ocasião da publicação dos baixos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações nacionais promovidas pelo Governo Federal, tais como o Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com base nos resultados negativos que se apresentam para o Ensino Médio e são oficializados anualmente pelo Poder Público, o Governo do Estado do Amapá (GEA), por meio do Decreto 4.446/2016 (AMAPÁ, 2016a), e com interveniência da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em unidade ao Governo Federal, que anunciava medidas para a superação das mazelas observadas na referida etapa de ensino, aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que fora instituído pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1.145/2016 (BRASIL, 2016b). Assim, o Amapá (AP) passou a ser uma das Unidades da Federação (UF) contempladas inicialmente com recursos federais, na ordem R\$ 2.300.000,00 (dois milhões e trezentos mil reais), tendo deflagrado a partir de abril/2017 o processo

de oferta do Ensino Médio em regime de tempo integral, no âmbito de 8 (oito) Escolas Estaduais, localizadas nos municípios de Macapá e Santana.

Convém aqui registrar que o Governo Federal, ao abrir a possibilidade para cooperação com os Governos Estaduais – inicialmente editando a Portaria 1.145/2016 e posteriormente substituindo-a pela de n. 727/2017, anunciou que seus propósitos eram:

promover ações compartilhadas com Estados e o Distrito Federal para melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender à Meta 3 do PNE [...]; apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender à Meta 6 do PNE; e [...] apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância à Lei 9.394/1996. (BRASIL, 2017).

Nos termos da Portaria em comentário observa-se um duplo objetivo proclamado pelo MEC: fortalecer o pacto federativo e amplificar a responsabilidade dos Estados na gestão pública do ensino. Depreende-se também a conexão desse texto normativo com Metas importantes do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL/PNE, 2014), editado em 25/06/2014, especialmente aquelas voltadas ao Ensino Médio (EM). Mas, há que se considerar a defasagem na consecução das finalidades do referido PNE, já contabilizados mais de 50% (cinquenta por cento) do seu prazo de vigência. Isso tudo, aliado às medidas de contenção econômica tomadas pelo Executivo e Legislativo Federal, mediante aprovação da Emenda Constitucional – EC 95/2016 (BRASIL/EC, 2016), coloca-se como grande óbice ao alcance dos objetivos anunciados pela Reforma educacional em foco.

Nesse sentido, ao se considerar a ousada política de renovação do EM, tal como estabelecida em seu marco regulatório, impõe-se aqui construir nexos entre o objeto de pesquisa e a citada alteração legislativa promovida na Constituição Federal – CF/88 (BRASIL, 1988), a qual alargou o campo de tensionamento político-ideológico travado entre a sociedade civil e o poder estatal no que concerne aos direitos sociais, notadamente a educação. Esse acontecimento potencializou a disputa por diferentes projetos que se vêm apresentando para esse segmento de ensino, em torno da qual gravitam diferentes atores, representados por administradores públicos, responsáveis pela gestão das reformas educacionais programadas, bem como por agentes privados, que passaram a interferir diretamente na agenda das mudanças projetadas para os sistemas públicos de ensino; além dos profissionais da educação atuantes na Escola – que são os verdadeiros operadores da política educacional; e ainda pais, mães e estudantes secundaristas, estes últimos, os destinatários da política.

Nos fatos ora em destaque há que se considerar o atual cenário de crise político-econômica no qual se encontra o País, bem como alguns elementos do cotidiano indicadores da instabilidade que invade ultimamente o Ensino Médio brasileiro. Tal situação adverte para a urgência em pautar esse assunto como objeto de pesquisa, em função das inúmeras expectativas que a Lei 13.415 passou a gerar na comunidade educacional e na população em geral, desde sua aprovação, em 16 de fevereiro de 2017.

Após essa breve contextualização, declara-se aberto o debate acadêmico que o estudo promove, calcado na intrínseca relação Estado/Sociedade, tendo como objeto central as disputas constituídas entre esses dois entes em relação às políticas sociais e à Reforma do Ensino Médio, elemento especial de interesse e análise. Nesse caso, o tema proposto envolve o *modus operandi* que o GEA vem imprimindo na implantação da referida Reforma, cabendo avaliar seus desdobramentos.

Para tanto, o *problema central* da pesquisa traduz-se nos seguintes termos: com a adesão do Governo do Amapá à Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, decorrente da Lei 13.415/2017, quais os corolários para o sistema estadual de ensino? Em consequência ao problema formulado, elaboraram-se duas *questões norteadoras*, as quais articulam elementos relativos à implantação e à implementação do *novo* padrão organizacional e didático-pedagógico estipulado para o Ensino Médio, com destaque para as condições em que essa política pública vem-se realizando e em que medida concorre para o alcance da Meta 6 prevista nos Planos Nacional e Estadual de Educação. O texto a seguir retrata tais desdobramentos:

Primeiramente, com base na complexidade que envolve a oferta de educação formal em regime de tempo integral, convém estudar o grau de preparação da Secretaria de Estado da Educação para implantação da atual política educacional dirigida ao EM, considerando as condições objetivas de funcionamento da rede escolar, sobre as quais é imperioso indagar: Que medidas a SEED/AP tomou no que se refere à logística/infraestrutura e diretrizes pedagógicas, para fins de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral?

Em segundo lugar, a investigação volta-se à Meta 6 do PEE (AMAPÁ, 2015), que em alinhamento ao PNE (BRASIL, 2014), tem como fito que o Governo ofereça educação em tempo integral até o final da vigência dos Planos, em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica. Assim, pergunta-se: qual o suporte financeiro que a SEED dispõe para expandir a rede de tempo integral, de forma a cumprir a Meta 6 do PEE/AP?

Em coerência ao problema de pesquisa levantado, traçou-se como *objetivo geral* para o estudo avaliar a metodologia do GEA no processo de materialização da Reforma do Ensino Médio e suas intercorrências. Em correspondência às questões norteadoras, estabeleceram-se dois *objetivos específicos*, quais sejam: identificar as providências de ordem administrativa, pedagógica e físico-estrutural que a SEED tomou para a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral; e conferir o grau de relação entre os resultados parciais da execução do EMTI e o planejamento econômico-financeiro da SEED para a expansão da rede de ensino em tempo integral.

A situação em relevo imprime real valor a esta pesquisa, destacando-lhe originalidade, uma vez que se configura como o primeiro trabalho de amplo espectro voltado às ações do GEA/AP, desde sua adesão ao Programa de Fomento às Escolas de EMTI, em conformidade à Lei 13.415/2017. Ademais, alude-se aqui para o potencial acadêmico deste estudo como fonte de consulta para as mais diferentes áreas do saber, cabendo mencionar que seu desenvolvimento está fundado no compromisso ético-acadêmico de produzir novas respostas à acumulação de massa crítica que concorra ao fortalecimento da educação do País, especialmente a do Estado do Amapá.

A investigação tomou como aporte teórico o marxismo, teoria social reputada por Evangelista e Shiroma (2018) como essencial para se compreender as políticas públicas educacionais situadas no contexto do sistema capitalista. Desse modo, a incursão pelo universo do Ensino Médio no Estado do Amapá, em sua nova configuração, leva a sendas nas quais a relação educação/capital se expressa de forma aberta e também velada, sendo necessário então o uso do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como ferramenta metodológica para ler o real e, assim, entender o papel que o Estado desempenha nesse processo.

No plano operacional, esta pesquisa, ao volver-se para a reforma do EM (im)posta pela Lei 13.415/2017, realizou um duplo movimento: articulou pesquisa de campo com pesquisa documental. Tal escolha metodológica fundamenta-se em importantes argumentos levantados não só em Evangelista (2014) como também por Evangelista e Shiroma (2018), na situação em que um trabalho investigativo verse acerca de políticas educacionais. No tocante à pesquisa documental, entende-se que o estudo crítico de documentos é imprescindível para compreender os reais interesses e movimentos dos agentes do poder dentro do território educacional, posto que em tal fonte de pesquisa estão impressos – por afirmação ou por omissão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado pelos sujeitos sociais. Daí o exercício que se fez, neste inquérito, de dissecar documentos – tanto

os governamentais quanto aqueles produzidos por aparelhos privados da hegemonia –, de modo a desnudar as *palavras com aura* que sua discursividade carrega e assim capturar o fenômeno em sua produção mais geral. Quanto à pesquisa de campo, por meio dela é que se foi ao encontro de autores e destinatários das medidas governamentais, ocasião em que emergiu a possibilidade de ouvir as vozes que comumente são anunciadas ou ocultadas pelos interesses diretos dos mandatários da política educacional.

Para a oitiva dos sujeitos informantes desta pesquisa – gestores do macro e do microsistema educacional amapaense, membros do corpo técnico-pedagógico e professores do EMTI –, adotou-se Entrevista, do tipo semiestruturada. No que concerne aos *loci* de realização prática do estudo, além da SEED, 2 (duas) Escolas Estaduais integraram o circuito investigativo, ambas localizadas em Macapá, capital do Estado do Amapá.

Traçadas as linhas introdutórias acerca do objeto investigado, cabe anunciar a estrutura que toma o texto nas partes ulteriores desta Dissertação e seus correspondentes sentidos teóricos. A primeira seção, intitulada *Capitalismo e educação: elementos para compreensão do novo arquétipo interventor do capital na educação brasileira*, discute a feição do capitalismo nos países economicamente dependentes e sua capilaridade no terreno educacional, com destaque para o Brasil hodierno. O debate localiza a educação brasileira no contexto da nova modelagem do capitalismo, delineada mediante a crise da economia mundial configurada a partir da segunda metade dos anos de 1970. Na discussão, ganha relevo a Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado, deflagrada em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, conformando a esteira oficial de transporte do projeto neoliberal de dominação-capital, engendrado em 1989, no Consenso de Washington, pelos países hegemônicos.

A segunda seção, assentada no tempo histórico presente, põe em pauta *O Ensino Médio brasileiro no contexto da intervenção-capital operada nas políticas públicas, no primeiro quartel do séc. XXI*, e assim traz à lume a Reforma dirigida ao Ensino Médio. O escopo do texto é evidenciar o objetivo real da mais nova ingerência da pedagogia da hegemonia na estrutura e funcionamento da escola brasileira. Para tanto, o *corpus* teórico da referida seção dá ênfase à Medida Provisória (MP) indutora da Reforma e à própria Lei n. 13.415/2017, buscando extrair do texto e do intertexto desses documentos legais, a racionalidade da política educacional arquitetada para o EM, bem como questiona a nova lógica organizacional que lhe é exigida, considerando a modelagem de ensino em tempo integral que chancela a aludida Reforma.

Na terceira e última seção, além das *veredas da pesquisa*, constam divulgadas as informações empíricas que foram capturados no movimento de aproximação do objeto investigado e as concernentes análises sobre tais subsídios, resultando na demonstração do *verso e reverso do novo Ensino Médio no Amapá*. Note-se que tal linha de ação erigiu-se em estreito consórcio com o aporte teórico que fora mobilizado para esta produção, sustentáculo das críticas ora traçadas à política pública e ao *modus operandi* empreendido atualmente no Ensino Médio, que vem tomando lugar na rede estadual de ensino amapaense.

1 CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO NOVO ARQUÉTIPO INTERVENTOR DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na contemporaneidade é possível afirmar que está em curso um novo/*velho* Brasil, delineado por ideologias e ações hegemônicas que procuram meios de acomodação e perpetuação nos diferentes campos do tecido societário. Verifica-se uma busca estratégica do capitalismo por uma nova sociabilidade, que responda positivamente ao plano de autorreconfiguração que tal aparelho econômico passou a forjar a partir de meados da década de 70, do século pretérito, e que invade este primeiro quartel do século XXI, numa clara representação do “sistema de sociometabolismo incontrolável do capital, [como] decorrência das próprias fraturas e dos defeitos estruturais que estão presentes desde o início no sistema do capital”, da forma como entende Mészáros (2011, p. 16). Nessa engendragem do poder, a Escola tornou-se a grande agência propagadora do sistema de ideias neoliberal e o ensino foi-se convertendo em instrumento de controle social, mediante o estabelecimento de:

políticas educacionais definidas e aprovadas por Governos conservadores e retrógrados, interessados na manutenção da ordem burguesa, na qual a educação deve ter o papel de disciplinamento e apassivamento das pessoas, visando facilitar a exploração desenfreada da classe trabalhadora. (ANDES/SN, 2017b, p. 5).

Indubitavelmente, há um crise político-econômica, ética, estética e moral no País, de amplo espectro, engendrada nas entranhas dos núcleos de poder, que abastece e retroalimenta as medidas governamentais autocráticas que vêm produzindo impactos, sem precedentes, na organização e no funcionamento da vida nacional, com destaque para as políticas públicas educacionais. A respeito disso, Evangelista e Shiroma (2018, p. 1) assinalam que “das contradições do sistema capitalista derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação.” Portanto, a Educação, como processo e produto das relações sociais, deve ser percebida e estudada numa perspectiva de unidade dialética com a sociedade na qual se situa, neste caso, a capitalista.

Para melhor entendimento desse processo, tendo como apoio os estudos de Behring e Boschetti (2011) é importante situar a discussão no contexto macroeconômico mundial e atentar às novas determinações que emanaram do âmago do sistema-capital para os países dependentes. Isso implica em considerar a crise mais recente do capitalismo, atestada pela perda da taxa de lucros e, conseqüentemente, da mais-valia, como fenômeno constituído na transição dos anos 1960/1970 e que não foi estancado, de modo que produziu dois períodos de grande recessão: 1980-1982 e a primeira metade dos anos 1990.

Ainda segundo Behring e Boschetti (2011, p. 124), a reação burguesa aos referidos *gaps* econômicos revelou a pior faceta do capitalismo – o neoliberalismo. Este, por sua vez, impôs “um novo perfil às políticas econômicas desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão na relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações no desenvolvimento de políticas públicas e sociais”, as quais passaram a sofrer forte ingerência do capital em seu processo de metamorfose, de forma sistemática e dirigida.

No contexto descrito, Behring (2008, p. 22) defende que o Brasil, “em nome de uma modernidade falaciosa foi-se inserindo passivamente na nova dinâmica do capitalismo contemporâneo”, orientado pelo receituário delineado no ano de 1989, no Consenso de Washington.¹ Dessa feita, entrou num curso de *marcha à ré*, que colidiu com os avanços políticos e sociais que haviam sido conquistados na arena de disputas constituída no processo de transição democrática, decorridos 21 anos de Ditadura Militar vividos no País (1964-1985). Em linha complementar à crítica traçada por Behring, Nogueira (1998, p. 176) registra que, de forma gradativa, foi-se delineando:

a cristalização de um poderoso projeto de dominação [...] capitaneado pelo grande capital financeiro internacional [...]. Nesse projeto há uma ideologia que não consegue se conter. Ela se dedica a superpor o mercado ao Estado, o econômico ao político, o especulativo ao produtivo, o particular ao geral.

A configuração do referido plano iniciou na última década do século XX, no governo Collor (15 mar. 1990 - 29 dez. 1992) e encontrou terreno fértil para sua fruição na “Era FHC”² (1995-2003), com Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do então Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), conduzindo a política econômica brasileira, ocasião em que não atenuou as pressões externas para fins de estabilização econômica e propôs um trato ortodoxo no combate à inflação. Essa política gerou impactos regressivos sobre a classe assalariada e grandes frustrações no que concerne às expectativas de mudanças que haviam sido alimentadas na transição do Regime Militar para o Governo Civil, após a traumática vivência de mais de duas décadas de Ditadura. Desse modo, resta

¹ Consenso de Washington é o nome dado a um encontro ocorrido na capital dos Estados Unidos, em 1989, convocado pelo Institute for International Economics. Na ocasião, economistas latino-americanos liberais, funcionários do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Governo norte-americano reuniram-se com o objetivo de avaliar as reformas econômicas na América Latina. Do evento resultaram dez regras básicas para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento e se pautavam nas ideias de abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico, submetendo o Estado ao mercado. (BEHRING, 2008).

² Expressão indicativa dos 8 anos consecutivos da gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1 jan. 1995 - 1 jan. 2003), nos quais ocorreu a efetiva implantação da política neoliberal no Brasil.

obrigatório considerar a ligação visceral do projeto global de controle socioeconômico com a Reforma do Estado³ operada no Brasil, a partir de 1995.

As medidas tomadas pelo MARE alinharam-se às mudanças político-econômicas ocorridas em nível mundial, notadamente àquelas advindas da Europa, sendo a Inglaterra a “grande escola” e as reformas instituídas por Margaret Thatcher (1979-1990), John Major (1990-1997), e mais especificamente por Tony Blair (1997-2007), as “grandes lições”. Ao seguir a esteira ideológica de gestão pública implementada na sociedade britânica, o Brasil projetou e implantou uma nova mecânica governamental, inspirado no *New Labor*,⁴ e tomou a chamada *Terceira Via*,⁵ ou Terceiro Setor (Organizações Não Governamentais, empresas interessadas em se beneficiar das ações de responsabilidade e do investimento social privado, Bancos etc.), como o caminho alternativo à superação da crise econômica que se enfrentava em território nacional.

Sobre esse aspecto, é oportuno destacar que a crise fiscal brasileira dos anos de 1980, como subproduto do duradouro e controvertido Governo Militar, foi um dos fatores apresentados pelos mentores da Reforma do Estado como justificativa ao Plano de Governo implantado. Soma-se a isso o cômodo entendimento da cúpula tecnocrata do poder de que a Constituição Federal/88, com sua tônica cidadã e democratizante, impingira ao País um retrocesso burocrático sem precedentes, à medida que seus dispositivos favoreciam a um:

encarecimento significativo do custeio da máquina pública, tanto no que se refere a gastos com pessoal, como com bens e serviços, **e um enorme aumento da ineficiência dos serviços públicos**, [além da] instituição de uma série de privilégios, que não se coadunam com a própria administração pública burocrática, [a exemplo da] estabilidade rígida para servidores civis [...] e a aposentadoria com proventos integrais sem correlação com o tempo de serviço ou com a contribuição do servidor. (BRASIL/MARE, 1995 *apud* SOUZA, 2017, p. 171-172, grifos nossos).

³ Em 1995 teve início no Brasil a Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado, marcada pela publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado e envio para o Congresso Nacional da Emenda da Administração Pública, que se transformaria, em 1998, na Emenda [Constitucional] n. 19. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>.

⁴ *New Labor* (ou Novo Trabalho) é a forma designativa do arquétipo de gestão pública inspirada no gerenciamento de empresas privadas, defendido pelos arautos do neoliberalismo. Tal modelo foi aplicado inicialmente no governo de Margaret Thatcher, registrando auge no de Tony Blair, como resposta à crise financeira mundial que abalou as estruturas do capitalismo em meados dos anos 1990. (BEHRING, 2008).

⁵ O projeto ideológico da Terceira Via foi sistematizado por Anthony Giddens, sociólogo britânico, reitor da London School of Economics (1997-2003), maior centro formulador do pensamento liberal europeu, podendo ser considerado como um autêntico e poderoso fetiche do capitalismo. Forjando novos nexos entre razão e realidade, as instituições e os agentes da Terceira Via se colocam para além da esquerda socialista e da direita liberal, em nome da constituição de um “novo mundo”.

Os dois fatores em realce constituíram o mote central da Reforma Administrativa do Estado brasileiro. Tal concepção foi defendida pelos arautos da citada Reforma como a única via para um crescimento duradouro da economia nacional, capaz de reequilibrar o erário e concorrer, assim, para tirar do Brasil a pífia marca de ser uma das três sociedades mais desiguais do Planeta, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).⁶

De acordo com o entendimento de Behring (2008, p. 167), a Reforma do Estado foi a “estratégia mais importante do ajuste estrutural brasileiro no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização [do capital].” Por sua natureza destrutiva e regressiva, a autora a define como uma verdadeira contrarreforma,⁷ visto que promoveu a retração das políticas sociais – ainda que restritas – implementadas no País no pós-Regime Militar, bem como avança nos tempos hodiernos, com sua arquitetura institucional ampliada, dilapidando um conjunto de direitos conquistados e consignados em marcos regulatórios de caráter universal e nacional.

Essa tendência inspira-se na concepção de Hayek (1980, p. 17, tradução nossa)⁸ de que “a política social enfraquece as atitudes que promovem de fato a liberdade, contraria os efeitos benéficos da livre sociedade e da livre economia, além de se originar de um equívoco quanto à verdadeira justiça.” Sobre essa tendência, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) consideram que isso produziu alto impacto nas políticas públicas, especialmente na educacional, que passou a tomar a Educação como “serviço” e a Escola como um lugar de “negócios” situação que expressa a desresponsabilização gradativa do Poder Público frente às demandas e direitos sociais e vai configurando um Estado mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital.

Resulta dessa medida o favorecimento – sem precedentes – das organizações privadas de ensino. Constitui-se, assim, o elemento importante para a consolidação do consenso

⁶ A UNESCO é a agência das Nações Unidas que atua, desde 1945, nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciência Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanha o desenvolvimento mundial e auxilia os Estados-membros (atualmente, 193 países), na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades. Disponível em: <http://www.nacoesunidas.org/agencia/unesco>

⁷ O termo “contrarreforma”, ponto nodal na obra Behring (2008), intitulada *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*, é definidor do “dilúvio neoliberal” gestado no interior do governo FHC, nos anos 1990, e que deixou de herança um país privatizado, profundamente endividado, ainda mais desigual e violento. Tal “dilúvio”, como registra Francisco de Oliveira no Prefácio da obra em relevo, vem sendo reeditado sistematicamente neste século XXI, sob o escudo de “mudanças constitucionais com o rótulo pirata de ‘reformas’, [numa cabal demonstração] do desmonte da estrutura estatal.”

⁸ Friedrich August von Hayek (1899-1992) foi um economista e filósofo austríaco considerado um dos maiores expoentes da “Escola Austríaca de Economia” e um dos mais importantes pensadores liberais do século XX. Na centralidade de sua tese estava a defesa do livre mercado, sem intervenções do Estado. Disponível em: www.institutoliberal.org.br/biblioteca/galeria-de-autores/friedrich-hayek

que vem sendo arquitetado pelos operadores financeiros e ideólogos de plantão do epicentro do poder econômico planetário, *loci* de onde têm emanado as diretrizes condutoras do destino dos países capitalistas, periféricos e dependentes, como é o caso do Brasil. Esse é o corolário acoplado à ampliação do raio de alcance da “mão invisível” do mercado, a qual capilariza no tecido social e ultrapassa os limites do terreno econômico, extravasando para áreas estratégicas da sociedade, tais como saúde, educação e seguridade social, dentre outras.

Melo (2005, p. 69) fortalece a análise, indicando que se forjou no núcleo do poder-capital uma plêiade de Instituições responsáveis pela (re)planificação, direção e ritmo das ações a serem empreendidas em favor dos interesses do capitalismo. Isso no sentido de continuar a dominar, a fazer o Mundo à sua semelhança e a de seu projeto de sociabilidade. Versa-se aqui sobre os Organismos Internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI),⁹ o Banco Mundial (BM),¹⁰ a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL),¹¹ bem como a já referida UNESCO, que na qualidade de agências reguladoras/financiadoras/educadoras das relações capitalistas, agem no território global “desde o fim da Segunda Guerra Mundial [...], no aprofundamento e consolidação do processo de mundialização do capital, e mais especificamente de um projeto de construção de um novo homem coletivo”, finaliza a autora.

Desde o Estatuto de constituição dessas instituições multilaterais até a efetiva intervenção nos Estados-Nação, nota-se uma metodologia protocolar, descrita por Evangelista e Shiroma (2018, p. 9) como adornada “por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza e incluir os excluídos”, construída com termos e expressões carregados de sentido positivo, dentre os quais citam-se: aconselhamento sobre políticas, assistência aos mais pobres,

⁹ O FMI, instituído em 1944, é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), que atua com Monitoramento do sistema monetário internacional, destacando os possíveis riscos para a estabilidade financeira dos países-membros e aconselhando sobre políticas econômicas. Também realiza empréstimos às nações que enfrentam problemas, atuais ou potenciais, de balanço de pagamentos.

Disponível em: <http://www.nacoesunidas.org/agencia/fmi>

¹⁰ Criado em 1945, o BM é uma instituição financeira internacional, composto por duas organizações que funcionam sob uma mesma estrutura: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). É a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento de países pobres, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos países-membros. Disponível em: <http://www.nacoesunidas.org/agencia/bancomundial>

¹¹ A CEPAL (criada em 1948) é uma das cinco comissões regionais da ONU, considerada como um centro de excelência na compilação de informações, análise e recomendações no campo da economia, tendo como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento da América Latina e Caribe, especialmente estimulando a cooperação entre os países dessas regiões e o resto do Mundo. Disponível em: <http://www.nacoesunidas.org/agencia/cepal>

cooperação internacional, empréstimos e doações financeiras, dentre outros. Esta é mais uma estratégia política do sistema-capital, voltada à conservação de sua hegemonia.

Todavia, o estabelecimento de tal projeto pressupõe a persuasão da sociedade, ou seja, é imprescindível a construção do *consentimento ativo*, operação que é realizada, segundo Harvey (2008 *apud* SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22), com “a produção de um aparato conceitual que encontra apoio na população.” Para tanto, utilizam-se amplamente dos meios midiáticos para a difusão de *slogans*, visando disseminar nas mais diversas formações sociais concretas o pensar, o sentir e o agir do bloco no poder. (NEVES, 2003). Trata-se, portanto, de uma investida dos países hegemônicos em favor de sua reabilitação em conjuntura de crise do capital.

Essa é, pois, uma das fórmulas do capitalismo contemporâneo e de seus agentes para convencer a sociedade (pobre e dependente) de que a adesão aos seus princípios e reformas é a única via para melhorar a qualidade de vida. Esse procedimento inclui, invariavelmente, a educação e, como destacam Shiroma e Santos (2014), com um discurso “embebecido de positividade” e traçado com total inversão ideológica, as políticas implementadas vão carreando aprovação popular e edificando aquiescência coletiva, fator necessário à manutenção da hegemonia burguesa.

Para fins de execução desse projeto de dominação, as Nações dependentes passaram a desenvolver novas formas de intervenção político-social. A História registra que a operação foi exitosa em terra *Brasilis*, como demonstra Nogueira (2011, p. 42), ao estudar a Reforma do Estado brasileiro dos anos 1990 e comprovar que:

Expressões como mercado, privatização, *empowerment* e administração gerencial foram incorporadas ao léxico brasileiro. A ideia mesma de que se fazia necessária uma reforma inadiável cristalizou-se na opinião pública, balizada pelo argumento de que seria preciso preparar o País e ajustar sua economia para a nova competitividade internacional, recuperando o tempo perdido nas décadas anteriores, em que se teria vivido sob as asas de um Estado gigantesco, ineficiente e perdulário.

Assim é que, ancorado nesse novo arquétipo capitalista, viu-se proliferar no Brasil, como explica Souza (2017, p. 167), “as parcerias, terceirizações e transferências de recursos públicos à iniciativa privada, [em especial] às Organizações Não Governamentais, [as quais] abriram enorme nicho de mercado dentro da esfera pública, subsidiado pelo próprio Estado.” Tal modelo fortalece grupos economicamente hegemônicos e promove perdas irreparáveis ao povo, em especial àqueles que dependem de serviços públicos e gratuitos para sua existência social, como é o caso da Educação.

Com essa medida política, Nogueira (2011, p. 44) sinaliza que “o *não Estado* cresceu, sob a forma da multiplicação do mercado e da sociedade civil [...], mediante políticas de privatização, terceirização e parcerias público-privado.” Corporificou-se, dessa maneira, a ação do Terceiro Setor num espaço que outrora fora essencialmente público.

Paralelamente à entrada consentida do setor privado na esfera pública, a educação foi tomada pelas forças hegemônicas como parte integrante e indissociável da plataforma de reconfiguração do aparelho estatal brasileiro. Para tanto, com a colaboração capciosa dos Organismos Internacionais, impingiram à educação uma inversão ideológica sem precedentes, afetando o sentido constitucional de bem público que lhe é próprio, à medida que lhe fora atribuída a pecha de manancial das crises econômicas e dos problemas sociais existentes no País.

Desta feita, em alusão aos alquimistas da Idade Média, Souza (2017) indica a ação empreendida pelos intelectuais tradicionais das denominadas instituições multilaterais, que de forma combinada a Organizações Não Governamentais vinculadas a grandes empresas e agências financeiras, passaram a formular políticas educacionais ou a pressionar as várias esferas do Estado a adotar tais políticas. Assim, via Reformas pró-mercado, trazem o conceito de mercantilização para os sistemas públicos de ensino, levando à privatização da educação, que passa a ser tomada como serviço, transformando o ensino em fonte de acúmulo privado de capital. Consuma-se, assim, a vocação do capitalismo: converter tudo em mercadoria. Eis a ação consequente dos *alquimistas pós-modernos*.

Sobre essa lógica-capital, Shiroma e Santos (2014, p. 22) expressam que:

Um intenso processo de propaganda forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para a superação das crises. [Desse modo], ao seguir a tendência de reformas nos países centrais, o foco da gestão se voltou às escolas, aos seus sujeitos e práticas [e], com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio.

Com esses elementos discursivos, o bloco hegemônico operou da central do poder para a periferia do capital. Isso gerou altos impactos na política educacional dos países dependentes, sendo que no Brasil, sob forte influência britânica, como já destacado, a administração gerencial implantada no governo FHC e capitaneada pelo então Ministro Bresser Pereira “orientou-se por critérios como eficiência, eficácia, liderança e avaliação de desempenho.” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 24). Corroborando tal projeto, Paulo Renato de Sousa, como titular do MEC, coordenou a ampla reforma que transversalizou o sistema educacional brasileiro – do nível Básico ao Superior –, na fronteira entre os séc. XX e XXI.

Ainda sobre a teia discursiva adotada pelos reformadores, destaca-se “qualidade da educação” como expressão de “aura positiva” que inundou os pronunciamentos, os documentos oficiais e oficiosos, a legislação educacional. Consistia, enfim, na voz do Estado e de expressivo grupo de sujeitos sociais que afixavam – sem a menor resistência – o consentimento ativo à nova sociabilidade gerada pelo capitalismo. Desta feita, registraram-se inúmeras medidas políticas que atravessaram os governos do Brasil a partir de 1990 e que até os dias atuais vigoram, com esplêndidos níveis de refinamento e coalisão com o projeto de dominação global do capitalismo, o qual tem como “alfa e ômega” a formação de *capital humano*,¹² numa relação estreita entre educação e mercado de trabalho, concorrendo para a modernização de hábitos de consumo necessários aos planos gerais de desenvolvimento e, por conseguinte, de manutenção da hegemonia-capital.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),¹³ por exemplo, elaborado pelo *staff* do Ministério da Educação – sob o comando de Fernando Haddad – e apresentado como instrumento messiânico da política educacional dos governos Lula da Silva (1 jan. 2003 - 1 jan. 2011) e Dilma Rousseff (1 jan. 2011 - 31 ago. 2016), é emblemático da crítica ora efetuada. No referido Plano grassavam *slogans* evocando a qualidade da educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, contudo não foram oferecidas as condições materiais concretas à efetivação de tal qualidade. (SAVIANI, 2009). Pelo contrário, o MEC adotou a “política de Pilatos”¹⁴ – atribuiu ao professor o pífio desempenho dos alunos frente às avaliações de larga escala e ranqueou as escolas com base em descritores e estatísticas discutíveis, como ainda responsabilizou publicamente as unidades de ensino e seus agentes pelo não atingimento da “verdadeira” aprendizagem dos estudantes.

¹² O conceito de capital humano foi formulado em 1950, pelo economista norte-americano Theodore W. Schultz e amplamente difundido no Brasil nos anos de 1960-1970. Derivado dos conceitos de “capital fixo” (maquinaria) e “capital variável” (salários), o “capital humano” (capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países.

Disponível em: <http://www.ppublicacoes.fcc.org.brojsindex.607623>

¹³ O PDE foi lançado oficialmente em 24 abr. 2007, constituído inicialmente de 29 ações, voltadas prioritariamente para a Educação Básica. Após sua edição, incorporou novas ações e programas, de forma a cobrir toda a área de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio técnico-financeiro e de infraestrutura às escolas públicas integrantes das 27 Unidades da Federação e dos então 5.563 Municípios vinculados. (SAVIANI, 2009).

¹⁴ Expressão utilizada neste texto para indicar crítica à desresponsabilização de uma autoridade frente à determinada questão polêmica, cujo sentido original está atrelado à postura de isenção de Pôncio Pilatos (Governador da Judéia – 26 a 36 d.C.) que, apesar de reconhecer a inocência de Jesus Cristo, decidiu “lavar as mãos” e entregá-lo à sanha da multidão. Consultar: www.ribanogueira.blogspot.com/2017/10/licao-5-obra-salvifica-de-jesus-cristo.html

Complementarmente a isso, tal como argumentam Shiroma e Santos (2014, p. 29), “reduzir a qualidade da educação ao que os índices conseguem mensurar, é tarefa ‘pasteurizadora’ que desconsidera concepções, sujeitos, finalidades formativas, metodologias de ensino, formas de organização pedagógica e as funções sociais da escola.” Portanto, ao evocarem a qualidade da educação sob o prisma da racionalidade técnica, os gestores públicos desprezam aspectos humanos e político-pedagógicos indispensáveis ao alcance de uma educação verdadeiramente de qualidade e socialmente referenciada.

Registre que, é exatamente no mote da “qualidade da educação” que os *alquimistas pós-modernos* apresentam, como fórmula mágica e redentora das falhas educacionais e, por conseguinte, dos problemas sociais e econômicos, o modelo das *Escolas Eficazes*, referência das políticas educacionais de diversos países na atualidade. Acerca desse padrão, Shiroma e Santos (2014, p. 31) indicam que suas bases têm ancoradouro na perspectiva gerencial, tal como na administração de uma empresa, onde se prioriza a gestão por resultados. No caso da Escola, ocorre o seguinte redirecionamento:

O gestor deve se preocupar com a redução dos custos e a elevação dos índices educacionais, [fomentando] uma gestão compartilhada [com] a presença fundamental da comunidade, tanto para o monitoramento de resultados quanto para a ajuda financeira e até mesmo auxílio voluntário nas atividades escolares.

Identifica-se, por conseguinte, nesse padrão gerencial, uma estratégia política dos ideólogos do *globalitarismo*.¹⁵ A meta projetada para isso consiste na captura da adesão da sociedade ao “novo” padrão gerencial adotado na educação, condição imprescindível para a coesão que possibilite uma ação alienadora.

Convém registrar, ainda, no campo do debate ora travado, que no lastro das crises cíclicas do capitalismo, ficam marcas inapagáveis às nações em desenvolvimento. Assim, o perverso aumento da concentração de renda e o aprofundamento das desigualdades sociais constituem-se a fonte viva de preocupação dos organismos financeiros externos acerca do ordenamento social a se estabelecer ao conjunto dos países que fazem parte da interdependência capitalista, mas que estão em seu limbo, como periféricos e dependentes. Daí é que se impõe, conforme anuncia Melo (2005), uma nova relação entre o Estado e a Sociedade, com a definição clara de novas funções àquele, o que envolve desde a gestão de pequenas reformas visando implantar macrorreformas, até a formulação de uma nova conformação social, a qual dificulta enormemente a compreensão

¹⁵Termo utilizado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001) para expressar o totalitarismo que as nações hegemônicas impõem sobre os povos, constituindo um processo de colonização universal, que adentra – sem pedir licença – em todos os âmbitos das organizações sociais, o que inclui a Escola.

de sua essência, a depender do nível de penetração na estrutura piramidal da sociedade – especialmente nas camadas populares – e do grau de consenso obtido.

No Brasil, esse processo ficou patenteado como a operação-padrão dos gestores públicos que se sucederam no Planalto Central e que, sem encontrar grandes obstáculos, foi adentrando no novo século, confirmando assim a tese de Mészáros (2011, p. 16) de que “o capitalismo é um sistema que não tem limites para sua expansão.” Nesse movimento, constatou-se uma modificação estratégica do Estado no tratamento das questões educacionais, que até então estavam negligenciadas pelo Poder Público, tanto no Legislativo, quando se observa, pelas lentes de Saviani (1996), uma produção monolítica do Congresso Nacional – registrada por aproximadamente 40 anos (1946-1981) e voltada à eternalização da verticalidade das desigualdades brasileiras –, quanto no Executivo, demonstrada por Freitag (1980) como pífia, ao inventariar a educação no período em relevo e expor a negligência do Estado em relação ao seu papel constitucional de provedor da educação pública.

Em uníssono à concepção de Saviani (1996) acerca do Legislativo e de Freitag (1980) sobre o Executivo, no que se refere à ausência de política ou estratégia educacional, Souza (2011, p. 61-62) arremata a análise caracterizando, de forma exata, a linha de ação do Poder Público no campo da Educação. Nesse sentido, o autor proclama que:

Até a década de 1980 do século passado, os entes federados e a União adotaram uma estratégia com relação à educação que até poderia ser chamada de descaso; não se importavam com as elevadas taxas de analfabetismo, muito menos com a evasão escolar, verdadeiras chagas dos sistemas de ensino do país. [...] Os anos noventa do século que se foi assistiram a uma modificação radical na relação do Estado brasileiro com a educação; reformas educacionais foram implantadas nos Estados e Municípios e o Governo Federal assumiu a condução de uma efetiva política educacional nacional. Razão pela qual todas as reformas implementadas foram no mesmo sentido ou se basearam nos mesmos princípios e objetivos.

Não obstante, tamanha metamorfose no aparelho estatal, Souza (2011) alerta para o fato de que é preciso considerar que a política educacional vigente está em consonância com os interesses dos vários setores capitalistas nacionais e transnacionais. Esse é, pois, o formato da moldura que vem adornando o Brasil ultimamente, como um amálgama, que se consolida gradativamente desde o advento do Estado gerencial que passou a balizar a política nacional no início dos anos de 1990. Isso ocorreu calcado em reformas liberais orientadas para o mercado, em torno das quais predominam argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência e eficácia.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), por sua vez, não somente corroboram com análise empreendida por Souza (2011), como também, ao avaliarem a postura adotada

pelo Estado neoliberal, quando da (re)definição das linhas-mestra da política educacional, identificam “uma guinada do viés explicitamente economicista para uma faceta mais humanitária, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.” Essa tendência reformista constitui resposta às pressões do BM e do FMI, adaptando-se aos novos delineamentos da economia internacional e correspondendo às exigências do neoliberalismo e da classe burguesa conservadora e monetarista, que nele se alimenta e produz implicações severas à educação dos países de capitalismo periférico.

Do mosaico político traçado depreende-se que é imperativo conhecer e resistir à nova concepção e à linha de ação política idealizada e implementada pelos neoliberais da *Terceira Via* nesta contemporaneidade, posto tratar-se do atual estratagema burguês para firmar o imperialismo que lhe é característico. Nesse contexto, Mészáros (2007, p. 121)¹⁶ defende a necessidade de “uma actividade de ‘contrainteriorização’ coerente e sustentada, que não se esgote na negação [...], mas defina os seus alvos fundamentais, a exemplo de uma alternativa abrangente, positivamente sustentável ao que já existe.” Essa perspectiva evoca à construção de uma contraofensiva aos ditames do capital, que adentraram nos sistemas públicos de ensino – com a anuência protetiva do Estado – e seguem privatizando o conhecimento. Nos termos de McLaren e Farahmandpur (2002), trata-se de uma “pedagogia da resistência”, a ser elaborada na/pela Escola, com participação ativa e solidária dos trabalhadores da educação e dos estudantes.

Tal processo aqui é considerado indispensável ao enfrentamento das medidas políticas impertinentes do tempo presente, bem como dos projetos de futuro arquitetados pelos *alquimistas pós-modernos* que, de acordo com Souza (2017, p. 93) “nos anos 1990 chegaram para ficar, instalaram-se nas salas próximas do poder, ou diretamente nas salas do poder – e lá estão até hoje, de forma direta ou indireta”, dilapidando direitos e causando a derrocada da escola pública brasileira, sendo a expressão mais atual e emblemática da avassaladora contrarreforma do Ensino Médio. Temática essa que passa a ser abordada na seção adjacente.

¹⁶ Palestra sob o título A educação para além do capital, proferida por István Mészáros, na abertura do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre/RS, 28 jul. 2004, com tradução de T. Brito e publicação na **Revista THEOMAI//THEOMAI Journal: Estudios sobre sociedade y desarrollo//Society and development studies**, n.15, p. 107-130, 1º sem. 2007. Disponível em: <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/n.15/pdf>.

2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO-CAPITAL OPERADA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS, NO PRIMEIRO QUARTEL DO SÉC. XXI

O Ensino Médio, último estágio de escolarização da Educação Básica, é etapa estratégica no itinerário formativo da população jovem brasileira, tanto no que concerne à perspectiva para o ingresso no mundo do trabalho quanto para a continuidade de estudos em nível superior. Não obstante tamanha importância, a História registra um ciclo vicioso no processo de oferta e manutenção desse segmento de ensino, herança de decisões açodadas, superficiais e descontínuas tomadas pelo Estado, que vêm moldando tanto a legislação educacional quanto as políticas públicas delas decorrentes.

Ao longo de mais de meio milênio de Descobrimento do Brasil (conforme padrão eurocêntrico), as limitações da política educacional são facilmente identificadas, desde suas formas primeiras, manifestas no período colonial e protagonizadas pelos padres Jesuítas da Companhia de Jesus, até as mais contemporâneas (SAVIANI, 2013a). Essa fragilidade pode ser confirmada sob vários aspectos, e aqui se faz alusão à questão do planejamento (estratégico), tão necessário às ações do Poder Público, no que concerne à organização e gestão dos sistemas de ensino.

Contudo, a definição da política educacional abalizada pela técnica do planejamento, segundo estudos de Freitag (1980), somente passou a vigorar no País a partir da segunda metade dos anos de 1940, sendo utilizada em larga escala pelo grupo tecnocrático que se instalou nas estruturas do Estado com o advento do Regime Militar, implantado no Brasil em 1964. Desse modo, é oportuna a tese de Saviani (2008) de que jaz na vulnerabilidade das decisões governamentais o húmus à descontinuidade das políticas públicas, visto tratar-se o planejamento de elemento indispensável aos processos organizacionais do Estado, frente à sua precípua e peculiar tarefa de pensar, regular e dirigir serviços públicos, como é o caso da educação.

Note-se que os hiatos da educação brasileira foram marcadamente aprofundados ao longo do século XX, e reconfigurados nestes primeiros anos do século XXI, com uma velocidade frenética e avassaladora. Assim é que, as últimas medidas da gestão pública, emanadas do poder Federal destituem conquistas de cidadania, desqualificam a Escola como instituição imprescindível e postergam para um futuro – incerto – a tão sonhada educação verdadeiramente democrática, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e incluyente.

O descortinar do assunto traz para o centro do debate a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como Lei do *novo* Ensino Médio, a qual estabelece ampla reforma para esse segmento da escolarização, mediante robusta alteração operada na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. (BRASIL/LDB, 1996). Tal reforma, na metodologia, no conteúdo e no tempo em que foi produzida, representa uma decisão governamental de acentuado impacto na organização curricular e no funcionamento da última etapa de ensino constitutiva da Educação Básica e expressa, no campo prático, inúmeros binarismos, recolocando no campo real dos sistemas de ensino aspectos nevrálgicos da educação brasileira que já estavam superados, e outros que inusitadamente passaram a ter presença na política educacional, estabelecendo assim flagrante retrocesso.

A título de exemplo dos binarismos promovidos pela Lei em referência, destacam-se: formação propedêutica/formação profissional; continuidade/terminalidade; trabalho intelectual/trabalho manual, expressão da tendência político-pedagógica que modela o *novo* Ensino Médio. Desses elementos é possível ajuizar tratar-se de uma reedição depurada da dicotomia educativa formação geral *versus* formação profissional, marca indelével do sistema educacional brasileiro.

2.1 O marco indutor do *novo* Ensino Médio em sua fonte originária: o *fio da meada*

Pautar a Lei do *novo* Ensino Médio, procurando analisar a discursividade que seu texto carrega, exige resgatar a fonte procedente de tal marco regulatório. Tecida no Ministério da Educação, a proposta de recomposição do Ensino Médio originou-se da Medida Provisória 746/2016¹⁷ exarada pelo Presidente da República, exatos sete dias após o recebimento da mensagem ministerial n. 00084/2016/MEC, na qual o então titular do MEC, José Mendonça Bezerra Filho, assim se pronunciou na abertura do documento em epígrafe:

Excelentíssimo Senhor Presidente da República, cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016).

Registre-se que a célere dinâmica observada entre o recebimento da proposta advinda do Ministro da Educação e a edição da Medida Provisória pelo Presidente

¹⁷ A Medida Provisória 746/2016, datada de 22/09/2016, que passou a vigorar 24h depois da sanção presidencial, mediante publicação no Diário Oficial da União de 23/09/2016, anunciava em sua ementa: “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.”

da República, representou-se também em relação à conversão da MP na Lei 13.415/2017,¹⁸ configurando-se em uma medida política traçada nos moldes *page down*, que contou com o consentimento ativo do Poder Legislativo, o qual se associou ao Executivo em favor do novo discurso que passou a ser impresso nos documentos legais balizadores da atual política educacional voltada ao EM. Contudo, em que pese a força jurídica que os *corpus* normativos imprimem no imaginário social, não se pode deixar de considerar os inúmeros “protestos e ocupações protagonizados por parte de estudantes em mais de mil escolas em todo o país, apoiados por trabalhadores(as) da educação e pela sociedade em geral.” (ANDES/SN, 2017b, p. 8). Esses estratos da população levantaram-se contra a referida medida, numa aberta demonstração de repúdio, tanto em relação ao processo quanto ao produto.

Depreende-se desse cenário o primeiro elemento potencializador da dilapidação pela qual passa atualmente o Ensino Médio e que os arautos da reforma insistem em negar. Trata-se da total ausência de diálogo verificada entre os gestores públicos federais e os sujeitos da Escola, no contexto da reconfiguração dessa etapa de ensino.

Outro aspecto a destacar, e que complementa o primeiro, é que por ser fruto de Medida Provisória, o marco legislativo em comento expressa, na origem, o modo de agir antidemocrático que o governo de Michel Temer imprimiu à gestão pública, especialmente na área da Educação, no curto período em que presidiu o Brasil (12 maio 2016 - 1 jan. 2019). revelando, como destacam Ramos e Frigotto (2016), a forma autoritária como o País vem sendo conduzido nestes últimos tempos. Os autores em referência, ao considerarem o rito legislativo, fazem lembrar quão descabido foi o uso de uma MP na deflagração da nova modelagem prevista para o Ensino Médio, haja vista que:

o dispositivo Medida Provisória se aplica a situações de emergência, nas quais o Executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 36, grifos nossos).

Ocorre que, no que concerne aos marcos legais que orientavam o segmento de ensino em questão, não se registrava situação emergencial que justificasse a decisão unilateral do Governo em promover mudança tão radical e aligeirada, tal como ocorreu. Pelo contrário, ao invés de lacunas ou imprecisões, no Ensino Médio dispunha-se de farta malha normativa, como se pode conferir na exposição de Ramos e Frigotto (2016, p. 36), quando argumentam:

¹⁸ A Lei n. 13.415/2017 foi sancionada em de 16/02/2017 e publicada em 17/02/2017, transcorridos menos de 5 meses da edição de sua fonte originária – a MP 746/206. O texto, de amplo espectro, altera substancialmente a LDB 9.394/96; a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB; a CLT; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Ensino Médio dispõe de uma legislação completa e atual. Citamos pelo menos duas, a saber: a) a LDB, em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n. 5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; b) as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo do ensino médio.

Neste ponto do estudo é importante trazer à lume análises abalizadas para decifrar a motivação aos atos praticados no plano jurídico, pelo então governo Temer, em desfavor do Ensino Médio. Para o ANDES/SN (2017a), por exemplo, as mudanças educacionais ora em curso têm raízes profundas e guardam relação direta e orgânica com as demandas e prescrições originárias na esfera econômica, calçadas em documentos subscritos pelos organismos multilaterais, como o BM. Tais determinações implicam na promoção de um modelo educacional que discrimina e alija os jovens do acesso a um Ensino Médio de base universal e de qualidade. Daí a perspectiva neopragmática que orienta os itinerários formativos desse segmento de ensino, favorecendo o método em detrimento do conteúdo. Isso conduz, inexoravelmente, ao esvaziamento da linha de formação geral e humanística prevista para o EM nos termos da legislação educacional até então vigente.

A avaliação do ANDES acerca das medidas e estratégias tomadas pelo MEC em relação ao Ensino Médio é compartilhada por renomados estudiosos do tema, com destaque para Gaudêncio Frigotto (2016)¹⁹ que, em imediata reação à MP 746/2016, traçou contundente crítica à situação, merecendo destaque o extenso, mas esclarecedor trecho:

A reforma do Ensino Médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do EM como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos – cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garantem a universalidade do Ensino Médio como etapa final de Educação Básica. Os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa Educação Básica. E o que é pior, não a querem para todos. A reforma que se quer impor por MP [...] retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura etc. para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho. Neste sentido, é uma

¹⁹ Manifestação proferida contra a MP 746/2016, no próprio dia de sua publicação (22/09/2016), em texto intitulado Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/>

reforma que anula a Lei 1.821/1953, que dispõe sobre o regime de equivalência dos Cursos de Grau Médio para efeito de matrícula nos Cursos Superiores, e cria novamente, com outra nomenclatura, o direcionamento compulsório à Universidade. Um direcionamento que camufla o fato de que para a maioria da classe trabalhadora seu destino são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico. Também retrocede, e torna de forma pior, a reforma do EM da ditadura civil militar, que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. Piora porque aquela reforma visava a todos, e esta só visa aos filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil.

No fragmento em destaque, consta o prenúncio do que vem-se confirmando habitualmente nos atos emanados do Poder Público Federal. Ao ajuizar a linha interventora e autocrática do Governo na CF/88, bem como no Estatuto máximo da Educação, Gaudêncio Frigotto alerta à consequente expropriação de parte da Educação Básica como direito social conquistado pelos brasileiros. A mudança anunciada na MP 746/2016 favorece os imperativos do mercado, impõe um processo difuso na formação escolar do jovem e promove a reativação da escola de classes sociais. Tais aspectos se colocam em linha diametralmente oposta a Antonio Gramsci (2017) em sua concepção de escola unitária,²⁰ preconizada por como *locus* apropriado para a formação de alunos autônomos, sujeitos de sua própria história, e não reféns da sociedade de consumo na qual estão inseridos.

Como agravante, a referida MP alargou as portas dos sistemas públicos de ensino para as Parcerias Público-Privadas, permitindo assim, como entende Krawczyk (2014), que os empresários da educação deem as cartas no Ensino Médio. É o *revival* do conceito de Público não Estatal, do ex-Ministro Bresser Pereira, e ao mesmo tempo a evidente demonstração da (in)gerência dos Institutos, Fundações empresariais, Organizações Não Governamentais (ONG) e Empresas de Consultoria no complexo e controvertido processo de afirmação da nova racionalidade pedagógica e organizacional que passa a dominar o EM.

Entende-se, ainda, pertinente, fazer aqui alusão ao complexo aparato comunicacional usado pelo MEC quando da proposição da aludida Medida Provisória. De forma capciosa, divulgou *slogans* do tipo “aprender a aprender” e “aprender para a vida”, como elementos

²⁰ A escola unitária, oposta à escola tradicional, é descrita por Gramsci como um “lugar de criação”, no qual o processo de formação do estudante combina conceitos de trabalho manual com trabalho intelectual e se fundamenta no “humanismo”, na “autodisciplina intelectual” e na “autonomia moral”, valores necessários a estágio posterior de formação/atuação profissional, seja de caráter acadêmico-científico (estudos universitários) ou imediatamente prático-produtivo (indústria/ burocracia/comércio). Ressalta-se que essa concepção gramsciana integra os “Cadernos do cárcere” (*Quaderni del carcere*, em italiano), obra clássica que teve sua primeira edição completa publicada em 1975, sob a organização de Valentino Gerratana. Por permanecer muito atual e conexas à discussão que contorna este trabalho, recorreu-se especialmente ao volume 2, em sua 8ª edição, 2017, que versa dentre outros temas sobre o Princípio Educativo, estando disponibilizada pela editora Civilização Brasileira, com tradução de Carlos Nelson Coutinho.

reforçadores de um “novo tempo” para a população juvenil, criando assim a falsa ideia de que o *novo* Ensino Médio é promissor e resolutivo de questões educacionais ainda em aberto. As palavras do então Ministro Mendonça Filho, na Exposição de Motivos que apresentou ao Poder Executivo Federal para justificar a Reforma, colocam em evidência essa perspectiva:

Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o Ensino Médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um **elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional**. [...] Isso é reflexo de um **modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem** e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências [...]. Neste sentido, a presente MP propõe como principal determinação a **flexibilização do Ensino Médio**, por meio da oferta de **diferentes itinerários formativos**. [Trata-se da] perspectiva de ofertar um **ensino médio atrativo** para o jovem, além da **liberdade de escolher** seus itinerários, de acordo com seus **projetos de vida** [...] (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Do texto em mote é possível depreender um estratégico discurso, em total sintonia à ideologia dominante. Num duplo movimento, manipula dados factuais circunscritos ao Ensino Médio, colocando-os em linhas superficiais e incompletas – para distorcer, confundir e ocultar a realidade –, e ao mesmo tempo arremata o diapasão usando de um repertório de ‘palavras com aura’, anunciando de um grau redentor da política, aparentemente preocupada em equacionar os descompassos observados no sistema educacional e incluir os excluídos.

Ademais, a perspectiva formativa apregoada no texto oficial em alusão, ao indicar itinerários aberto e flexíveis, retoma, segundo Moll e Garcia (2020, p. 39), “o conceito de currículo por competência e habilidades, visando formar o jovem para a vida, falseando e reduzindo a noção de vida como preparação para alguma atividade produtiva.” Essa arquitetura discursiva, como afirmam Evangelista e Shiroma (2018, p. 9), “são facetas do capitalismo humanizado, presentes em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação”, que impõem atenção redobrada a quem os lê, interpreta e aplica, posto que o conteúdo que carregam e a forma de propagação, respeitam e respondem a uma dada intencionalidade.

Nesse sentido, torna-se necessário ir em busca da racionalidade da política indutora do *novo* EM, ultrapassando as fronteiras do discurso que seus arautos proclamam e decodificando os códigos da linguagem dominante dos quais os documentos oficiais são fiéis depositários. Portanto, como desdobramento da abordagem crítico-analítica acerca do *processo*, ou seja, sobre a trama constitutiva e originária da contrarreforma do Ensino Médio, a seção seguinte volve-se à análise do *produto*, considerando para tanto o *corpus* da Lei em pauta, os discursos que carrega e suas verdadeiras intenções.

2.2 Entre o texto e o intertexto da Lei 13.415/2017: interpretando a linguagem da política educacional erigida ao Ensino Médio

A discussão doravante construída percorre o complexo e arguto mundo das palavras materializadas na legislação aplicada ao ensino, considerando seus múltiplos significados, forjados no arenoso terreno da política. Nessa perspectiva de análise, torna-se imperioso considerar tanto o processo de *elaboração*, quanto o de *aplicação* da lei. Sobre o primeiro processo, Lopes e Macedo (2011) destacam que os textos políticos são produtos de correlação de forças, negociações e alianças estabelecidas entre múltiplos sujeitos, com diferentes graus de poder. Por sua vez, Mendes e Semann (2016), ao tratarem do procedimento de tessitura das leis, trazem à lume a concepção de Stephen Ball,²¹ que na obra intitulada *Reforma educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural* (1994) assinala que a legislação deriva de uma espécie de *bricolage*,²² posto ser fruto de contradições e antagonismos, culminando em incoerências e contradições, resultado das ‘hibridizações’ típicas do jogo político. Daí a necessidade de uma análise meticulosa que identifique os autores da proposta, vá além da letra da lei, alcance o intertexto, capture sentidos e significados, estejam eles expressos ou tácitos nos documentos oficiais e oficiosos que embasam as políticas públicas. Nesse prisma emerge a noção de que:

Textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos de reforma. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432, grifo das autoras).

Tal recomendação exige, segundo Mendes e Seemann (2016, p. 523-524), uma leitura crítico-interpretativa do documento estudado, na qual se deve considerar os meandros do “jogo político em que foi construído e em articulação com outros textos políticos que circulam.” Isso alcança, conseqüentemente, o contexto de *aplicação* da lei, considerado pelos referidos autores como “o território ou a arena para a qual a política

²¹ Stephen J. Ball é professor na Faculdade de Política e Sociedade do Instituto de Educação da Universidade de Londres, com várias publicações em forma de livros e artigos que investigam as origens, os desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais produzidas no contexto mais geral das reformas do Estado orientadas pelo espírito frenético de mudanças da "economia do conhecimento" (*Knowledge Economy*), merecendo destaque neste estudo a obra *Education reform: a critical and post-structural approach*, publicada em 1994 pela Open University Press.

²² Bricolage é termo originado no francês bricolage, cujo significado se refere à execução de pequenos trabalhos domésticos, manuais, artesanais. Expressa também a arte de copiar e colar, numa relação com o conhecimento que vem das memórias artificiais dos computadores. Pode ser, ainda, um tipo de criação de texto. Neste caso específico, um texto criado através de bricolagem é composto por diferentes trechos de outros textos, que depois são "colados", através de um processo semelhante ao da bricolagem.
Disponível em: www.significados.com.br

está endereçada e onde são experienciadas suas consequências e seus efeitos reais”. Depreende-se daí, quão importante é conhecer a dinâmica do ciclo das políticas, buscar entender as determinações estruturais que lhes são impingidas e a natureza paradigmática da escritura jurídica, além de reconhecer o potencial que todo agente histórico tem, não somente de tradução e cumprimento do texto legislativo, mas também de sua transformação.

Questão prévia e fundamental que deve ser considerada nesta pauta é que o *corpus* normativo em discussão – Lei 13.415/2017 – tem alvo e sujeito específicos: a escola pública e seu principal frequentador – o jovem oriundo da classe trabalhadora. E isso não está apartado de um projeto global que emana do centro para a periferia do capital, constituindo assim o binarismo dominação/subserviência.

Para um observador ou leitor arguto é possível depreender, da estratégica composição do texto da Reforma do Ensino Médio, qual o real escopo do Estatuto legal que lhe oferece sustentação. Decerto, a centralidade do projeto do Governo Federal para o EM brasileiro dialoga e responde aos interesses diretos do capital, e à metodologia adotada para deflagrar o processo de reconfiguração do EM – desde a formulação da MP 746/2016 até sua conversão na Lei 13.415/2017 –, denuncia o grave fato.

Outro aspecto não menos importante, desta feita de ordem prática, mas também eivado de conteúdo político, diz respeito ao currículo a ser aplicado ao Ensino Médio. Eis a *pedra de toque* da política traçada para esse segmento de ensino. Afirma-se isso considerando múltiplos fatores, sendo que o primeiro deles está consignado na Exposição de Motivos encaminhada pelo Ministro da Educação à Presidência da República, quando a proposta de mudança do EM veio à lume, em 15/09/2016. O trecho a seguir é emblemático à análise ora traçada:

A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no Art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. **Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.** (BRASIL/MEC, 2016a, grifos nossos).

Observa-se no conteúdo desse argumento oficial a concepção reducionista, fragmentária e pragmática planejada pelos *alquimistas pós-modernos* brasileiros para

o Ensino Médio. Proposta que infelizmente hoje grassa no texto da Lei 13.415/2017 e que, de acordo com Ramos e Frigotto (2016, p. 36), “extraí, em quantidade e em qualidade, o conteúdo efetivamente formativo dos estudantes do ensino médio.” Na prática, pode-se afirmar que a organização curricular definida para o EM aponta para perspectivas de formação aligeirada, de caráter excessivamente pragmático, avesso a abordagens teóricas mais elaboradas e criticamente exploradas.

De acordo com o ANDES/SN (2017b, p. 5), a tônica e o conteúdo dessa Lei “são a materialização das estratégias de manutenção da ordem burguesa, na qual a educação deve ter o papel de disciplinamento e apassivamento das pessoas, visando facilitar a exploração desenfreada da classe trabalhadora.” Daí o conjunto de dispositivos do *corpus* da 13.415/2017 que, dentre tantos outros aspectos, volta-se para diminuir a perspectiva de formação crítica do aluno e estimular uma pseudo-independência, notadamente a financeira, por meio da perspectiva empreendedora, descaracterizando assim a formação para a continuidade de estudos em nível superior. Pode-se afirmar que se trata da conversão do Ensino Médio em conhecimentos científicos mínimos, fato que abre caminho para dois grandes corolários: restringe o acesso à Educação Superior, ou seja, funciona como barreira à ascensão social dos filhos da classe pobre, ao mesmo tempo em que não garante uma formação técnica qualificada, condenando assim a maioria dos jovens da classe trabalhadora, empregados ou não, ao trabalho simples de pouco valor econômico.

Resulta daí o entendimento de que a modelagem pedagógica do *novo* Ensino Médio é, na verdade, a velha fórmula que as elites sempre usaram para se manter no poder: produzem o aligeiramento do ensino, empobrecem a educação formal do jovem oriundo da classe pobre, e privatizam um bem universal – que é o conhecimento –, e tudo isso sob a égide do braço forte da legislação. Configura-se, portanto, a reedição do histórico dualismo educacional brasileiro, onde o binarismo formação geral/formação profissional determina permanências nocivas à sociedade e seus concidadãos.

Com efeito, é possível afirmar que, para além dos descritores constitutivos do *corpus* gramatical da Reforma educacional em pauta, há intenções capciosas – não escritas –, que atingem frontalmente direitos de cidadania. Isso leva à plena concordância com Moll (2017), acerca da referida Lei, quando ajuíza que o novo arcabouço político-legislativo destinado ao Ensino Médio é revelador de um mecanismo perverso de restauração conservadora – de pensamento e ação hegemônicos no campo da educação, seja pelo tempo recorde em que foi deflagrado o ato legislativo, seja pelo conteúdo reducionista que lhe dá sustentação, contrafazendo os avanços – mesmo que tímidos – que vinham sendo

obtidos nessa etapa de ensino. Daí a acurada percepção de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 41) de que a Lei 13.415/17 “não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio.”

Sem dúvida, a educação brasileira experimenta grande retrocesso, marcado por uma singular contrarreforma que tem como cerne a dissociação entre ensinar e educar e que, por conseguinte, acaba por reeditar o binômio formação geral *versus* formação profissional, que se alimenta na fragmentação do conhecimento e no pragmatismo do currículo. Ademais, reitera e incorpora medidas de decisão política que afiançaram, ao longo do séc. XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social de cada jovem que conseguia lograr êxito no preenchimento de vaga nas escolas públicas deste País. Trata-se do revival da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que fora imposta em 1971 pelos Militares que governavam o Brasil.

Notadamente, nos termos da *nova* Reforma do Ensino predominam duas grandes preocupações: atingir o êxito escolar com custo mínimo e preparar, de forma precoce e arbitrária a juventude estudantil para o mercado de trabalho. Portanto, não se pode negar que nas bases legais do *novo* EM remanescem sombras do pretérito, ou seja, marcas dos princípios fundantes da Lei 5.692/1971. Sobre esse aspecto, é preciso estar atento para o ideário que fundamenta a política educacional, afinal, como destaca Freitag (1980, p. 15), “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade.” Em se tratando, então, da Reforma educacional dos anos 70, do século passado, a memória histórica registra que a corrente de pensamento que lhe deu base foi a Pedagogia Tecnicista, inspirada na concepção produtivista de educação, na qual:

O pano de fundo está constituído pela teoria do capital humano, que a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo de resultados com o mínimo de dispêndios’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos.’ (SAVIANI, 2013a, p. 365).

Nesse mesmo diapasão consta afixada a alteração promovida na LDB/96, por meio da Lei 13.415/2017. Disso decorre o entendimento de que, a atual política e a legislação traçadas para o *novo* Ensino Médio, ao fazerem fugas para o passado, prenunciam horizontes turvos, visto que como aludem Ramos e Frigotto (2017, p. 37), seus fundamentos “liofilizam a educação básica, retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas, e não o mercado, como a razão

da política pública.” Trata-se, pois, de uma robusta contrarreforma educacional, expressão refinada do pensamento neoliberal, que se vale da lógica economicista e pragmática própria do capitalismo dependente para entrar e se apropriar da Escola e de suas possibilidades de humanização, e assim, ao invés de formar para a vida, forma para o mercado.

Portanto, é inegável que esse processo tem na Reforma do Ensino Médio a sua mais nova expressão. E, desde que foi deflagrada, no centro do poder político do País, espalhou-se rapidamente pelo território nacional, alcançou em tempo recorde o extremo Norte e enredou o sistema estadual de ensino amapaense, lugar para o qual aflui esta pesquisa, a qual de agora em diante passa a ser minudenciada.

3 VERSO E REVERSO DO *NOVO* ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ: AS VEREDAS DO ESTUDO E SUAS CONEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao penetrar nos enredos da Lei 13.415/2017 e da Reforma educacional dela decorrente, esta pesquisa prima pela inteligência da política ora em curso no Ensino Médio, bem como pela identificação das implicações à efetiva oferta e realização dessa importante etapa de escolarização – liame entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, nos moldes como atualmente se apresenta no Estado do Amapá. Assim, a incursão no campo prático da investigação oportunizou a coleta de elementos necessários à avaliação do processo de implantação *novo* arquétipo do Ensino Médio no sistema público de ensino amapaense, dentro da modelagem de Ensino em Tempo Integral.

Registre-se que todo esforço empreendido em favor de uma de pesquisa pressupõe uma perspectiva teórica, a qual não pode prescindir de uma equivalente linha metodológica que ofereça os instrumentos adequados à aproximação e ação sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, ao colocar o *novo* Ensino Médio sob inquirição, e considerando aprioristicamente que a modelagem que lhe dá conformação é produto de condicionantes político-econômicos, recorreu-se nesta empreitada investigativa a subsídios da teoria social de Marx,²³ pois como abalizam Evangelista e Shiroma (2018, p. 7), “o marxismo nos equipa com elementos teóricos fundamentais [...] que viabilizam o conhecimento da realidade social para além da expressão fenomênica”, condição *sine qua non* para o entendimento das complexas e conflituosas relações que se estabelecem no/pelo capitalismo, bem como para uma intervenção qualificada pró-mudanças sociais.

Advém dessa perspectiva teórica o Materialismo Histórico-Dialético, método particular de análise e explicação dos acontecimentos da realidade com base em condições estritamente complexas e materiais, de onde se pode assimilar, de maneira racional, as fontes geradoras das dinâmicas sociais, históricas, psicológicas etc., presentes na Humanidade. (MCLELLAN, 1975). Associado a isso, têm-se inúmeras categorias de análise que balizam o referido método, sendo que tomam lugar neste trabalho,

²³ Karl Marx (1818-1883), filósofo alemão, pensador de grande escala, exerceu decisiva influência na formação do pensamento social e político do século XIX e continua exercendo. Sua obra extrapola o campo da Filosofia, abrangendo, sobretudo, os campos da História, da Ciência Política e da Economia. O marxismo, teoria social que representa a identidade de pensamento e ação de Marx, consta expressa nos clássicos Manifesto Comunista (1848) – principal plataforma do movimento operário mundial, sendo referência para todos que sonham com um mundo mais fraterno e solidário –, e O Capital – obra máxima e mais conhecida do intelectual, organizada em 3 v., dos quais o primeiro fora editado em 1867. Trata-se de um minucioso exercício investigativo acerca do funcionamento das relações econômicas, desde as suas mais obscuras origens até os dias atuais, onde Marx procura desvendar os conceitos universais que estão por trás da atividade econômica. Consultar MCLELLAN, David. **As ideias de Marx**. São Paulo: Cultrix, 1975.

em particular: totalidade, aparência, essência e contradição. Isso porque correspondem a pontos nodais da principiologia do MHD que coadunam-se ao movimento de análise, interpretação e crítica que aqui se faz em relação à atual política do Governo Federal e corolários que incidem sobre o Ensino Médio. Vale destacar, ainda, que a abordagem sobre o objeto investigado, ancorada nas aludidas categorias de análise, se estabelece mediada pelos estudos de um seletivo coletivo de pesquisadores brasileiros que tem colocado no centro de seus inquéritos as políticas públicas. Trata-se do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO),²⁴ de cujo resultados de estudos e pesquisas decorre a possibilidade de:

construir um caminho para análise de documentos de política educacional que podem ser de grande valia para a apreensão do sentido que marca as políticas públicas, especialmente aquelas em andamento no Brasil contemporâneo. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 19).

Ademais, na vasta produção do GEPETO e de outros pesquisadores da área educacional, tais como Dermeval Saviani, Elaine Behring, Gaudêncio Frigotto, Gilberto Souza e Ivanete Boschetti é possível constatar que o Materialismo Histórico-Dialético vem sendo amplamente empregado na compreensão do fenômeno educativo, em diferentes níveis de complexidade e abrangência. Daí é que, em função da natureza da situação-problema que move a presente pesquisa, o estudo cumpre roteiro metodológico que privilegia pesquisa do tipo qualitativa, calcada em modelo dialético de exame e interpretação de ocorrências e fatores de ordem política, pedagógica e financeira, determinantes para a organização e funcionamento do *novo* Ensino Médio brasileiro.

A combinação desses procedimentos metodológicos apoia-se em Flick (2009, p. 37), para quem “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” Por seu turno, Richardson *et al.* (2007, p. 80) entendem que esse tipo de pesquisa permite:

descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir para o processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento sobre as particularidades do comportamento dos indivíduos.

²⁴ O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho/GEPETO está vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), e vêm desenvolvendo pesquisas coletivamente desde 1995, sobre as mais diferentes áreas e modalidades de educação. A identidade do GEPETO é marcada pelo trabalho de análise de documentos oficiais - nacionais e internacionais, sendo que a ampla diversidade de questões de estudo encontra sua unidade no campo das políticas públicas. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/gepeto>

Assim, o estudo em foco, ao voltar-se para os informantes da pesquisa, buscou sentidos e significados característicos da situação-problema em pauta, com atenção aos seguintes elementos, defendidos por Ghedin e Franco (2011, p. 118) como indispensáveis à abordagem do tipo qualitativa: “a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias [...]” Desse modo, justificam-se as aproximações sucessivas empreendidas junto ao objeto investigado, para fins de captura do fato em sua essência.

Em todas as fases dessa pesquisa considerou-se a direta relação causal entre o objeto de estudo e o conjunto de mediações e determinações políticas, sociais, econômicas e culturais imanentes ao tecido social. Isso porque, como mencionam Behring e Boschetti (2011, p. 43), “essas dimensões não podem e não devem ser entendidas como partes estanques que se isolam ou se complementam, mas como elementos da totalidade, profundamente imbricados e articulados”. É nessa perspectiva que a investigação tomou a atual Reforma dirigida ao Ensino Médio em sua múltipla causalidade, ultrapassando esquemas abstratos de explicações e as simples e evidentes representações do senso comum, no sentido de filtrar o caráter e a tendência da política em ação, de modo a identificar a motivação para a Reforma no ensino, as percepções dos sujeitos envolvidos no processo, os interesses e os interessados que se beneficiam dos resultados, para então compreender a racionalidade de tal política pública.

Configurou-se nessa matriz metodológica uma pesquisa de campo, combinada à documental, visto que para fins de coleta de dados a investigação recorreu a sujeitos educacionais atuantes tanto na macroestrutura do sistema de ensino amapaense, quanto no contexto das escolas envolvidas no processo de implantação e implementação do *novo* EMTI, bem como a “documentos oficiais e oficiosos, publicados em suporte de papel ou eletrônico [...] destinados à difusão de diretrizes políticas para a educação.” (EVANGELISTA, p. 55, 2012). Notadamente sobre as cédulas documentais, entende-se que são peças-chave à análise sobre diretrizes indutoras da nova modelagem do Ensino Médio, considerando os interesses que articulam, as políticas que proclamam e as intervenções sociais que produzem. Isso porque, ainda segundo Evangelista (2012, p. 63, grifos da autora), os documentos:

expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política [em documentos], é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’.

Daí é que, os papéis identificados como relevantes e manuseados no decorrer da pesquisa receberam tratamento calcado na análise do conteúdo que carregam e do discurso que projetam, uma vez que nas minas documentais há mais do que o dito textualmente. Em outras palavras, nas entrelinhas, ou nas letras ocultas do texto-Lei em estudo residem intenções não anunciadas que carecem ser explicitadas. Sobre essa metodologia, é digna de registro a concepção de Eneida Shiroma e Olinda Evangelista, que na Apresentação do Livro *O que revelam os slogans na política educacional*, publicada em 2014, defendem que é preciso “incursionar pelo terreno movediço [das] ‘palavras com aura’, para tirar-lhes o manto autorreferente, [procurando] dar voz ao silêncio [...], e por essa via entender o discurso, [trazendo] à luz o deslocamento ideológico operado pela perspectiva hegemônica.”

De mesmo modo, esse plano metodológico aplicou-se às estruturas orais produto do diálogo traçado com os sujeitos informantes da pesquisa. A propósito disto, Orlandi (2001, p. 30) concebe que:

[...] os sentidos não estão só nos textos [escritos], mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. [...] Os dizeres não são, como dizemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender.

Foi justamente sob esse prisma que a voz singular dos entrevistados ganhou relevo. Isso denota o reconhecimento desse importante componente no processo de investigação e do papel que cumpre em relação ao aporte teórico que baliza o estudo, pois como indicam Evangelista e Shiroma (2018, p. 17), “não existe um ‘quadro’ teórico cristalizado, imutável [...] A teoria deve estar aberta para favorecer o pensar e repensar a empiria, as fontes, os documentos, e para repor-se a si própria como instrumento de inteligência.” Assim sendo, os subsídios empíricos constituem-se matéria-prima indispensável para fazer fluir a análise desenvolvida sobre o objeto em averiguação.

Quanto à técnica de coleta de informações junto aos sujeitos da pesquisa, a opção foi pela Entrevista semiestruturada, entendida como apropriada para estudo de natureza qualitativa. Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 30-31), tal recurso combina perguntas abertas e fechadas, permitindo “ao informante que discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”, sem contudo se prender rigorosamente à indagação lançada, “posto que as questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.”

Eis que, na triangulação desses elementos de pesquisa constituiu-se a esteira para a captura de informações junto aos sujeitos investigados, dentro da seguinte representação:

- ✓ Equipe de Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral: 2 membros/SEED;
- ✓ Equipe de Gestão Escolar: 2 membros do Corpo Técnico-Diretivo de cada uma das escolas-campo;
- ✓ Segmento Docente: 1 Docente de cada uma das três Áreas do Conhecimento constitutivas do modelo curricular aplicado às escolas de EMTI (Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática).

Registra-se que esses informantes foram basais ao desenvolvimento da pesquisa: os agentes da SEED, em função do papel que cumprem na esfera da macro política educacional no Estado do Amapá; os membros do Corpo Técnico-Pedagógico e Diretivo das unidades de ensino, pela atuação no âmbito da micro gestão escolar; e os Docentes, pela inserção e responsabilidade direta na condução do processo de ensino-aprendizagem das classes de EMTI. Portanto, ouvi-los acerca do objeto examinado foi determinante para a compreensão da conjuntura que incide sobre as Escolas do *novo* Ensino Médio amapaense.

Sobre os *loci* do estudo, fizeram parte a célula administrativa do sistema estadual de ensino amapaense – Secretaria de Estado da Educação/SEED –, e mais 2 (duas) Escolas Estaduais de EMTI, uma localizada no Centro de Macapá e outra na Zona Sul. A propósito, cabe informar que ao longo desta sessão do trabalho dispor-se-á de breve caracterização acerca dos lugares de incursão da pesquisa.

Por fim, resta dizer que o plano metodológico traçado revelou-se estratégico para investigar o *novo* Ensino Médio em território amapaense, de maneira a identificar o *modus operandi* do GEA²⁵ no processo de oferta e atendimento à população demandante por essa etapa de escolarização, nos moldes do Ensino em Tempo Integral. Desse modo, na execução dos procedimentos anunciados revelaram-se impactos e implicações que a política em exame vem gerando na organização educacional amapaense, e em particular à sua juventude estudantil.

²⁵ O Governo em referência é o de Antônio Waldez Góes da Silva/PDT (2015-2018), reeleito para 2019-2022. A biografia de Waldez Góes registra outras representações políticas no âmbito do Estado, tanto no Legislativo quanto no próprio Executivo, sendo elas: Deputado (1991-1998) e Governador (2003-2010). Há também em sua história política pleitos em que não obteve êxito: Prefeitura de Macapá (1996), tendo sido derrotado por Annibal Barcellos (PFL); Governo do Estado (1998), vencido no segundo turno por João Alberto R. Capiberibe (PSB), e também ao Senado Federal (2010), cujas vagas para o Amapá foram preenchidas por Randolfe Rodrigues (PSOL) e Gilvan Borges (PMDB). Registre-se que durante a campanha de 2010 ao Senado, Góes foi preso pela Polícia Federal, no contexto da “Operação Mãos Limpas”, acusado de desviar recursos públicos da Educação. Em 2017, foi inocentado pelo Superior Tribunal de Justiça, que entendeu não haver provas suficientes que marcassem o envolvimento do então Governador em atos ilícitos. Texto adaptado de: www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gois-valdez [grafia incorreta do nome de Waldez Góes].

3.1 Ensino Médio em Tempo Integral: o que há de verdadeiramente novo no *novo* Ensino Médio em curso no Amapá?

A discussão em torno da formatação do Ensino Médio em regime de Tempo Integral remete, a princípio, à consideração de que na legislação educacional brasileira a ampliação do tempo escolar sempre esteve circunscrita ao Ensino Fundamental. Em consulta aos marcos regulatórios da educação, verificou-se que a perspectiva ampliada de organização do tempo escolar deu-se somente com a edição da LDB 9.394/96, mas com patente superficialidade. Para Giolo (2012), “a própria legislação passou a tratar do assunto apenas recentemente, e quando o fez, restringiu-se a apontar perspectivas futuras. Melhor seria dizer que realizou fugas para o futuro.” Tal crítica ancora-se exatamente nos três únicos Artigos, de um conjunto de 92, que estruturam a LDB/96, abordando a educação em Tempo Integral nos seguintes termos, sem fazer qualquer referência ao Ensino Médio:

Art. 31 A **educação infantil** será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: III atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e **de 7 (sete) horas para a jornada integral**; Art. 34 A jornada escolar no **ensino fundamental** incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente **ampliado o período de permanência na escola**; § 2º O **ensino fundamental** será ministrado progressivamente em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino. Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei; § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando à progressão das redes escolares públicas urbanas de **ensino fundamental** para o **regime de escolas de tempo integral**. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Não obstante a ausência de diretrizes para Educação em Tempo Integral na macro legislação do ensino brasileiro, há registro de algumas experiências nessa área, sendo a mais simbólica a idealizada por Anísio Teixeira e implantada na Bahia, em 1950. Trata-se do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), ou “Escola-Parque”, concebida aos moldes de:

uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e direitos, integrado ao projeto de País que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado [...]. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

Sobre essa marcante passagem da História da Educação do Brasil, vale destacar o testemunho de Terezinha Éboli (1969. p. 11, 12), que assim se manifesta na icônica obra intitulada *Uma experiência de Educação Integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*:

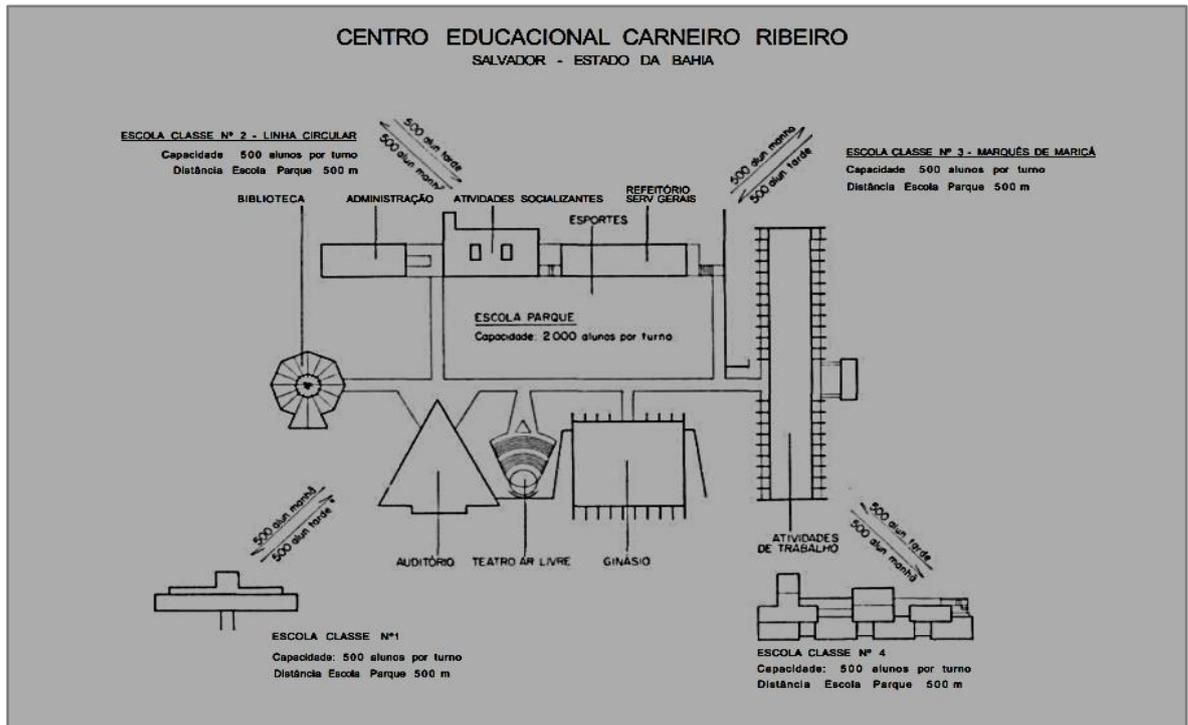
Prof. Anísio Teixeira [na condição de Secretário de Educação da Bahia], em 1947, recém-chegado de um trabalho de educação na UNESCO, imbuído de profundas preocupações com a educação de nosso povo, estabeleceu um plano de reforma para o Estado [...]. Sua intenção era a de refazer o que havia em educação, com a sempre presente intenção democrática da ampliação da escolaridade comum e obrigatória. Mas, havia tanto a reconstruir que as dificuldades políticas e financeiras o levaram a um plano prioritário: a criação de um Centro de Educação Popular, em nível primário, que funcionaria em tempo integral. [...] Do projeto de construção do Centro, em linhas gerais, constavam: a) Quatro Escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; b) Uma Escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar.

Incontestavelmente, tratava-se de um audacioso plano educacional, parametrizado pela mais avançada doutrina pedagógica, cujo principal objetivo era dar às crianças uma educação integral. Para tal fim, exigiu-se um não menos audacioso parque arquitetônico, que articulando diferentes conhecimentos aplicados fluíram para um sentido coincidente. Acerca daquele projeto, a arquiteta Ângela Pedrão (1999, p. 24) considera que:

a experiência da Escola-Parque foi evento único, por ter resultado da conjugação bem sucedida entre um método pedagógico criado por Anísio Teixeira e um conjunto de princípios arquitetônicos modernistas desenvolvidos pelos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte. Trata-se de demonstração de precisão e elegância na identificação e solução dos problemas [educacionais e sociais] observados [no Estado da Bahia], atentando para a aplicação de alta tecnologia [combinada] a muita criatividade, mesmo com poucos recursos disponíveis. Tendo sido planejado para se tomar um modelo no território nacional, tanto no seu perfil pedagógico, quanto em sua viabilização física, a Escola-Parque é, sem dúvida, um ponto alto da produção intelectual brasileira.

As ilustrações a seguir, em prospecto e maquete, são representativas do complexo físico previsto para o paradigma escolar idealizado por Anísio Teixeira.

Desenho 1 – Prospecto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1946)



Fonte: Arquivos da Rede Internacional dedicada à Documentação e Conservação da Arquitetura do Movimento Moderno – DCOMOMO/Seção Bahia.

Foto 1 – Maquete do CECR, sendo apreciada por Anísio Teixeira e comitiva (1946)



Fonte: Acervo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: www.inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-educacional-carneiro-ribeiro

Mobilizados esforços técnicos, políticos e financeiros, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi lançado à sociedade soteropolitana em 21 set. 1950, todavia, como relata Pedrão (1999, p. 25), “inaugurou-se parcialmente, ainda faltando um par de unidades, terminadas [somente] em 1961.” Éboli (1969, p. 12), por sua vez, historicizando esse acontecimento, numa espécie de lamento, destaca “que a residência [espécie de internato, previsto para os meninos de rua] foi a única parte do projeto que não se construiu.” De qualquer modo, é preciso registrar que a não edificação, em sua plenitude, do complexo arquitetônico concebido não comprometeu a crença e a luta de Anísio Teixeira em defesa da educação integral, verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora, aqui retratada com a reprodução de parte do seu discurso, proferido no momento da inauguração do CECR:

Os brasileiros, depois de 1930, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que aos nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o risco ou a sátira. É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. [Notem que] entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral. [...] Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (ÉBOLI, 1969, p. 13-15):

Com essas palavras Anísio Teixeira aduz, com marcante convicção, o caminho que restava à Bahia e ao Brasil como um todo, para edificar uma Escola verdadeiramente republicana. Ocorre que o alto investimento financeiro exigido para a manutenção da “Escola-Parque”, somado à ausência de compromisso político dos gestores públicos que se alternaram no poder ao longo da década de 1950 no Estado da Bahia e, por fim, o advento do Golpe Militar de 1964, são fatores que produziram fraturas irreversíveis no campo educacional brasileiro, levando à descontinuidade da tão sonhada “escola de dia inteiro”.

Esperança para o ensino em regime de tempo integral, tal como preconizado para “Escola Parque”, foi reavivada no País nos anos 1980, mediante ação do professor e antropólogo Darcy Ribeiro,²⁶ que concebeu e implantou no Estado do Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). À luz do mesmo ideário pedagógico traçado por Anísio Teixeira para a “Escola-Parque”, Darcy Ribeiro, após ser eleito em 1982 vice-Governador do Rio de Janeiro, em composição política com o gaúcho Leonel de Moura Brizola,²⁷ colocou em prática a proposta central que norteou a campanha da citada eleição: melhorar a educação do Estado. Assim, para materializar suas ideias, criou o I Programa Especial de Educação (I PEE), o qual deu base à edificação dos primeiros CIEP, explicados da seguinte forma, nas palavras do próprio Darcy Ribeiro (1997, p. 476):

[...] escolões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o Curso Fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos.

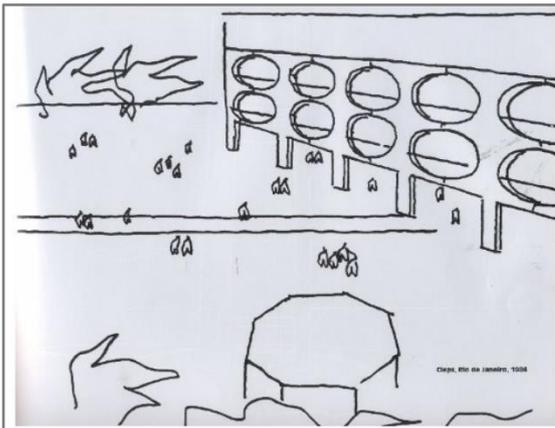
²⁶ Não obstante a iniciativa louvável de Darcy Ribeiro, ao propor a criação dos CIEP para fortalecer a Escola pública de qualidade, é imperioso registrar sua controversa participação, anos depois, nos destinos da educação brasileira. Reporta-se aqui ao processo de apreciação e votação, no âmbito do Congresso Nacional, do texto final da LDB 9.394/1996, ocasião em que o referido professor, à época Senador da República - PDT/RJ, apresentou Projeto de sua autoria, paralelo ao Projeto Original, com teor diametralmente oposto, no qual os interesses imperativos do ensino privado tomaram lugar no debate e no campo de disputas lograram êxito. O depoimento de Florestan Fernandes, então Deputado Federal – PT/SP, registrado no Parlamento, na sessão de 27 maio 1992, bem como à Folha de S. Paulo, na data de 6 jul. 1992, são emblemáticos da incisiva crítica dirigida ao referido Senador, o que se fez nos seguintes termos: “Ficamos chocados com a iniciativa que, infelizmente, partiu de um homem eminente, meu amigo, e que realizou uma grande obra como etnólogo e educador verdadeiramente notável. [...] Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu ‘servir o rei’ e voltar as costas à Anísio Teixeira, seu mentor pedagógico, e a à nossa geração, que combateu ardorosamente os ‘ídola’ (sic) que ele empolgou sem constrangimento.”

²⁷ Leonel de Moura Brizola, gaúcho de Cruzinha/RS (atualmente Carazinho), foi um líder de esquerda nacionalista. Ingressou na vida política ainda estudante, na UFRGS, como responsável pela organização da ala jovem do Partido Trabalhista Brasileiro/PTB, experiência que lhe abriu as portas para a carreira parlamentar, iniciada como representante político no/do Rio Grande do Sul, tendo sido Deputado Estadual (1947), Deputado Federal (1954), Prefeito de Porto Alegre (1955) e Governador do Estado (1958). Sua postura combativa catalisou insatisfações no grupo tecnocrático-militar que assumiu o comando do Brasil com o Golpe de 1964, fato que o levou ao exílio, só retornando em 1979, com o advento da Lei da Anistia. Na ocasião, fundou o Partido Democrático Trabalhista (PDT), assumindo sua Presidência. Nessa sigla partidária foi eleito por duas vezes Governador do Estado do Rio de Janeiro (1982 e 1990), sendo na primeira gestão governamental (1983-1987) registrada a parceria política com Darcy Ribeiro, seu Vice, que resultou na criação dos CIEP. Fez duas tentativas ao comando do Brasil, mas em nenhuma obteve êxito: em 1989, como titular à Presidência da República; e em 1998, desta feita concorrendo à vice-Presidência, na chapa de Luiz Inácio Lula da Silva. Saiu da vida política somente com sua morte, registrada em 21 jun. 2004. Para maiores informações, consultar Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), no portal <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/leonel-de-moura-brizola>

Na condição de mentor do Programa, Darcy Ribeiro (1997) acreditava que o modo de ação preconizado para o aludido estabelecimento escolar, sustentado na tríade Cultura-Educação-Saúde, poderia atender melhor às comunidades de baixa renda e dar maior qualidade à educação brasileira, visto que os alunos tinham acesso a métodos especiais de aprendizado, alimentação completa, prática de esporte e tratamento médico-odontológico. Fatores que justificavam a envergadura do projeto pedagógico e arquitetônico concebido para o CIEP, a cognominada “Escola dos Sonhos”.

De acordo Santos (2005) , o Plano de Governo Brizola/Ribeiro previa a construção de 500 CIEP, até o final do mandato, programado para março/1987, com cobertura em todo o Estado do Rio de Janeiro e atendimento dirigido à população desprivilegiada. Na fase inicial da gestão foram construídas 60 unidades, sendo a primeira delas batizada de CIEP Tancredo Neves, em homenagem ao político e Presidente da República então recém eleito, mas que não lograra tomar posse, em consequência de enfermidade que culminou em seu falecimento no dia 21 abr. 1985, poucos dias antes da inauguração da aludida Escola, em 8 de maio. As ilustrações adjacentes indicam essa concretização:

Desenho 2 – *Croquis* do prédio dos CIEP/RJ, traçado em 1984



Fonte: Coleção da Fundação Oscar Niemeyer.

Foto 2 – 1º CIEP do RJ/Tancredo Neves, inaugurado em 1985



Fonte: Coleção da Fundação Oscar Niemeyer.

Não obstante o código identificador que emoldurou o I PEE, registrado sob o signo da educação pública e de qualidade, o fluxo da História indica a descontinuidade do Projeto. Santos (2005, p. 21) assim comenta a situação:

A escola dos sonhos dos brasileiros teve seu tempo de vida produtiva, que se manteve, pelo menos por oito anos, nas duas gestões do Governador Leonel Brizola [1983-1987 e 1991-1994], entre implantação do projeto e funcionamento das escolas, [mas] acabou tendo o seu currículo desmontado e funcionando com dois ou três turnos, como as escolas da rede tradicional. Com o passar dos anos e das gestões governamentais, a proposta educacional do CIEP foi-se deteriorando, até chegar ao que temos hoje: uma escola sem unidade e sem identidade com o projeto original. Assim, podemos afirmar que, encontrar uma escola derivada dos

Programas Especiais de Educação [nos moldes da proposta de Darcy Ribeiro], é como ‘procurar uma agulha no palheiro.’

Essa crítica foi ratificada por Ângela Chagas, que em matéria intitulada *Sonho de Brizola - escola de turno integral fracassa no RJ e RS* (2011), assim explanou:

Quando foi governador do Rio de Janeiro, entre 1983 e 1987 e, depois, entre 1991 e 1994, Leonel Brizola deu início ao sonho de implantar escolas de turno integral com a construção de pelo menos 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Passados mais de 17 anos do fim de sua gestão, a proposta fracassou no Estado, e também no Rio Grande do Sul, onde foi implantada no início dos anos 1990, na administração do PDT. Segundo a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, de cerca de 500 CIEP construídos e postos em funcionamento no Estado, 307 continuam sob a gestão da rede estadual. O restante foi repassado para os municípios ou destinado para outras atividades. Do total de escolas ligadas ao Governo Estadual, apenas 150 seguem com o horário integral, o que corresponde a menos da metade da rede de CIEP.

Nesse mesmo diapasão, em 2015, a Revista Carta Capital, em seu Editorial, na Seção dedicada à Educação, incluía matéria acerca do aniversário de criação dos Centros Integrados de Educação Pública/RJ. No decurso do texto, constava a seguinte alusão:

Os CIEPs, também conhecidos como *Brizolões*, completam 30 anos na paisagem do Estado do Rio de Janeiro como símbolo de renovação e, em alguns casos, de abandono da educação [...]. Para se ter uma ideia, o Programa Especial de Educação tinha recurso de mais de 400 milhões de dólares. Um plano ousado, mas extremamente caro. Aos poucos, as atividades e os recursos começaram a ser cortados. [Do ponto de vista administrativo], apesar de os CIEPs terem sido construídos pelo Governo do Estado, atualmente, as Secretarias Estadual (SEEDUC) e Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro dividem a gestão das escolas que funcionam nos edifícios projetados por Niemeyer. Cada uma tentando, a seu modo, resgatar o modelo desenvolvido [por Darcy Ribeiro].

Com base nesses relatos confirma-se, mais uma vez, a efemeridade das “escolas de dia inteiro” em terra *Brasilis*. Isso porque, os Governos que sucederam aos de Brizola não deram continuidade ao projeto político-pedagógico arquitetado para os CIEP, desvirtuando-lhe a principal característica: o ensino integral.

Por seu turno, Jaime Giolo (2012) entende que a literatura concernente não dispõe de outros exemplos relevantes à caracterização da história da educação integral no Brasil, a não ser que seja considerado nesta pauta a criação de transitórias instituições de atendimento a crianças e adolescentes, registrada nos primeiros anos da última década do séc. XX. Trata-se dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), criados oficialmente em 26 maio 1992, no conturbado governo de Fernando Collor de Mello, via Decreto 539/1992 (BRASIL, 1992) e atingidos praticamente no nascedouro, com a renúncia do Presidente da República ao mandato, em 29 dez. 1992. Ato contínuo, o então vice, Itamar Franco, assumiu o comando do País e empreendeu política congênere instituindo os também efêmeros Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC).

Inúmeros elementos dão solidez ao ajuizamento feito por Giolo (2012), com destaque para o fato de que as medidas governamentais ora em abordagem, não obstante tenham auferido *status* de políticas públicas de abrangência nacional, marcaram flagrante distanciamento da tendência pedagógica que embasou a “Escola-Parque” dos anos de 1950 e os CIEP dos idos de 1980. Tanto CIAC quanto CAIC se apresentaram em linha diametralmente oposta à filosofia educacional que balizou os projetos de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro para a educação em tempo integral. Os CIAC, por exemplo, surgem como resposta do governo brasileiro aos compromissos assumidos junto aos Organismos Internacionais, após o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado na sede da ONU, em 1990 (SOBRINHO; PARENTE, 1995), num claro alinhamento aos planos de controle político-social arquitetados pelas Nações hegemônicas e que incidem sobre os países de capital dependente. Ademais, é preciso enfatizar o caráter anódino e eleitoreiro da medida adotada, a qual colocou a Educação sob a égide de mecanismos compensatórios que não alteraram a realidade dos sistemas públicos de ensino do País.

A fragilidade dessa política pode ser confirmada em dois aspectos importantes: primeiro, a matriz conceitual dos CIAC foi ideada nos gabinetes da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA),²⁸ à época presidida por Roseane Collor de Mello, na condição de primeira-dama do Brasil. A proposição, de tônica assistencialista, guiava-se pelo pensamento liberal burguês que defende que “a política social deve ser um paliativo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 62), cabendo ao Estado apenas assegurar assistência mínima aos vulneráveis, o que inclui crianças pobres e deficientes que comprovadamente estejam em idade escolar.

O segundo aspecto a considerar diz respeito à instabilidade no cumprimento dos planos de ação previstos para os CIAC, haja vista a marcante indefinição acerca de qual Órgão do Poder Executivo Federal seria o responsável pela gestão da alegada política.

²⁸ A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28/08/1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Pela Portaria n. 6.013, de 01/10/1942, o Ministro da Justiça e Negócios Interiores autorizou sua organização definitiva e funcionamento, com instalação em 02/10 daquele mesmo ano. Por meio do Decreto-lei n. 593, de 27/05/1969, o Órgão passa a ter nova identidade jurídica: Fundação Legião Brasileira de Assistência, ligado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Com o advento da Lei n. 6.439, de 01/09/1977, fica no âmbito do Ministério da Previdência e Assistência Social. Pelo Art. 252 do Decreto n. 99.244, de 10/05/1990, passa para a esfera do Ministério da Ação Social. Em 01/01/1995 a LBA foi extinta pela MP n. 813, exarada por Fernando Henrique Cardoso no primeiro dia de seu Governo à frente da Presidência da República. À época, a LBA estava vinculada ao Ministério do Bem-Estar Social. Para maiores informações, consultar Departamento de Arquivo Geral da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Disponível em: <http://www.fonte.ufsm.br/index.php>

Em busca feita nos arquivos da Biblioteca da Presidência da República,²⁹ ficou constatado que a tutela dos CIAC coube de início (maio/1992) ao então Ministério Extraordinário da Criança, passando posteriormente à Secretaria Geral da Presidência da República e depois à Secretaria Especial de Projetos da Presidência da República.

Após a renúncia de Collor de Mello do posto de mandatário do Brasil e assunção de Itamar Franco, sucedida a conversão de CIAC para CAIC, a gestão foi transferida para a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE), dentro do MEC, que assumiu a Coordenação dos CAIC (mar./1993), com vinculação ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente/PRONAICA³⁰ (BRASIL, 1993), que substituiu o Projeto “Minha Gente” (BRASIL, 1991), ao qual os CIAC haviam sido acoplados quando de sua criação. Não obstante o deslocamento do eixo de gestão dessa política, a tônica assistencialista, portanto momentânea, que marca a gênese dos CIAC – célula-mater dos CAIC –, e que lhes deixou profundos sinais, comprometeu o Princípio do Direito à Educação que se apresenta registrado no *corpus* da Lei Maior do País, como um Estatuto público e subjetivo de todo cidadão brasileiro.

Ao adentrar no século XXI, novos cenários se descortinaram a favor da Educação em Tempo Integral. Moll (2012, p. 28), a respeito do assunto registra que:

O sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma ‘megapopulação’ na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

A escola dos sonhos referida na citação deveria advir do Programa *Mais Educação*, instituído em 2007 pelo Governo Federal por meio da Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, com o objetivo de induzir a política de expansão de jornada escolar com novos marcos curriculares e pedagógicos, em escolas de Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007). Vale destacar que a ênfase do aludido Programa não esteve voltada às expressões arquitetônicas, mas sim à construção de práticas pedagógicas na perspectiva da formação integral do aluno, a ser realizada em escolas de tempo integral, tendo como referência a Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira, e o projeto dos CIEP, de autoria de Darcy

²⁹ A Biblioteca da Presidência da República, fundada no governo do Presidente Wenceslau Brás (1914-1918), abriga vasta coleção de documentos históricos nas áreas de legislação, direito administrativo, direito constitucional e ciência política, além de dados de caráter histórico-informativo sobre a gestão dos Presidentes e Vice-Presidentes do Brasil. Disponível em: www.biblioteca.presidencia.gov.br/ministerios

³⁰ O PRONAICA, instituído em 1993 por força da Lei 8.642, foi um Programa do Ministério da Educação, que naquela ocasião englobava também o Desporto, responsável pelo desenvolvimento e coordenação de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de Órgãos federais, estaduais e municipais, além de Organizações Não-Governamentais, com a cooperação de Organismos Internacionais. (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Ribeiro. Registre-se ainda que, reside no *Mais Educação* a matriz de referência para o Programa *Ensino Médio Inovador* (PROEMI), lançado pelo MEC (BRASIL, 2009) com vista a apoiar a reorganização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento de alternativas curriculares no EM não profissionalizante, apontando para a ampliação do tempo de permanência nas escolas dos estudantes secundaristas.

Acerca do assunto é preciso fazer as seguintes ressalvas: esses Programas surgem no mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, o qual chegou ao Palácio do Planalto em 2003 com o compromisso assumido junto à sua base social de apoio, de realizar ampla discussão sobre o Ensino Médio, com um novo olhar e uma outra forma de elaboração de políticas públicas. Contudo, apesar do esforço técnico-intelectual empreendido em favor da reconfiguração dessa etapa de ensino, do qual o *Mais Educação* foi a fonte de inspiração e o *PROEMI* um dos principais produtos, Moll e Garcia (2020, p. 28) relatam que “algumas iniciativas não chegaram a constituir uma política orgânica, continuada e estruturadora para as mudanças necessárias ao Ensino Médio. [...] Portanto, não resultaram na mudança do estado da arte do Ensino Médio no Brasil.” Nesse contexto inserem-se os Programas em menção, que passaram a fazer parte das estatísticas atinentes à descontinuidade de propostas construtivas traçadas para a educação brasileira, infelizmente.

Oferece reforço a essa crítica o fato de que, não obstante tais Programas ainda vigorarem, a concepção matricial foi gradativamente abandonada pelo MEC. O ideário pedagógico consta totalmente alinhado ao projeto liberal-conservador inacabado do período de 1995-2002 e que fora retomado em 2016, logo após a ascensão forjada de Michel Temer ao comando do País, ato contínuo ao impedimento de governança decretado pelo Congresso Nacional à então Presidente Dilma Rousseff. Esses elementos podem ser confirmados nas bases de sustentação dos Projetos e Programas dirigidos ao EM, os quais foram refuncionalizados e que estão disponíveis no *site* oficial do Ministério da Educação.

Nessa esteira de rupturas, Moll e Garcia (2020, p. 27) relatam a pior das perdas: o rompimento do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, firmado em 2003 entre o Governo Federal, os Estados e as Universidades públicas, no qual:

a tese principal era de que necessário seria redimensionar a centralidade da formação dos jovens: o direito ao conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade e o direito às aprendizagens deveria suplantar as demandas do mercado de trabalho, instituídas tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/DCNEM [1998], pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico/DCNEP [1999] e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/PCNEM [2000], cuja organização focava determinadas competências e habilidades.

O dano causado pela quebra do Pacto é de amplo espectro, podendo-se avaliar como “uma real possibilidade histórica perdida” (MOLL; GARCIA, 2020, p. 35). Isso porque sua ocorrência causou imediata retração de importantes ações educacionais que estavam em curso no âmbito das UF, tais como: ampliação de mecanismos de acesso à educação; recomposição curricular; produção de material didático e tecnológico; formação continuada de gestores/professores/funcionários da escola para fins de aperfeiçoamento e qualificação profissional. Além disso, postergou – mais uma vez – o encontro com a verdadeira Escola de Tempo Integral, apesar de a atual Reforma do Ensino Médio proclamar, abertamente, tal perspectiva, seja no *corpus* do Estatuto máximo que lhe confere legalidade, seja nos atos regulatórios complementares, fator de contradição que põe em alerta toda e qualquer pessoa que se importe com os destinos da Educação em nosso País.

Para fins de entendimento desse ponto de crítica, é importante conferir e analisar – criticamente – a malha normativa que dá guarida ao “novo” Ensino Médio. Tem-se, por exemplo, a Portaria MEC n. 727/2017, que em seu dispositivo de abertura assim anuncia:

Art. 1º Fica instituído o **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI**, em conformidade com as diretrizes dispostas nos Art. 13 ao 17 da Lei n. 13.415/2017, **com vista a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal**. Parágrafo único. A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a **ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante**, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio. (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Note-se que, os destaques lançados no descritor legal em comento são elementos-chave da nova política educacional destinada ao EM, notadamente no que concerne à oferta dessa etapa de ensino em regime de tempo integral. Sobre esse aspecto, deve-se considerar ainda o previsto na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), referente à expressiva ampliação da carga horária do Ensino Médio – que passa de 800 horas/ano, para 1.400.

Aqui, levantam-se dois importantes pontos para reflexão, como pano de fundo à análise acerca da exequibilidade da política pública ora em apreço. Primeiramente, evoca-se Cesar Callegari, então membro do CNE, ao defender que “[...] o aumento da carga horária precisa representar uma mudança substantiva das propostas, na ideia não de tempo integral, mas de formação integral.” (informação verbal).³¹ Consta

³¹ Manifestação registrada no Portal do MEC, em 22 set. 2016, na ocasião da edição da Medida Provisória que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a LDB 9.394/96 [...] e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB [...], agora convertida na Lei 13.415/2017.

no argumento do Conselheiro um alerta ao fato de que o aumento da carga horária não tem o condão de se transformar em melhoria educacional. Há que se entender que, para o alcance da qualidade do ensino é necessária uma estreita e efetiva relação entre tempo-espaço-proposta pedagógica.

Estudiosos da área têm acordo com a opinião do citado Conselheiro, ao considerarem que a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERE, 2002); da mesma forma, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201), “de nada adiantará esticar a corda do tempo – ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço.” (MOLL, 2009, p. 18). Por conseguinte, Moll (2017, p. 63) persiste defendendo que a mera ampliação do tempo escolar não contribuirá para a superação dos modelos pedagógicos anacrônicos, que historicamente figuram na oferta do Ensino Médio, revelando práticas “centradas em um intelectualismo estéril, no qual as áreas do conhecimento não conversam entre si e, muito menos, com o mundo da vida dos jovens e do País [...]” Neste caso, é lícito esperar dos gestores públicos – tanto em nível de Secretaria de Estado da Educação, quanto do corpo técnico-administrativo atuante nas escolas envolvidas nesse processo, que aflore uma efetiva proposta de educação em tempo integral, capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares atribuídos ao *novo* Ensino Médio.

Para além da dimensão pedagógica, aqui reconhecida como indispensável à efetiva implantação da nova modelagem preconizada para Ensino Médio, a oferta dessa etapa de ensino em regime de tempo integral exigirá, dentre outros elementos, infraestrutura e meios para sua implantação. Neste sentido, Moll (2009, p. 6) contribui ainda mais ao debate, considerando seu entendimento de que uma política efetiva de Educação Integral depende:

[...] das condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino [...] para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossos [...] jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Deriva desse juízo um segundo ponto para reflexão, que não se pode olvidar. Trata-se dos custos que fatalmente serão exigidos para a efetiva implementação do EMTI, posto que a construção da educação integral na “escola de dia inteiro” vai requerer a mobilização de um conjunto de insumos – humanos, didático-pedagógicos, materiais e não materiais –, para os quais a questão do financiamento é condição *sine qua non*.

Com base nesses elementos, abre-se o portal principal deste estudo, no qual as vozes dos sujeitos da pesquisa passam a reverberar, indicando suas considerações acerca do realvivido dentro do processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá.

3.2 O Ensino Médio em Tempo Integral: a ótica dos sujeitos de pesquisa

Preliminarmente, cabe destacar que em atendimento ao protocolo ético de pesquisa, o nome dos sujeitos-fonte da coleta de dados está inteiramente preservado. Para garantir o referido anonimato, definiu-se por adotar uma forma de designação abreviada dos diferentes grupos de informantes, tal como exposto no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Forma designativa e caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Grupo de Entrevistados	Designação abreviada	Caracterização
Equipe de Implantação/EMTI	[SEED 1]	Lic. em Letras. Professora de ETI, de 2008 a 2013, em outra UF. Há 3 anos atua na equipe EMTI/SEED/AP.
	[SEED 2]	Lic. em Física, Ms. em Psicologia Comunitária. Acumula mais de 20 anos de experiência docente e há 3 está envolvido com o EMTI, sendo que há 6 meses integra a equipe EMTI/SEED.
Corpo Técnico-Diretivo	[Dir. E-c/Central]	Lic. em Pedagogia e Artes, Esp. na área de Educação. Atua como gestor de escola de EMTI desde mar./2017.
	[Téc. E-c/Central]	Lic. em Pedagogia, com 13 anos de atuação na área técnico-pedagógica, sendo 3 no EMTI.
	[Dir. E-c/ZS]	Lic. em Pedagogia, Esp. em Didática do Ensino Superior e em EaD. Atualmente, cursa Mestrado em Educação. Tem 20 anos de experiência em Coordenação Pedagógica e 5 de sala de aula.
	[Téc. E-c/ZS]	Lic. em Pedagogia, Esp. em Coordenação Pedagógica. Atua há 13 anos em serviço Técnico, sendo que há 2 está no EMTI.
Docentes	[Doc. E-c/Central - LING.]	Lic. em Letras, com 6 anos de experiência docente, sendo que há 1 ano está no EMTI.
	[Doc. E-c/Central - CH]	Lic. em Sociologia e Ms. em Desenvolvimento Regional. Tem 15 anos de experiência docente, sendo que há 3 atua no EMTI.
	[Doc. E-c/Central - CN&M]	Lic. em Biologia, Ms. e Dra. em Biodiversidade, com 5 anos de docência no Ensino Médio, sendo 3 no EMTI.
	[Doc. E-c/ZS - LING.]	Lic. em Letras, Esp. em Educação e em Língua Portuguesa. Tem 16 anos de Magistério, sendo que há 1 ano trabalha no EMTI.
	[Doc. E-c/ZS - CH]	Lic. e Bach. em História, Esp. em Tecnologia da Educação e Ms. em Ensino de História. Tem 8 anos de experiência docente, sendo que há 2 anos atua no EMTI.
	[Doc. E-c/ZS - CN&M]	Lic. em Biologia, Esp. em Educação Ambiental e Sustentabilidade. Tem 10 anos de exercício da docência, sendo 2 no EMTI.

Fonte: Elaboração da autora da Dissertação.

Por oportuno, apresenta-se uma breve caracterização das unidades escolares nas quais a investigação foi realizada, as quais serão referenciadas no corpo do trabalho como Escola-campo/Central (*E-c/Central*) e Escola-campo/Zona Sul (*E-c/ZS*), respectivamente.

A primeira escola-campo da pesquisa está situada na área central de Macapá e corresponde a um dos mais antigos estabelecimentos de ensino da cidade, configurado no imaginário da sociedade amapaense como uma escola de referência. Seu ato de criação remonta aos idos do Território Federal do Amapá, década de 40/século XX, ocasião em que iniciaram as atividades pedagógicas, voltadas exclusivamente para o Ensino Ginásial – primeiro ciclo de formação escolar do então Curso Secundário.³² No primeiro ano de funcionamento da escola, o atendimento alcançou somente as duas primeiras séries, das quatro que integravam a referida etapa de ensino. Contudo, dentro de uma linha progressiva de ação, a partir do segundo ano de trabalho novas séries foram sendo implantadas e as matrículas expandiram-se, o que garantiu em 1950 o reconhecimento, por parte do Ministério da Educação e Saúde, do ensino ministrado no educandário, com validade para todo o território nacional. Essa medida impulsionou a ampliação dos serviços educacionais prestados, de modo que em 1952 a escola passou a oferecer, também, o Ensino Colegial, completando assim o ciclo de formação previsto legalmente para o nível Secundário.

Com advento da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, operada pela Lei n. 5.692/1971, o colégio experimentou, a partir de 1973, radical transformação em seu *modus operandi*, quando introduziu em sua rotina pedagógica, de forma compulsória, a oferta de Cursos Profissionalizantes, tal como estabelecido pela legislação em epígrafe. Contudo, sob o escudo da Lei 7.044/1982, a escola optou por centrar-se na formação propedêutica. Assim, em 1986, com a anuência formal do então Conselho de Educação do Território Federal do Amapá (CETA), deixou de atuar com ensino profissionalizante e converteu-se em escola voltada à disseminação de preceitos e conteúdos básicos das áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, com o objetivo de proporcionar à juventude amapaense o acesso ao Ensino Superior.

Vale ressaltar que a escola também registra em seu histórico institucional o trabalho com o Ensino de 1º Grau, sendo 1982 o marco da primeira oferta, com alcance de 5ª a 8ª

³² O Curso Secundário ocupava posição equivalente ao atual Ensino Médio e estava segmentado em dois ciclos, hierarquicamente articulados – o Ginásial e o Colegial, respectivamente. Tal etapa de escolarização sucedia o Ensino Primário e fazia elo imediato com o Ensino Superior.

séries, e 2003 o ano de encerramento de tal atendimento. A partir de 2004 as ações do educandário ficaram circunscritas ao Ensino Médio regular, com funcionamento nos períodos matutino, vespertino e noturno, chegando a registrar mais de 2.000 (duas mil) matrículas/ano. (AMAPÁ/Histórico da *E-c/Central*, 2009).

A segunda escola-campo da investigação está localizada em bairro periférico da cidade de Macapá e foi criada no ano de 2000, por ato oficial da Secretaria de Estado da Educação. Registros do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do estabelecimento de ensino em questão indicam que essa decisão política foi motivada pela alta e recorrente demanda por escolarização advinda dos pais de crianças que moravam originalmente no campo territorial onde a escola foi edificada, ou dos que lá passaram a fixar residência após o fluxo migratório proveniente do Marajó, arquipélago integrante do Estado do Pará, e até mesmo de outras UF do Brasil, especialmente as do Nordeste. Tal população demandava, expressivamente, por Ensino Médio e por Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste último caso há que se destacar o significativo número de pessoas com desnível entre idade cronológica ↔ idade escolar, o que implicava em necessidade de oferta tanto de primeira, quanto de segunda etapa de EJA. Mediante inauguração, a escola passou a funcionar nos três turnos, já que foram constituídas turmas não somente de Ensino Médio regular e de Educação de Jovens e Adultos, mas também abriu-se matrícula para o Ensino Fundamental, haja vista a falta de escolas no bairro e adjacências. Em 2003, com o reordenamento geoeducacional estabelecido pela SEED, a escola deixou de oferecer o Ensino Fundamental, passando a concentrar sua atuação no Ensino Médio e na EJA.

A frágil realidade socioeducacional que caracteriza a escola a colocou em 2010 no circuito do *Mais Educação*, Programa do Governo Federal já mencionado neste trabalho, por meio do qual a escola associou ao processo de ensino ações intersetoriais, envolvendo saúde, lazer e cidadania, na expectativa de oferecer a seus estudantes educação integral. Contudo, com a falta de repasse de recursos da esfera Federal, o referido Programa foi gradativamente sendo extinto da escola.

Por fim, convém destacar que, não obstante as dificuldades enfrentadas pela Instituição, desde sua inauguração, na história do educandário há importante conquista, digna de registro: em 2006 a escola foi agraciada com o *Prêmio Gestão Nacional*, em função dos diversos projetos pedagógicos executados junto à comunidade intra e extra escolar. O prêmio resultou à escola uma viagem de intercâmbio cultural aos EUA, sendo representada pelo gestor escolar da época. (AMAPÁ/PPP da *E-c/ZS*, 2017).

Após esta breve caracterização, cabe anunciar o produto qualitativo do processo de aproximação e diálogo efetivado junto aos informantes da investigação. Registre-se que as indagações-guia da pesquisa foram convertidas em 4 (quatro) Eixos de Análise, em torno dos quais aglutinaram-se as informações empíricas decorrentes das questões que integram os Roteiros de Entrevista (vd. Apêndices A, B e C). A seguir, dispõem-se as múltiplas vozes dos entrevistados, além de dados complementares acerca do objeto de estudo e o concernente exercício de interpretação:

① Motivos para a escolha das escolas-piloto de EMTI

Este primeiro Eixo de Análise oferece elementos para o entendimento de como se deu a adesão do Estado do Amapá à Política de Fomento ao EMTI, deflagrada pelo MEC ao final do ano de 2016. As palavras dos entrevistados são elucidativas e revelam nuances de caráter político que serão doravante exploradas. No descortinar da pesquisa, exhibe-se a manifestação de um primeiro agente da SEED acerca da escolha das 8 (oito) escolas que inauguraram o Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá:

[SEED 1] *A Secretaria de Educação fez a escolha das escolas com base numa lista predeterminada pelo Ministério da Educação. As Portarias que o MEC lançou para adesão dos Estados ao Programa de Fomento ao EMTI deixam bem claro quais são os critérios: alta vulnerabilidade social e alta vulnerabilidade de infraestrutura. A pré-seleção feita pelo MEC tomou por base aquilo que as escolas registram no Censo da Educação Básica. O Ministério da Educação tem acesso a isso, e com base nos dados elenca as escolas. Mas é preciso observar muitos elementos, por exemplo: a escola X fica numa aldeia indígena, ela atende Infantil, Fundamental e Médio. Então, como a Portaria exige que ao final da implantação a escola seja exclusiva de Ensino Médio, eu não posso colocar no Programa de fomento ao ETI a única escola que eu tenho atendendo àquela região; para isso ocorrer eu teria que construir uma nova escola. Então, em 2016 foi feita essa análise em relação ao reordenamento da rede para definir essa situação, e algumas escolas foram excluídas daquele primeiro momento em decorrência disso tudo, e depois é que foi feita a relação. O MEC foi reprovando algumas, filtrando outras, até chegar nas oito escolas-piloto. A lista definitiva, se não me engano, saiu só em 23 de dezembro de 2016. Mas os técnicos da Secretaria estiveram nas escolas visitando, fazendo a avaliação da parte de infraestrutura. Nunca foi escondido de ninguém que as visitas eram para implantar o tempo integral, mas muitos diretores deixaram as informações escondidas.*

Um segundo agente da SEED, assim se reportou ao assunto:

[SEED 2] *Eu não tenho como te afirmar os motivos da escolha das escolas-piloto, porque eu não estava na SEED em 2017. Nesse ano eu trabalhava numa das escolas que receberam o Programa e a informação que eu obtive à época é que foi feito sorteio de algumas escolas e depois o MEC veio e fez a escolha. Eu não entendi direito essa metodologia, isso é uma dúvida que eu tenho até hoje. Mas eu acho que tem aquela questão da escola tradicional, que todo mundo enxerga. Era preciso dar visibilidade ao novo Programa, que ia implicar na mudança na vida de muita gente, na estrutura educacional do Estado como um todo. Então, eles precisavam dar visibilidade. Se eu escolho as oito piores escolas da periferia, que visibilidade teria isso? Agora, se eu coloco lá no CA, que é no centro; no Tiradentes, que é no eixo FAB; no Castelo Branco, que é também é um colégio tradicional... E também no caso de Santana, que é o segundo maior município do Estado, a coisa fica diferente. Lá na periferia, na escola que o teto está caindo, não teria tanta visibilidade, poucos iriam ver. Por isso eu acho que foi muito mais uma escolha política, do que necessariamente levando em consideração todos os elementos e critérios que o MEC e legislação dizem que tem que obedecer.*

Quanto aos agentes das escolas envolvidas na pesquisa – Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Docentes –, apresentaram respostas convergentes à questão levantada, e alegam desconhecer os motivos e critérios que levaram os estabelecimentos de ensino em que atuam a tornarem-se unidades-piloto do EMTI. Ilustrativamente, colocam-se as seguintes falas:

[Dir. E-c/Central] *Eu não tenho esse dado. Penso que essa pergunta seria bem mais interessante à Equipe de Implantação do EMTI. Quando eu cheguei aqui na escola, em março/2017, praticamente na instalação das aulas, o gestor anterior e a equipe técnica já tinham recebido a informação de que a escola, a partir daquele momento seria a “Escola da Escolha”,³³ e as pessoas que adentrariam aqui teriam que fazer adesão ao Programa. Por isso, saíram muitos funcionários daqui, Servidores públicos que foram para outras escolas, porque eles não compactuaram com o Projeto.*

[Téc. E-c/Central] *A gente não tem a informação do porquê nossa escola foi eleita para ser de tempo integral. O que eu posso dizer é que em 2016 foi repassado para a escola que se ela não optasse por permanecer no Ensino Médio Inovador, estaria sujeita a se tornar uma escola de tempo integral. [O Ensino Médio Inovador] foi Programa implantado em algumas escolas aqui no Estado, que tinha um acréscimo na carga horária para desenvolver atividades integradoras, que é algo bem parecido com as Eletivas do modelo do EMTI. Eram atividades interdisciplinares, organizadas num conjunto de oficinas, e o estudante escolhia qual ele queria participar. A gente chegou a implantar, mas finalizou em 2015, por questão financeira e, então, voltamos para o regular. Em 2016, quando foi feita a consulta pela SEED, a gente não estava mais com esse modelo [do Médio Inovador]. Mas a gente não optou pelo EMTI. Nós conversamos aqui na escola, tivemos reunião e a equipe acreditou que o Médio Inovador tinha os problemas da questão de recursos, as atividades integradoras da parte diversificada dependiam de recurso que não chegava, ou às vezes chegava já no final do ano. Então, a equipe não quis continuar com o Ensino Médio Inovador e acreditou também que o Ensino Médio Integral não seria algo para a nossa escola, porque a estrutura física dela não permite. Na verdade, a escola só foi comunicada pela SEED que passaria a ser de tempo integral.*

[Doc. E-c/Central - LING.] *Eu não trabalhava aqui na época em que a escola foi escolhida para TI, mas posso dizer que não houve explicação aberta sobre a escolha da escola. Eu percebo que não houve porque desde o ano que eu entrei existia uma resistência muito grande, justamente porque foi imposto, como diziam os professores. Mas a SEED realmente falha nessa questão, impondo muito as coisas. Não sei se é por gosto, ou por forma de trabalhar mesmo, na base da imposição.*

[Doc. E-c/Central - CH] *Não houve uma conversa prévia da SEED com a comunidade escolar, corpo técnico-pedagógico e docentes para falar dessa perspectiva de implantar aqui o EMTI. Informação precisa nós não tivemos. A gente ficou sabendo pela mídia, e não por um comunicado oficial da Secretaria. Eu não percebo uma cultura da SEED de explicar as coisas direitinho para o chão da escola, e às vezes, quando chega aqui, chega distorcido. Não é uma coisa bem esclarecida. Eu não sinto esse diálogo, de fato. Eu ouvi comentários de que essa escola não tinha perfil para TI, prédio muito velho, difícil de reformar. Mas aqui tinha uma equipe política muito complexa, e a SEED tinha muita vontade de comandar essa escola e não conseguia, em função da equipe que aqui trabalhava, e tinham vários embates do diretor com a nova Secretária de Educação. Eu acredito que uma das maneiras que eles tiveram para tomar o controle da escola, que hoje está toda dominada, foi implantar o EMTI. A equipe anterior saiu quase toda e ficou uma equipe com novos critérios de atuação, porque era isso que a gente ouvia: “Ou você se adequa ou você pede pra sair.”*

[Doc. E-c/Central - CN&M] *O Governo impôs que deveria ser aqui. A gente foi surpreendido no final do ano [2016] de que teria um Processo Seletivo para compor o quadro docente e técnico da escola, que passaria a ser de tempo integral. E a posição da SEED foi: “Quem quiser permanecer na escola, que faça o Processo Seletivo.”*

[Dir. E-c/ZS] *Não tenho essas informações. Nós não fomos informados sobre os motivos para esta escola passar a ser de tempo integral.*

³³ *Escola da Escolha* é o nome designativo do Modelo Pedagógico utilizado pelo ICE/Brasil desde sua incursão, em 2003, no território dos sistemas públicos de ensino. Marca registrada em todas as ações e publicações da ONG, configura-se como slogan institucional para a disseminação e construção de um consenso ativo em torno do projeto empresarial que vem desenvolvendo, travestido de ação pedagógico-educacional.

[Téc. E-c/ZS] *Eu cheguei aqui em 2018, pois trabalhava em outro Município. Quando fui lá na SEED, em busca de uma nova escola para trabalhar, aqui em Macapá, eles me deram a opção de três escolas e pela proximidade da minha residência eu escolhi essa. Mas eu não fui informada que era de tempo integral, fiquei sabendo ao chegar aqui, e ao chegar me deparei com uma rotina totalmente diferente da qual eu vivenciava, eu fiquei assim um pouco perdida, porque eu estava vivenciando uma situação nova, uma angústia na verdade, que estava instalada na escola como um todo, e veio aquela “chuva de indagações”, dos professores da escola. Então, eu procurei me informar sobre o porquê da escolha desta escola e o que os técnicos da SEED colocam como justificativa foi a questão do baixo rendimento na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, além de questões de localização da escola e do público para atender. Então, assim, a escola seria de tempo integral por conta do baixo desempenho do Ensino Médio, e que esse modelo teria a possibilidade de alavancar o IDEB e o desempenho do Estado.*

[Doc. E-c/ZS - LING.] *Durante um período nós tivemos sérios problemas, no que se refere à segurança. Sofremos com invasão, alunos se agredindo, outros que sofriam ameaças de pessoas externas etc. Nós tivemos situações de estar na sala de aula e ter que descer todo mundo porque começaram a invadir a escola. Isso causou uma insegurança muito grande, que foi estendida para a SEED. Fizemos reuniões, acionamos o Ministério Público, chamamos a Televisão, estávamos desesperados. E ainda tivemos um problema de gestão – a escola ficou sem direção e passou a ser levada pelos professores. Nós administrávamos os horários, fazíamos os encontros pedagógicos, enfim, tentamos nos organizar e manter as atividades, porque a diretora sofria de problema de saúde e ela se ausentava bastante. Então, eu acredito que a Secretaria pensou assim: ‘Essa escola tem um sério problema, que precisa ser solucionado. Vamos colocar o EMTI lá.’ Aí, nós tivemos uma reunião com 4 ou 5 pessoas da SEED, que vieram aqui conversar com a equipe técnica da escola e professores. Alunos não participaram. Apresentaram o projeto em slides, dizendo como seria o ensino em tempo integral. Depois de tudo, perguntaram se a escola queria fazer adesão e deram um turno para discutirmos. Tudo no mesmo dia. Foi feito tipo uma assembleia, com votação, para saber se queríamos ou não. Mas nós não queríamos. Nós vimos que não era o nosso perfil – a escola atendia a muitos alunos, o bairro em que a escola está e seu entorno tem uma população de adolescentes e de jovens muito grande, então tínhamos a preocupação em atendê-los, e nós entendíamos que com a implantação do novo modelo de Ensino Médio isso não seria possível, por causa do tempo que é integral resultaria que a escola iria esvaziar, e foi o que aconteceu. O que nós estávamos solicitando à SEED era que nos ajudasse, e não que tirasse os alunos daqui. Cadê os alunos? A educação que era para ajudar a sociedade, para ajudar aos alunos, estava tirando eles da escola. Na verdade, nós ficamos acuados: o discurso da SEED era: ‘Quem não quer, que saia da escola.’ Tudo o que a escola construiu junto, tudo o que a escola prestou à comunidade não foi considerado. Um desrespeito! E os professores ficaram se perguntando: ‘E agora, como é que vai ser?’ Então, muita gente pediu para sair. Teve uma reunião em que sete professores, ao mesmo tempo, pediram devolução – eram colegas que já trabalhavam aqui havia mais de 10 anos, que estavam desde a criação da escola. Foi assim que ocorreu na implantação do EMTI, e eu não vi pais e alunos serem chamados. Digo isso porque eu estava aqui, trabalhando com as turmas de tempo parcial e acompanhei tudo isso.*

[Doc. E-c/ZS - CH] *Uns seis meses antes da implantação houve uns comentários de que mudaria o sistema de ensino, e que a escola passaria a ser de tempo integral. Sobre os motivos da escolha, isso envolve muitas questões implícitas, inclusive políticas, porque o aluno da escola de tempo integral, meio que preconiza o Programa. Ele vem desde as sete e meia da manhã e fica até às dezessete horas, onde ele tem todas as refeições, e se você for fazer uma pesquisa censitária com os alunos, você vai observar que eles são muito carentes, vivem numa situação de baixa renda. Então é interessante trazer para essa escola esse modelo e manter uma clientela que lá na frente vai te dar retorno político. Eu vejo assim, de forma implícita. É claro que, se você for lá na SEED eles vão dizer que a questão é que o Ensino Médio tem baixos índices. Enfim, a gente sabe que no fundo, no fundo, tem esse elemento, mas eu acredito que tem a questão política, não só nessa escola, mas nas outras também, porque se você for observar, a clientela dessas escolas de grande vulnerabilidade social. A maioria dos alunos aqui é filho de pessoas que têm o Bolsa-Família. Sim, têm as exceções, mas a maior parte é de pessoas muito humildes. Então, para um pai, é interessante ter dois ou três filhos estudando aqui, porque isso diminui a questão de pessoas sendo alimentadas em casa, o dia todo.*

[Doc. E-c/ZS - CN&M] *Foi um questionamento feito na época, por nós, professores, para a gestora da escola, uma vez que ninguém foi informado sobre tal implantação. A gestora informou que foi chamada pela SEED e comunicada que a escola havia sido selecionada e se enquadrava na estrutura pretendida, pois tinha laboratório, sala de informática, etc., tudo verificado em uma visita feita pelo MEC em julho de 2016. Portanto, segundo eles, tinha condições para iniciar a implantação do EMTI, e que conforme a implantação desse sistema, a escola passaria a receber nova estrutura.*

Os textos-resposta apontam para um claro e incontestado distanciamento da SEED – núcleo administrador máximo da educação estadual – em relação às unidades escolares “eleitas” para inaugurar o novo Plano de Gestão traçado para o Ensino Médio. Em linha diametralmente oposta às expectativas dos profissionais da educação que integram a comunidade escolar, que pleitearam por um diálogo preparatório e profícuo acerca dos destinos do Ensino Médio na rede pública, o GEA tomou conduta análoga ao *modus operandi* adotado pelo Governo Federal, quando do lançamento da política de reconfiguração desse segmento de ensino, de modo que ambas as esferas administrativas comprometeram, ou até mesmo ignoraram os canais de comunicação já existentes entre os gestores do sistema e as escolas envolvidas no processo de implantação do EMTI.

Diante desses fatos, convém indagar: que motivos levaram os agentes políticos do País – tanto os Federais quanto os de nível Estadual – a atuarem no sentido de desconstruir modos e medidas de gestão democrática da educação? A oferta de subsídios qualificados à questão exige perscrutar a realidade vigente e suas conexões com as múltiplas determinações históricas que incidem sobre as políticas públicas. Para tanto, é necessário ir em busca de ocorrências que remontam ao século passado, anos de 1980, período da redemocratização do Brasil, precisamente.

Nesse sentido, cabe lembrar que todo e qualquer marco regulatório destinado à educação contemporânea encontra-se fundado na Constituição Federal/88, Estatuto legal máximo do País, no qual a Gestão Democrática emergiu, consignada no Art. 206, inciso VI, como um dos mais importantes Princípios da Educação nacional (BRASIL, 1988), significando o sustentáculo para a definição de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. Assim, de acordo com Oliveira e Rosar (2002), tal princípio emergiu como guia à reconfiguração das formas de organização e administração da escola pública, dentro do novo modelo pedagógico-institucional estabelecido após a Ditadura Militar. Com isso, a participação dos sujeitos da/na escola se tornou mais qualificada, à medida que se delegou à comunidade escolar maior poder de decisão, merecendo especial destaque ao Conselho Escolar, Órgão instituído nas unidades educacionais, composto com representação ampliada da comunidade e detentor de competência deliberativa.

No macro sistema educacional do Amapá, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado (DCEB/AP), importante instrumento de administração da educação, tecido com ampla participação de agentes educacionais e aprovado

em junho/2016, reservou à gestão democrática capítulo exclusivo. Nesse documento, o Conselho Escolar está caracterizado como:

Órgão colegiado máximo de discussão e decisão sobre questões institucionais no âmbito escolar. Nele deverão participar todos os segmentos que constituem a chamada ‘comunidade escolar’ – professores, alunos, pais, diretores, técnicos educacionais, pessoal de apoio etc., – que se responsabilizam tanto pela definição das linhas pedagógicas gerais que definem os objetivos da escola como pelos encaminhamentos administrativos que garantem a efetividade de tais linhas pedagógicas. [Tal Órgão] se situa numa posição intermediária entre a sociedade (a comunidade escolar, a comunidade do entorno da escola) e o Estado (a escola, seu pessoal e seu aparato administrativo e pedagógico). Portanto, deve exercer função mediadora entre esses dois elementos, não devendo reduzir os anseios da sociedade à vontade de um Governo (ou um diretor escolar), nem se tornar um mero reproduzidor das determinações da sociedade, sob pena de se tornar um instrumento a serviço de interesses particulares, tampouco impor a vontade do Conselho de forma desconectada da sociedade e do Estado. Enquanto mediador de interesses distintos, o Conselho Escolar deve garantir e manter o foco na totalidade, a fim de garantir sempre os interesses da coletividade. (AMAPÁ, 2016b, p. 474).

Ocorre que essa autonomia, da qual as escolas passaram a desfrutar, representou um óbice à linha gerencial-privada que a máquina administrativa pública adotou nos anos de 1990 e que se aprofunda de forma avassaladora neste primeiro quartel do século XXI. Desse modo, tornou-se imperioso ao projeto de poder que se foi edificando no Brasil, anular o ineditismo da gestão democrática como princípio da educação nacional. (ADRIÃO, 2017). Daí é que, todo o aparato acionado em favor da Reforma do Ensino Médio, 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 escolar na definição dos destinos da escola pública. 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 para Lima e Martins (2005) é arquitetada pelos intelectuais orgânicos do capital que vêm conduzindo a política educacional brasileira.

As vozes dos sujeitos da escola – gestores, técnicos e docentes –, divulgadas na presente pesquisa, são emblemáticos dessa realidade, posto que as unidades de ensino e seus agentes não foram consultados em relação à mudança de regime de tempo escolar. Pelo contrário, as escolas-campo abruptamente migraram do regime parcial para escolas de EMTI, por força de decisão unilateral da Secretaria de Estado da Educação/AP, em consórcio com o MEC.

Outro exemplo da desconstrução do poder instituinte das escolas e de sua autonomia no cenário do *novo EM* consiste na anulação de importante documento, previsto na LDB/1996 em consonância ao Princípio da Gestão Democrática: o Projeto Político-

Pedagógico (PPP). Igualmente aos Conselhos Escolares, nos *loci* da investigação o PPP consta desconsiderado. Essa afirmação, categórica, sustenta-se nos seguintes fatos: na *E-c/Central* o referido documento sequer foi localizado; já na *E-c/ZS*, existe um PPP nos arquivos da Coordenação Pedagógica, o qual foi possível acessar e estudar cuidadosamente, sendo que alguns aspectos merecem destaque:

Primeiro, no *corpus* teórico do documento constata-se um exercício de revisão do Projeto, datado de 2017 – ano de implantação do EMTI no referido estabelecimento de ensino –, contudo a reconstrução do texto, até o ano de 2019 estava inconclusa. Em segundo lugar, chama a atenção o fato de que no referido PPP não havia nenhuma referência à nova configuração do Ensino Médio que se estabelecera na escola, no que concerne à complexa modelagem pedagógica adotada, tampouco ao modo de operação do ensino em tempo integral. Há, tão somente, quatro breves menções ao EMTI, localizadas em trechos relativos ao número de alunos matriculados na escola e aos turnos de atendimento da clientela, pontualmente em 2017. Portanto, esvaziou-se de sentido o PPP da escola, não obstante o tímido e interrompido exercício de recomposição do arcabouço que lhe oferecia sustentação.

Para fins de arrimo a essa crítica, torna-se necessário resgatar a base conceitual, as finalidades e o nexos de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico. Para tanto, convém tomar os estudos tanto de Celso dos Santos Vasconcellos quanto os de Ana Célia Bahia Silva como referência para a exposição que se segue. No que concerne à conceitualização, Vasconcellos (2013, p. 17) entende que:

Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição.

Por seu turno, Silva (2000, p. 41-42) complementa o sentido a ser empregado para com um Projeto Político-Pedagógico. Corresponde a uma fonte que reúne princípios, valores, ideário, metodologia, linha formativa, dentre outros elementos fundantes daquilo que se pode chamar de documento-guia das unidades escolares, devendo ser estruturado e concebido à imagem de:

uma prática social coletiva [...], resultado da influência efetiva das ações desenvolvidas pelo conjunto de diferentes sujeitos – alunos, professores, gestores – que têm um consenso em torno de pressupostos básicos em termos de definições como por exemplo: que tipo de pessoa, de cidadão, de profissional [a escola] deseja formar e o desenvolvimento da formação [...], o que não dispensa uma reflexão sobre concepção de homem, cidadania e consciência crítica.

Isso significa dizer que, se um PPP constitui-se por meio de uma tessitura coletiva, produzida pelos atores da Escola, baseia-se em regras de reciprocidade de ação e espelha um comportamento cooperativo que atrela a todos os envolvidos na busca pela consecução do projeto de formação traçado. Por isso, não deve se voltar à legitimação de programas oficiais forjados em gabinetes, mas sim a práticas verdadeiramente educativas e transformadoras da realidade. Reside, pois, nesse aspecto a intencionalidade política do Projeto Pedagógico.

Com base nessas concepções, e considerando os eventos já retratadas em torno dos Conselhos Escolares, bem como dos PPP das escolas-campo da pesquisa, é possível afirmar que o *status* desses instrumentos de gestão é de nulidade. Nesse sentido, o cenário desenhado nas escolas pesquisadas contraria o Princípio da Gestão Democrática previsto na CF/88 e também na LDB/96, neste caso, notadamente em seu Art. 14, incisos I e II, que assim estabelecem:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: **participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares** ou equivalentes. (BRASIL/LDB, 1996, grifo nosso).

Não obstante a fragilidade constatada nos termos do Projeto Político-Pedagógico da *E-c/ZS*, vale compartilhar um importante achado da pesquisa. Destaca-se, uma passagem do texto que retrata o modo de atuar da SEED na definição das escolas de EMTI, tal como expresso nas Entrevistas concedidas pelos agentes das escolas investigadas. Eis o fragmento do PPP:

[...] **por determinação da Secretaria Estadual de Educação, sem prévia consulta à Comunidade Escolar, implantou-se em tempo célere a Escola de Tempo Integral na escola [...]**, a partir do ano letivo de 2017, de forma gradual, com quatro turmas de 1^{os} anos, num total de 140 alunos. (AMAPÁ/PPP da *E-c/ZS*, 2017, grifo nosso).

O excerto em relevo é indicativo da postura autocrática da SEED na condução do processo de implantação do EMTI no Amapá, a qual colide frontalmente com a natureza de um dos principais instrumentos de gestão democrática dispostos até então à escola. 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, não há elementos de autonomia que coloquem o EMTI como sendo produto do livre arbítrio das unidades escolares pesquisadas, já que essa política de Governo não se estabeleceu por opção das instituições de ensino.

Com tal prática reversa, proveniente da macropolítica, confirma-se a ação impositiva do Estado sobre a instituição pública de maior alcance social – a Escola. Desse modo, abre-se espaço para relações hierarquizantes e autoritárias que inibem o exercício de práticas democráticas nas instâncias constitutivas dos sistemas de ensino, configurando assim evidente retrocesso em relação às lutas e conquistas já registradas no campo educacional.

De qualquer modo, não se pode olvidar que o não compartilhamento de decisões políticas de alto impacto estimula resistências, principalmente quando a situação se estabelece num espaço como o da Escola, que congrega pessoas detentoras de múltiplos saberes, notadamente o acadêmico, com concepções críticas inteligíveis e acuradas. Nesse sentido, descortina-se o próximo Eixo de Análise dentro do trajeto investigativo.

2 Nível de aceitação do EMTI por parte da comunidade escolar

Os dados coletados demarcam franca oposição por parte da comunidade escolar em relação ao projeto de EMTI. As falas a seguir traduzem a percepção e os sentimentos dos sujeitos envolvidos na situação:

[SEED 1] *Foi uma recepção péssima, mas péssimo em virtude de uma questão que eu considero muito delicada, que é o fato de termos no Estado do Amapá, praticamente, todas as escolas com a gestão constituída por indicação política. No primeiro momento, quando alguns gestores escolares que não tinham vínculo efetivo com o Estado tomaram conhecimento pela Secretaria de Educação de que o MEC exige que para ser gestor escolar, diretor adjunto e secretário escolar do EMTI precisa ser efetivo e todos têm que fazer Processo Seletivo, justamente para que tenhamos pessoas qualificadas tecnicamente para administrar a escola, essa foi a primeira barreira. Aí, algumas pessoas, nessa coisa de levar o público para o privado, de achar que 'a escola é minha,' quando descobriram que não poderiam mais ficar à frente da gestão da escola, começaram a desconstruir o trabalho que vinha sendo feito pela SEED. Nesse processo, ocorreram absurdos. Teve um diretor, por exemplo, que falou para nós da SEED, aqui numa reunião: 'eu não vou falar nada na escola, vou deixar para quando vocês forem lá!' Esse é o tipo de coisa que você nunca esquece. Tipo assim: já que eu não vou poder ficar lá, então vocês que se danem! Foi quase isso. Traduzindo, a colocação dele foi essa. Isso provocou um ambiente muito difícil, um clima muito pesado nas escolas. Nas primeiras reuniões que fizemos nas escolas, nós saímos daqui a dizer: 'olha pessoal, está aberto um Processo Seletivo para atuar no EMTI, vem participar do Projeto.' Mas quando chegamos lá, nós descobrimos que estava armada uma trincheira, praticamente um cenário de guerra, nós fomos rechaçados. Foi muito pesada a forma como nós fomos recebidos por alguns colegas nas escolas, é vergonhoso lembrar dos momentos que passamos, de puro desrespeito mesmo, de extrema falta de cortesia de alguns. E isso ocorreu porque muitos gestores fecharam as escolas. Então, por isso que eu falo que muitas barreiras foram criadas pelos gestores. Houve escolas em que o gestor disse: 'não, eu não vou me inscrever no Processo Seletivo, vou conversar com a minha equipe e eles não vão se inscrever também!' Por outro lado, houve escolas em que fomos bem recebidos pela maioria das pessoas, havia um clima tranquilo. Mas em todas teve uma resistência. Então, veja bem, se eu tenho a gestão da escola fazendo campanha contra, tenho professor fazendo campanha contra, a comunidade não vai ser a favor do EMTI.*

[SEED 2] *Na implantação, não houve aviso nenhum. Eu vivi isso lá na escola em que eu trabalhava e que recebeu o tempo integral. Muitos colegas resolveram sair, dizendo 'eu não vou ficar, não tenho condições,' por não concordar mesmo com o Programa, nem com o Processo Seletivo que era obrigatório fazer para trabalhar no EMTI. Outros, optaram por não ficar, porque tinham outro vínculo de emprego. E [houve também] professores colocados à disposição da SEED, porque como o Programa prevê salas temáticas, você obrigatoriamente tem que diminuir o quantitativo de alunos, o que não acontece no ensino regular. Então, é lógico que eu vou ter professores excedentes. Em função disso, professores que estavam com 23 anos de atividade saíram da escola, e é claro que isso dói.*

[Dir. E-c/Central] Bem, eu considero que **foi muito difícil**, principalmente em 2017. Primeiro, porque **o modelo pedagógico a ser implantado não era bem visto**, talvez por falta de conhecimento, seja por parte do Sindicato ou mais internamente, pelo grupo de professores. Segundo, porque eu tinha **duas escolas em uma para administrar** – a do tempo integral e a do parcial –, e eu precisei aprender a lidar com isso, lidar com as pessoas, para poder trabalhar. Eu tive que dialogar com um a um dos Servidores, principalmente com os professores, por causa da resistência ao tempo integral. **Com os professores, não foi nada fácil!** De um lado, exigia-se o grupo que aqui chegou para trabalhar com o tempo integral, e do outro, o pessoal do tempo parcial, que mesmo tentando, a gente não conseguia atingir. Existiu uma ciúmeira interna, porque o professor do TI é muito cobrado, no bom sentido, como outros também deveriam ser cobrados. Ele participa de planejamento, do acolhimento aos alunos, ele tem que fazer tutoria... é outra cultura, totalmente diferente da do tempo parcial. **Por isso, muitos não ficaram. Da mesma maneira foi com os estudantes. Eles também ofereceram resistência.** Eu tinha alunos de segundo e terceiro ano do tempo parcial em várias turmas, e apenas 6 turmas eram do integral. Era como se você tivesse 3 filhos: o mais novo, o do meio e o mais velho. O mais novo, no caso, era do tempo integral. Então, os alunos do segundo e do terceiro ano queriam mandar na escola, queriam bater nos menores que estavam chegando, porque tudo passou a ser dirigido ao tempo integral. Quando chegava o almoço, por exemplo, eles queriam participar do almoço, eles achavam que tinham direito, mas o almoço não estava programado para eles, era somente para os alunos do integral. O mesmo ocorreu com os armários, eles também queriam os armários. Por isso digo que não foi fácil, **internamente houve muitos conflitos, muita resistência. Outra coisa a considerar é a falta de cultura em torno do ensino de tempo integral.** Tudo isso é novo aqui no Amapá, então, é preciso tempo para se adaptar, principalmente a família e o aluno. Antes, o menino estudava no parcial de manhã, à tarde fazia outras coisas, ou então estudava de tarde e de manhã tinha alguma outra atividade, ajudava os pais, cuidava dos irmãos etc. Agora são nove e horas e meia direto na escola. Por isso, muitos desistiram. Eu ouvi de muitos alunos e também de pais que o problema não é o modelo pedagógico, mas sim o longo tempo que o aluno tem que ficar na escola. Esse foi o grande problema que implicou na baixa aceitação.

[Téc. E-c/Central] **Foi bem negativa a recepção.** Na realidade, quando a equipe de implantação veio aqui, depois que já tinha sido publicado que a escola seria de tempo integral, os professores já estavam começando a se mobilizar, fazendo documento para apresentar na SEED. Alguns até tentaram entrar na Justiça, porque **a comunidade escolar não queria o EMTI, principalmente por causa da estrutura física**, apesar de que alguns acreditavam que o **acréscimo na carga horária traria vantagens**. A escola não tinha condições de atender esse modelo. Os banheiros funcionavam de maneira precária, a escola não tinha refeitório, não tinha estrutura, mesmo! Então, a SEED chegou aqui o corpo docente já estava totalmente resistente. Tanto é que, quando a equipe iniciou a palestra, foi aquela coisa, não foi uma discussão saudável. **Os próprios alunos [do tempo parcial] se organizaram também e fizeram uma campanha contra.** Daí, foi explicado que eles iriam permanecer na matriz antiga, mas ainda assim eles foram contra e falaram que a escola não deveria aderir.

[Doc. E-c/Central – LING.] **A recepção não foi favorável**, eu percebi muita resistência. Os colegas do tempo parcial não gostavam muito de se misturar, não eram tão abertos, ficou um clima difícil. Hoje em dia não está mais assim, até porque, agora são poucos professores. Em 2017, eram muitos professores e alunos, a escola funcionava nos 3 turnos. O EMTI ficou de 7:30 às 17:00, e ainda tinham as turmas do parcial – manhã, tarde e noite. Então, havia muitas dificuldades. Outra coisa é que, na escola de TI a gente trabalha mais do que na de tempo parcial. Então, muitos não aceitaram também foi por causa disso. **Na verdade, desde a época da implantação, até hoje, a escola de TI é muito mal vista, não pelo projeto em si, mas pelas condições em que ela está sendo implantada.**

[Doc. E-c/Central - CH] **A maioria dos professores não gostou do EMTI. Houve sérios problemas com o Processo Seletivo, inclusive, não compareceram pessoas suficientes para as vagas.** Então, chegou um momento que, em vez de seleção, o critério era: 'Você quer? Beleza, coloca o nome dele aí!' Mas não partiu da direção da escola, foi a própria SEED que agiu assim. **Com a chegada do EMTI, que exige que o docente fique o dia todo na escola, não deu certo.** A gente também vinha de uma crise, do ano anterior [2016], que os horários de aula haviam sido reduzidos para 30 minutos, porque não tinha merenda na escola. Então, **havia na cabeça dos professores o seguinte raciocínio: 'Se nem merenda a escola teve ano passado, que só funcionava ensino parcial, como é que vão botar café, almoço e lanche para esses alunos do tempo integral? Isso não vai colar!'** Mas, enfim, **a insatisfação foi objetiva.** E aí, no murmurinho de quem fica e de quem sai da escola, vieram muitos ataques por parte de um grupo de professores politizados. Ataques contra a nova direção, contra a SEED. Criaram até o grupo 'Fora Gorete'. Foi muito polêmico. **A equipe de resistência saiu e quem resolveu ficar foi tido como um traidor/pelego. Mas, a equipe que ficou, também eu não vou dizer que era a equipe que acreditava no TI, foi a equipe que não quis confrontar.** Acreditar mesmo, poucas pessoas acreditavam, poucas pessoas se sentiam realmente motivadas para esse Projeto. Quanto à reação dos pais e dos alunos, eu penso que quem veio para cá foi quem quis vir, ou foi quem não conseguiu vaga nas outras escolas. Mas, **assim que o ano letivo começou, os alunos perceberam que não ia dar certo e os pais perceberam que não queriam aquele sistema.**

[Doc. E-c/Central - CN&M] *Na verdade, o corpo docente que estava aqui, em 2017, fez muita resistência. E quando souberam que alguns professores haviam feito o Processo Seletivo, começaram a olhar a gente com 'canto de olho' e diziam: 'Poxa professora, a senhora concordou com isso!' Mas a concordância foi mais pelo critério, tipo: 'foi a primeira escola que eu trabalhei.' Ou então, 'eu gostaria de continuar aqui no centro, não conheço o ambiente das outras escolas, por isso eu fiz o Processo Seletivo.' Então, quem optou por ficar, foi se adequando ao EMTI, mas foram poucos. Quanto à aceitação dos alunos e dos pais, como foi gradativa a implantação do tempo integral, a gente observou que só foi entrando aqui quem realmente queria o EMTI, ou quem não encontrava vaga em outra escola.*

[Dir. E-c/ZS] *No início foi muito complicado. O modelo exige um Processo Seletivo para diretor, professor, técnico, para todo mundo, deixando bem claro como é o processo, e é preciso assinar um Termo de Compromisso, que muitos professores não quiseram assinar. Sempre indagavam por que deveriam fazer Processo Seletivo e assinar Termo de Compromisso, se já tinham um contrato com o Estado? Uns fizeram o Processo Seletivo, mas outros não. Alguns, a SEED simplesmente mandou para cá, e quando eles chegaram aqui eu que tive que dizer que a escola era de tempo integral. Aí, o professor dizia: 'Ah, então me devolve, não quero ficar.' E outros, ficaram a contragosto. Em um dos Cursos de Formação que eu fiz, promovidos pela SEED, teve uma professora que disse que ela havia sido jogada aqui na escola e que não queria ficar.*

[Téc. E-c/ZS] *Eu avalio que foi com muitas interrogações. O modelo é totalmente diferente do que a gente vivenciava nas outras escolas. A estrutura pedagógica e de direção é bem diferente e bem tensa, exige dos atores envolvidos uma mudança total de postura, que nós não tínhamos aqui na Região Norte.*

[Doc. E-c/ZS - LING.] *Como disse antes, na época da implantação do EMTI eu trabalhava aqui, mas com turmas de tempo parcial, e como eu estava enfrentando problema de saúde, eu não me envolvia com as questões da escola, porque não podia me aborrecer, mas ouvia sempre os colegas do integral reclamando muito. Mesmo quem fez o Processo Seletivo e ficou na escola, não queria o tempo integral, mas também não queria sair. Isso porque as pessoas têm uma organização pessoal, no sentido de família: o filho estuda na escola, a escola é perto da casa, você já trabalha na escola há dois, três, cinco anos, enfim, tudo está acomodado. Então, ninguém queria sair daqui, mas muitos saíram. Não foi nada fácil, houve muita insatisfação. Até as relações interpessoais entre o grupo do integral e o grupo do parcial ficaram comprometidas. As reuniões eram separadas, os professores do integral tinham formações exclusivas etc. A gente [do parcial] era o resto. De certa forma, a gente se sentiu muito menosprezado.*

[Doc. E-c/ZS - CH] *A recepção não foi boa, houve muitos problemas, começando pela seleção que tinha que ser feita. Segundo a SEED, para poder atuar [no EMTI] precisa passar pelo Processo Seletivo. Eu fiz a seleção, mas teve exceção – aconteceu de alguns professores da escola, que já atuavam aqui, com o Ensino Médio regular, terem acordos com a SEED e permanecerem, sem fazer o Processo Seletivo. Isso envolve muitas coisas: muitos professores que estão aqui não queriam trabalhar com o tempo integral, mas não tiveram opção, queriam ficar na escola porque moram próximo. A gente tem um problema sério com a SEED quando pede relocação. Eles colocam a gente para os lugares mais difíceis possíveis, não há respeito com a gente. Muitos que participaram da seleção pensaram nessa questão estratégica, de morar próximo, ter filhos em escolas próximas, a caminho da casa. Muita gente teve medo de sair daqui e ter que ir lá pra Zona Norte. Mesmo não concordando com o EMTI, a maioria que fez a seleção foi por causa disso. Se você conversar com cada professor da escola, eles vão argumentar isso. Quanto à recepção por parte das famílias, não posso te dizer nada, porque a gente não tem esse contato direto com os pais, salve algumas exceções, quando eles vêm à escola. Já da parte dos alunos que começaram a estudar em tempo integral, houve muita reclamação, de todos os jeitos, durante todo o ano de implantação: com relação à infraestrutura; almoço; não ter banheiros para tomar banho; não haver salas pra descanso etc. Na verdade, é um processo que ainda não terminou, as insatisfações continuam. Claro que houve algumas melhoras, mas muito pequenas, pois as situações são problemáticas.*

[Doc. E-c/ZS - CN&M] *Os professores não viram com bons olhos, e percebi que houve desespero, por não saberem como administrar as mudanças, tanto que muitos dos que trabalhavam antes da implantação do EMTI, ou seja, em tempo parcial, não permaneceram na escola. Uns por não terem querido participar do Processo Seletivo, outros por possuírem vínculos fora da escola, e com a mudança de carga horária ficaria impossível administrar. Quanto aos pais e alunos, não fora feita nenhuma reunião para informar sobre a mudança, tampouco saber a opinião deles. Houve somente uma reunião no início do ano de 2017, para tratar do processo de matrícula, e aí informaram sobre a efetivação do EMTI na escola, e nada mais.*

As manifestações expostas confirmam os elementos de crítica traçados no primeiro Eixo de Análise do trabalho. Como se pode observar, as decisões impositivas da Secretaria de Estado da Educação produziram uma espécie de *apartheid* dentro do território escolar, gerando inclusive conflito entre pares, seja em relação aos professores, seja para com os alunos. A formação de grupos antagônicos – grupo de docentes de tempo parcial *versus* docentes do tempo integral, e grupo de alunos do parcial *versus* alunos do integral – foi inevitável. Faz-se este registro considerando as inúmeras fragilidades que se foram revelando já no início do processo de implantação do EMTI nas escolas-piloto, muitas das quais ainda remanescem, decorridos aproximadamente três anos das primeiras ocorrências.

Especificamente no que concerne aos agentes das escolas, é preciso reconhecer que as resistências advieram de um grupo de profissionais experientes no trato com os gestores públicos, sendo possível depreender dos depoimentos colhidos nas Entrevistas que as reivindicações não eram infundadas. Pelo contrário, indicavam consciência crítica em relação a um programa de Governo que chegou travestido de política de Estado. Vejamos alguns destaques:

O primeiro fator que chama a atenção corresponde à exigência de realização de Processo Seletivo (PS), pré-requisito à composição do quadro profissional que atenderia ao EMTI a partir de abril/2017. Isso em função de que, por meio de ato normativo próprio – Resolução n. 001, de 26/12/2016, a SEED decidiu “dispôs sobre o processo de seleção, avaliação e remoção da equipe gestora e demais Servidores das unidades de ensino da rede pública estadual inseridos no Programa de Educação em Tempo Integral [...]” (AMAPÁ, 2016c, p. 1). Tal ato administrativo constitui-se no pórtico de entrada para o *cenário de guerra* (expressão utilizada pela entrevistada SEED 1) que se pôs nas escolas pesquisadas.

A medida estabelecida é naturalmente polêmica, haja vista que originalmente a grande maioria dos profissionais que atuava nas escolas pesquisadas, em 2017 já era Servidor efetivo do Estado, alguns inclusive com mais de 20 anos de trabalho docente. A rigor, não havia necessidade de submeter à seleção Diretores, Secretários, Coordenadores Pedagógicos e Professores que já exerciam suas atribuições laborais no sistema de ensino amapense, posto já terem realizado, como rito de entrada, “concurso público de prova e títulos”, cumprindo assim o estipulado no Art. 67, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996).

Entende-se como cabível a aplicação de PS específico somente aos docentes que, porventura, viessem a integrar o quadro de trabalhadores da escola por meio de Contrato Administrativo, e a nenhum outro mais. Não que aqui esteja-se defendendo a contratação em caráter precário do profissional da educação, afinal “o ingresso por concurso público e a estabilidade no emprego são elementos vitais para os sistemas públicos de educação.” (GIOLO, 2012, p.103). Todavia, no Estado do Amapá, Contrato Administrativo ainda é um fenômeno recorrente e, como é sabido, numa situação como essa, que caracteriza vínculo temporário, a administração pública, por tradição, limita-se à análise de currículo. Daí o posicionamento ora apresentado pela admissibilidade de seleção especial, a ser dirigida a esse grupo de professores.

Um outro aspecto a considerar nesse contexto de discussão, é que o Processo Seletivo estabelecido na Resolução n. 001/2016 não foi regra aplicada de forma isonômica. Como relataram alguns entrevistados, houve professores que não se submeteram a nenhuma seleção e estão atuando nas escolas de ETI. Do ponto de vista administrativo, isso depõe contra a gestão pública estadual, à medida que o elemento normativo orientador da operabilidade do Programa de EMTI não foi cumprido em sua plenitude, portanto, deixou de ser um ato jurídico perfeito.

Quanto à alegação da representante/*SEED 1*, de que o MEC exige realização de OS para fins de atuação no EMTI, é preciso registrar que nenhum dos documentos oficiais emanados do Governo Federal, referentes ao Programa de Fomento ao EMTI, traz essa exigência. Depreende-se, então, que foi uma decisão particular do Poder Executivo estadual, sem nenhuma indução do MEC. Na busca de entendimento do porquê dessa situação, é cabível associar a ocorrência a um dos aspectos de julgamento feito pela *Doc. E-c/Central - CH* e descrito no Eixo de Análise antecessor, que versou sobre os motivos que levaram à escolha das escolas que inauguraram o EMTI no Estado.

A opinião da entrevistada, exposta em sua totalidade à página 61 deste texto, correlaciona a escolha das escola-piloto de ETI a questões de natureza política, quando diz: “[...] a *SEED* tinha muita vontade de comandar essa escola e não conseguia, em função da equipe que aqui trabalhava, e tinham vários embates do diretor com a nova Secretária de Educação.” Depreende-se dessa informação que a *E-c/Central* representava para a *SEED* um território de resistência. Alinha-se a essa perspectiva analítica a *E-c/ZS*, se considerada a manifestação da *Doc. E-c/ZS - CH*, quando relata: “A recepção não foi boa, houve muitos problemas [...] Muitos professores que estão aqui não queriam trabalhar

com o tempo integral [...] Na verdade, é um processo que ainda não terminou, as insatisfações continuam.”

Com base nessa linha interpretativa, é possível classificar o certame realizado como uma estratégia de defesa da SEED para neutralizar os movimentos de contraposição à implantação do EMTI que advieram da comunidade escolar, notadamente do corpo docente e do técnico-diretivo. Faz-se tal inferência partindo de dois episódios básicos:

Primeiro, a célere medida da SEED em emitir a Resolução n. 001/2016 para dispor sobre o referido PS, em exatos 7 (sete) dias da edição do Decreto governamental n. 4.446/2016, que inseriu o Amapá no circuito do Programa Federal de Fomento ao EMTI. Em segundo lugar, está o fato de que a voz do Estado foi imediatamente incorporada pela equipe de implantação das ETI, que de forma taxativa assim se reportava aos agentes escolares: *“Quem quiser permanecer na escola que faça o Processo Seletivo.”* [Doc. E-c/Central - CN&M]; *“Para poder atuar [no EMTI] precisa passar pelo Processo Seletivo;”* [Doc. E-c/ZS - CH]; *“Ou você se adequa ou você pede pra sair.”* [Doc. E-c/Central - CH].

Nesse modo de agir dos agentes da Secretaria de Educação revela-se um elemento importante a considerar: o signo da palavra, não em sentido semiótico, mas pela força ideológica que carrega e pela sua ubiquidade social. Para fins de melhor entendimento acerca das conexões aqui pleiteadas, recorre-se a Bakhtin (1999, p. 41), que sobre o tema assim alude:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Com fulcro nessa perspectiva teórica, é possível depreender o modo operacional da equipe de ETI/SEED, que ao assumir-se como porta-voz do projeto traçado para a reconfiguração do Ensino Médio no Amapá, utilizou-se de um único e mesmo código ideológico de comunicação verbal para se impor no território escolar. Nesse contexto, não se pode preterir da guarida legislativa – apesar de questionável – oferecida pela Resolução n. 001/2016 - SEED, que em seu Art. 1º, § III registrou *in verbis*: *“o quadro de pessoal para atuar na escola de EMTI será constituído através de Processo Seletivo, [...] mediante Portaria própria, obedecendo critérios em edital específico.”* (AMAPÁ, 2016c, p. 2).

Emergiu daí a primeira arena de disputas em torno do projeto de ETI aplicado pelo GEA nas escolas de Ensino Médio de sua jurisdição. Tratou-se de um movimento dialético, no qual o sujeito refletido no signo ideológico não apenas se refletiu, mas também se refratou. (BAKHTIN, 1999). A resultante desse processo pode ser traduzida no dizer da *Doc. E-c/Central - CH*, a qual reconhece que “*a insatisfação foi objetiva*”, contudo, com a obrigatoriedade do PS *a equipe de resistência saiu [...]. Mas a equipe que ficou, também eu não vou dizer que era a equipe que acreditava no TI, foi a equipe que não quis confrontar.*”

Garantiu-se, então, com a saída dos “agentes de resistência” a renovação do corpo docente e técnico-diretivo das escolas de EMTI, situação que permite avaliar como exitosa a estratégia política da SEED em neutralizar os núcleos de insatisfação manifestos ao projeto de reconfiguração do Ensino Médio no Amapá. No entanto, é preciso demarcar que a recomposição do quadro de funcionários das escolas não se deu de forma plena, ou seja, a execução do Processo Seletivo não conseguiu suprir todas as frentes de trabalho necessárias ao funcionamento do EMTI, especialmente no que concerne aos operadores do processo ensino-aprendizagem – os docentes. O mosaico de depoimentos a seguir disposto, extraído do conjunto das manifestações dos Entrevistados é emblemática da situação:

O professor do TI é muito cobrado, no bom sentido [...]. Ele participa de planejamento, do acolhimento aos alunos, ele tem que fazer tutoria... é outra cultura, totalmente diferente da do tempo parcial. Por isso, muitos não ficaram. [Dir. E-c/Central].

Na escola de TI a gente trabalha mais do que na de tempo parcial. Então, muitos não aceitaram também por causa disso. [Doc. E-c/Central - LING.].

[...] a chegada desse Programa na escola coincidiu com uma normativa da SEED que indicava que as aulas, que eram de 50 minutos, passariam a ser de 60. Então, as 24 aulas exigidas dos professores pulariam para 28 aulas. Isso porque havia uma preocupação da SEED em encontrar maneiras de fazer os professores trabalharem mais do que o comum. Isso tudo já havia aborrecido aos professores, aí com a chegada do EMTI, que exige que o docente fique o dia todo na escola, não deu certo. [Doc. E-c/Central - CH].

Uns fizeram o Processo Seletivo, mas outros não. Alguns, a SEED simplesmente mandou pra cá, e quando eles chegaram aqui eu que tive que dizer que a escola era de tempo integral. Aí, o professor dizia: ‘Ah, então me devolve, não quero ficar.’ E outros, ficaram a contragosto. Em um dos Cursos de Formação que eu fiz, promovidos pela SEED, teve uma professora que disse que ela havia sido jogada aqui na escola e que não queria ficar. [Dir. E-c/ZS].

[...] muitos dos que trabalhavam antes da implantação do EMTI, ou seja, em tempo parcial, não permaneceram na escola. Uns por não terem querido participar do Processo Seletivo, outros por possuírem vínculos fora da escola, e com a mudança de carga horária ficaria impossível administrar. [Doc. E-c/ZS - CN&M].

A alternativa ao problema configurado apresentou-se em 29/12/2017, portanto, ao final do primeiro ano de implantação do EMTI. Naquela ocasião, o Governo do Estado,

com o aval da Assembleia Legislativa do Amapá (ALAP) sancionou a Lei 2.278/2017, instituindo “Bolsa de Incentivo para Professores e Pedagogos que exerçam suas atividades nas *Escolas do Novo Saber*.”³⁴ (AMAPÁ, 2017). O intento do governante com a referida medida foi a de atrair profissionais do quadro permanente de pessoal do GEA ou do Governo Federal à disposição do Estado, para a atuação na docência ou no setor técnico-pedagógico das Escolas de Tempo Integral, uma vez que não havia conseguido pleno êxito na adesão e fixação de profissionais para o atendimento do Programa de ETI.

Da leitura da Lei em comento, entende-se como necessário fazer alguns destaques acerca da configuração do aludido *incentivo*: 1º) corresponde ao valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais), a serem pagos mensalmente a professores e pedagogos; 2º) não se incorpora ao vencimento básico, portanto, não tem efeito sobre aposentadoria, nem sobre pensão por morte; 3º) não incide sobre férias, ou qualquer forma de licença/afastamento; 4º) não possui caráter remuneratório, portanto, não há recolhimento de valores em favor de contribuição previdenciária, tampouco de impostos legais. (AMAPÁ, 2017).

Desse conjunto de características que identificam a Bolsa-Incentivo, confirma-se o caráter circunstancial que adorna o Programa de Educação em Tempo Integral aplicado no Amapá. A temporariedade consta anunciada nos descritores legais que fundamentam a Bolsa dirigida a alguns atores das escolas de EMTI, bem como fica patente no ato oficial compartilhado pelos representantes máximos dos poderes Executivo e Legislativo do Estado do Amapá, a falta de valorização dos profissionais que atuam na rede pública de ensino. Situação que é destacada pela *Doc. E-c/ZS – CH* da seguinte maneira:

É uma Bolsa ridícula, de R\$ 500,00. Nem um pouco representativa para o tempo que passamos aqui na escola e para o trabalho que desenvolvemos. E quando a gente está de férias, ninguém recebe o “incentivo”! Em Recife, que foi a base de implantação desse Programa, o aumento no salário do professor foi de 100%. Para ele continuar nessas escolas ele é avaliado todo bimestre. Se ele tiver um índice ruim, ele sai. Então, claro que o professor vai procurar fazer o melhor. Não conseguimos entender porque no Estado do Amapá é diferente.

Tal situação produz uma flagrante contradição. A Escola de Tempo Integral exige professor de tempo integral, protagonista de processos pedagógicos não mais restritos às 4h diárias de aulas características da escola de tempo parcial. São demandas diferenciadas

³⁴*Escolas do Novo Saber: mais educação, melhores cidadãos* é o slogan indicativo das unidades de ensino que fazem parte do Programa de Fomento ao EMTI no Estado do Amapá. O referido mote se faz utilizado, tanto nos marcos regulatórios quanto nas peças midiáticas que amplamente propagandeiam a adoção de tal política em âmbito estadual. Note-se o sentido capcioso do lema em destaque, que em seu ornamento teórico anuncia um “novo” saber responsável por formar um “novo” Homem, num claro desprezo às realizações pedagógicas efetivadas no Ensino Médio de tempos pretéritos. Trata-se de uma estratégia para apagar a memória histórico-cultural das Escolas, que passam a ser consideradas obsoletas em seu fazer teórico-prático. Essa é uma das representações da nova gestão pública, dentro do processo sociometabólico de reconfiguração do capital.

em termos de trabalho docente, que exigem esforços contínuos e tempo para preparação e sua realização; daí a necessidade da dedicação exclusiva do professorado para fins de consolidação da agenda da escola de ETI. Portanto, nada mais justo que lhe fosse atribuído adequada valorização pecuniária.

A título de ilustração da conjunto de atividades que envolve o EMTI, e por conseguinte o corpo docente, dispõe-se a seguir a matriz da grade-horária aplicada:

Quadro 2 – Matriz do Horário Geral do EMTI/AP³⁵


 Governo do Estado do Amapá
 Secretaria de Estado da Educação

Horário Geral - Ensino Médio em Tempo Integral

+

*	HORÁRIO	SÉRIES		
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
2ª f	07:30 - 08:20	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Física
	08:20 - 09:10	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Física
	09:10 - 10:00	Física	Matemática	Língua Portuguesa
	10:20 - 11:10	Sociologia	Matemática	Química
	11:10 - 12:00	Biologia	Filosofia	Geografia
	13:20 - 14:10	Ed. Física	Sociologia	Língua Portuguesa
	14:10 - 15:00	Ed. Física	Estudo Orientado	Língua Portuguesa
	15:20 - 16:10	Estudo Orientado	Estudo Orientado	Estudo Orientado
	16:10 - 17:00	Estudo Orientado	Estudo Orientado	Estudo Orientado
3ª f	07:30 - 08:20	Língua Portuguesa	Física	Química
	08:20 - 09:10	Língua Portuguesa	Física	Química
	09:10 - 10:00	Estudo Orientado	Química	Estudo Orientado
	10:20 - 11:10	Estudo Orientado	Língua Portuguesa	Matemática
	11:10 - 12:00	Química	Língua Portuguesa	Matemática
	13:20 - 14:10	Matemática	Química	Pós-Médio
	14:10 - 15:00	Matemática	Química	Pós-Médio
	15:20 - 16:10	Projeto de Vida	Língua Inglesa	Língua Portuguesa
	16:10 - 17:00	Projeto de Vida	Língua Portuguesa	
4ª f	07:30 - 08:20	Física	Matemática	Matemática
	08:20 - 09:10	Física	Matemática	Matemática
	09:10 - 10:00	Geografia	Arte	Sociologia
	10:20 - 11:10	História	Projeto de Vida	Biologia
	11:10 - 12:00	História	Projeto de Vida	Biologia
	13:20 - 14:10	Práticas Experimentais	Educação Física	Geografia
	14:10 - 15:00	Práticas Experimentais	Educação Física	Filosofia
	15:20 - 16:10	Arte	Práticas Experimentais	Educação Física
	16:10 - 17:00	Arte	Práticas Experimentais	Educação Física
5ª f	07:30 - 08:20	Biologia	História	Física
	08:20 - 09:10	Biologia	História	Biologia
	09:10 - 10:00	Língua Inglesa	Biologia	Língua Espanhola
	10:20 - 11:10	Língua Portuguesa	Biologia	Matemática
	11:10 - 12:00	Língua Portuguesa	Física	Matemática
	13:20 - 14:10	Geografia	Biologia	Práticas Experimentais
	14:10 - 15:00	Matemática	Língua Espanhola	Práticas Experimentais
	15:20 - 16:10	Língua Inglesa	Geografia	História
	16:10 - 17:00	Química	Geografia	História
6ª f	07:30 - 08:20	Matemática	Língua Portuguesa	Arte
	08:20 - 09:10	Língua Espanhola	Língua Portuguesa	Arte
	09:10 - 10:00	Filosofia	Arte	Língua Portuguesa
	10:20 - 11:10	Eletivas	Eletivas	Eletivas
	11:10 - 12:00	Eletivas	Eletivas	Eletivas
	13:20 - 14:10	Matemática	Estudo Orientado	Estudo Orientado
	14:10 - 15:00	Matemática	Estudo Orientado	Estudo Orientado
	15:20 - 16:10	Estudo Orientado	Matemática	Língua Inglesa
	16:10 - 17:00	Estudo Orientado	Matemática	Língua Inglesa

Fonte: Equipe de Implantação do EMTI - SEED/AP.

³⁵ Esse é o modelo de grade-horária que vem sendo executado em todas as escolas de EMTI do Estado, alterando somente a localização dos componentes curriculares dentro dos dias da semana.

No Quadro em relevo é possível dimensionar quão amplo é o raio de atuação dos docentes das Escolas do *Novo Saber*, sobre os quais recaem responsabilidades que vão além da condução das disciplinas que tradicionalmente compõem o currículo do Ensino Médio. No caso, o plano didático se completa com Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Disciplinas Eletivas, Pós-Médio e Projeto de Vida, elementos adicionais à formação integral do estudante. Além disso, é preciso considerar o momento do acolhimento – realizado a cada abertura de dia de aula – e ainda o suporte aos Clubes de Protagonismo Juvenil e às Reuniões de Líderes de Turma. Essas também são atividades integrantes do circuito diário de trabalho/atividades desenvolvido nas escolas amapaenses de EMTI, de 2ª à 6ª, no horário de 7:30 às 17:00, somando nove horas e meia de presença na escola, com intervalo de uma hora e vinte minutos para o almoço (12:00-13:20) e outros quarenta minutos destinados aos momentos do lanche, um servido pela manhã (10:00-10:20) e o outro à tarde (15:00-15:20).

Essa intrincada grade-horária remete a estudos de Jaqueline Moll e de Ana Maria Cavaliere. A primeira autora indica que “a construção da educação integral na escola do dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, sendo o professor um dos sujeitos-chave.” (MOLL, 2012, p. 139). Por seu turno, Cavaliere (2002, p. 102) entende que além dos professores-regentes, “a escola de tempo integral precisa de professores específicos para os estudo dirigidos, artes, teleducação, enfim, para as atividades culturais em geral [...] sem as quais a escola de tempo integral praticamente se inviabiliza.” Contudo, verificou-se que no quadro das escolas de EMTI do Amapá pesquisadas não há professores específicos, ou até mesmo monitores, para apoiar no desenvolvimento das atividades complementares.

Ao cenário exposto, ressalte-se um agravante no que concerne ao quadro geral de funcionários das escolas de ETI. Excetuando a equipe gestora, o Decreto 4446/2016 (AMAPÁ, 2016a) limita-se aos termos expressos no Art. 10: “As escolas estaduais de que trata este Decreto contarão com suporte pedagógico, tendo a seguinte composição: I - professores; II - auxiliares educacionais.” Registre-se que, para efeito de cumprimento do previsto no inciso II, as escolas contam somente com corpo auxiliar no Laboratório de Informática e na Biblioteca, além da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse caso, o dinamismo e a qualidade do trabalho ficam dependendo exclusivamente da dedicação e criatividade do professor-regente. Portanto, é lícito requerer a esse profissional justa valorização – inclusive financeira – que justifique todo o esforço empreendido nas ações educacionais realizadas dentro da escola, para fins de cumprimento

de uma rotina laboral que, em grande medida, vem exigindo do docente do EMTI que atue em frentes de trabalho não correspondentes à sua formação de base. Isto porque, o mesmo Decreto 4.446/2016 (AMAPÁ, 2016a) obriga o professor ao cumprimento de “carga horária multidisciplinar”, definida no Art. 4º, inciso II do referido Diploma legal, como “o conjunto de horas em atividade com os alunos e de horas em trabalho pedagógico na escola [...], cumpridas com a integração das áreas de conhecimento [...], conforme matriz curricular estabelecida.”

Nota-se no teor do Decreto em destaque a tônica da intensificação do trabalho docente, sem nenhuma correspondência com a remuneração; tendência que vem sendo adotada ultimamente pelo Governo brasileiro, quando da (re)definição da política trabalhista. Apesar de tamanhas exigências, não foi possível constatar nas ações emanadas da esfera governamental amapaense, uma política de valorização de professores. Pelo contrário, a fragilidade estrutural do Programa tem levado a artifícios administrativos, como é o caso da Bolsa-Incentivo que vem sendo paga a professores e pedagogos que atuam nas escolas de EMTI, numa flagrante demonstração de falta de compromisso para com a qualidade da educação pública. Além do mais, a medida colide com a histórica luta da categoria docente por salários condizentes, associados a melhores condições de trabalho. Em contraposição a decisões governamentais dessa natureza, Giolo (2012, p. 103-104) é enfático em argumentar que:

Não é possível esperar revoluções educacionais enquanto o professor contar entre os profissionais do Estado que percebem os menores salários. Sabe-se que o retorno econômico mobiliza uma vasta rede de interesses e expectativas responsáveis pelo investimento pessoal, pela seletividade no ingresso na profissão e, no final, pela elevação dos padrões do exercício profissional.

A situação descrita impõe aos governantes do Brasil o compromisso não somente de cumprir com o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN),³⁶ mas de empreender esforços político-administrativos no sentido de estabelecer, mesmo que gradativamente, valor monetário verdadeiramente concernente à envergadura da profissão, fixando-o como salário-base. Nesse sentido, é forçoso que o GEA admita que a adoção

³⁶ O PSPN é aplicado aos profissionais do magistério público da Educação Básica em regime de trabalho de 40 h e foi instituído pela Lei 11.738/2008, em cumprimento ao que determina a CF/88, Art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O valor do piso salarial é atualizado anualmente, tendo como base o percentual de crescimento do Valor Anual Mínimo por Aluno (VAA) dos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, conforme estipulado na Lei n. 11.494/2007/FUNDEB. No exercício de 2019, o PSPN estipulado foi de R\$ 2.557,74 (dois mil, quinhentos e cinquenta e sete reais e setenta e quatro centavos), sendo que no Amapá o valor correspondeu a R\$ 3.559,86 (três mil, quinhentos e cinquenta e nove reais e oitenta e seis centavos).

da Bolsa-Incentivo não responde a tal perspectiva, mesmo configurando-se como uma das poucas Unidades da Federação que ultrapassa o valor estabelecido para o PSPN. Ademais, é importante frisar que este argumento, evocado para fins de sustentação da análise ora empreendida, não deve ser considerado com exclusividade ao grupo de professores que atua no EMTI. Para além desse núcleo, a linha argumentativa alcança também aqueles que desenvolvem seu labor nas escolas de tempo parcial, posto que o clamor é pela valorização da categoria em sua totalidade.

Há que se considerar, ainda, que no marco jurídico da Bolsa-Incentivo configura-se, novamente, o tratamento não isonômico dispensado aos profissionais envolvidos com o projeto educacional do EMTI – o estímulo bônus não alcança os professores de Contrato Administrativo que atuam no Programa. Portanto, o que pode ser incentivo para uns, inversamente pode transformar-se em fio condutor para a formação de novas insatisfações no contexto escolar, com forte possibilidade de retração no trabalho docente.

Nesse mesmo diapasão, importa também discutir o posicionamento da entrevistada *SEED 1*, quando justifica a realização do Processo Seletivo para o grupo de gestores, em função da necessidade de se ter “*pessoas qualificados tecnicamente para administrar a escola.*” Essa argumentação desqualifica os diretores que já vinham atuando nas escolas públicas de tempo parcial: o fato de não terem em seus currículos o registro de experiência com ensino de regime integral, não os desabilita para a continuidade das tarefas concernentes à gestão escolar. Bastaria, somente, que as condições para o entendimento do arquétipo pedagógico e organizacional das escolas de EMTI adotada pela Secretaria de Educação fossem promovidas, com o devido tempo para a apropriação dos termos inerentes.

A exigência de se ter domínio sobre as especificidades do Programa não se coloca em questão, em absoluto. Mas, é plausível considerar que o conhecimento das bases teórico-metodológicas que sustentam a modelagem do ensino em tempo integral adotada no Estado pode advir, mais seguramente, de um sistemático processo de estudo, a ser desenvolvido no âmbito da própria Escola, preferencialmente com a participação efetiva de técnicos da SEED, do que de um certame pontual, classificatório e acelerado, como foi o observado com a edição da Resolução n. 001/2016, ao instituir Processo Seletivo específico como regra à formação de quadros do EMTI.

Somando-se, então, todos os subsídios disponíveis ao presente Eixo de Análise, é possível ajuizar que as críticas e resistências apresentadas por professores, diretores e técnicos das escolas públicas, no momento da implantação do Programa de EMTI,

não foram sem propósito, tampouco devem ser consideradas improfícuas. Depreende-se que sua ocorrência é fruto de uma consciência crítica que confrontou interesses e marcou posição nos limites do sistema político-educacional no qual estão inseridas as escolas públicas amapaenses de Ensino Médio, sobre as quais recaíram, de forma abrupta, um projeto de formação nebuloso e sem a adequada comunicação com os sujeitos envolvidos no processo. Isso reforça a ideia de que os agentes escolares, tal como indicam Hora e Lélis (2017, p. 170-171), assim encontram-se:

por um lado, despertados para um trabalho incessante e contínuo de construção permanente deles mesmos, no sentido de se tornarem verdadeiramente sujeitos do processo, e, por outro, preparados para construção política de acordos ou de compromissos que levem à definição legítima da situação.

Por conseguinte, do núcleo dos profissionais da educação amapaense configurou-se um movimento contra-hegemônico à linha de atuação da SEED, representando força-motriz para a não acomodação, tampouco aceitação pacífica das medidas políticas autocráticas que invadem o hodierno contexto dos sistemas públicos de ensino.

Apresentados os elementos de oposição e correlação de forças estabelecidas no processo de implantação do Ensino Médio de Tempo Integral no Amapá, passa-se a tratar das medidas tomadas pela SEED para a efetivação de seu propósito no âmbito das escolas pesquisadas. Dessa forma, advém o terceiro Eixo de Análise:

3 Providências de ordem pedagógica e estrutural tomadas para a implantação do EMTI

Tratar da implantação do EMTI, sob o ângulo das condições concretas à sua efetividade, remete a aspectos de ordem pedagógica, logística e físico-estrutural, os quais foram amplamente percorridos pelos interlocutores da Entrevista e que agora passam a ser interpretados. Inicialmente, dá-se tratamento à **questão pedagógica**, cabendo de plano destacar a informação trazida pela voz de *SEED 1*, que assim se posicionou sobre o assunto:

Em relação à parte pedagógica, a Secretaria de Educação oficializou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que é financiado pelo Instituto Natura e pelo Instituto Sonho Grande. Nós estamos implantando aqui no Amapá a metodologia pedagógica que o Instituto vem desenvolvendo em vários outros Estados brasileiros. A experiência iniciou em Pernambuco, com o modelo que eles chamam de “Escola da Escolha”, e depois foi implantada nos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Sergipe, Acre, Tocantins, com todas as SEED desenvolvendo a mesma metodologia. Aqui nós chamamos o nosso Programa de ‘Escola do Novo Saber’.

No depoimento reside, indubitavelmente, inequívoca expressão da privatização da educação. Isso porque o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE/Brasil)³⁷ expressa a presença de grandes corporações financeiras que adentram ao território educacional e passam a ter marcante influência na definição e na gestão das políticas e sistemas públicos de ensino. Segundo Teixeira e Duarte (2017), trata-se de uma das vertentes da *financeirização econômica*, fenômeno gestado no seio das plataformas capitalistas mundiais, como resposta à crise que o capital passou a experimentar, sobretudo a partir dos anos de 1980. Nessa nova feição do mercado há o predomínio excessivo do capital empresarial (industrial, comercial, ambiental e de serviços), num modelo complexo de organização econômica em que as questões e exigências financeiras tendem a permear a governança e a vida cotidiana dos cidadãos, afetando a sua soberania política e social, notadamente nas Nações periféricas-dependentes.

No caso do Brasil, o citado modelo impôs-se com mais vigor a partir da década de 90/séc. XX, no contexto do Projeto de Reconstrução Nacional traçado pelo governo Fernando Collor, o qual tinha como eixos principais “a estruturação competitiva da economia e o resgate da dívida social.” (CAMINI, 2013, p. 62). Nesse projeto, que anunciava a busca pela retirada do Brasil da crise econômica em que se encontrava, o setor privado nacional foi colocado como o grande alicerce à reconstrução do País, calcado no discurso da incapacidade do Estado em atender às demandas e necessidades da população.

Essa retórica, produzida pelos arautos da teoria neoliberal, “possibilitou que se advogasse, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.” (SAVIANI, 1992, p. 11). Deste modo, a privatização foi-se impondo gradativamente em meio à política estatal, penetrando, como reporta Souza (2017, p. 69), “não apenas na atividade fim – o ensino – , mas também nas atividades meio – merenda escolar, transporte, formação de professores, fornecimento de equipamentos diversos, construções escolares, livros didáticos” –, e segue corroendo o sentido público e gratuito que fora incorporado a esse estratégico campo social, em 1988, com a promulgação da *Constituição Federal*.

³⁷ O ICE/Brasil é uma entidade sem fins [explícitos] de lucro, criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de Escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Segundo o Estatuto do ICE, sua Missão é contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública, por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: uma causa – o ensino público de qualidade; uma marca – a corresponsabilidade; e um desafio – a criação de novos desenhos institucionais. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br>

Para reforçar esta análise, cabe aqui fazer referência à pesquisa desenvolvida por Adrião (2017, p. 18) acerca da privatização da Educação Básica em território nacional, manifesta na transição dos anos 1990-2000. Os resultados do estudo apontam que esse novo projeto de dominação deflagrado pelo capital atua com *modus operandi* inédito, que se estrutura em três dimensões intimamente articuladas: “Privatização da oferta educacional, Privatização do currículo e Privatização da gestão da educação, [e] neste último caso, sua vigência pode ser percebida no âmbito dos sistemas ou das redes públicas de ensino.” Trata-se de uma forma mais agressiva de ação e intervenção dos grupos dominantes no sistema educacional, resultando num processo de privatização de amplo espectro, que se capilariza tanto em nível do macrossistema (unidades administrativas superiores da educação), quanto do microssistema (unidades escolares).

Mesmo se tratando de uma verificação acerca da incidência do fenômeno privatista na educação pública brasileira e de sua feição manifesta nos últimos 10 anos do final do século XX, a História atual confirma que o conservadorismo político permaneceu como uma constante no Brasil. Por isto, atravessou administrações – de centro-esquerda, de esquerda e de direita – e grassa no *staf* do Governo neoconservador que recentemente se estabeleceu no núcleo de comando do País. O elemento inovador nesse processo são as formas a que os sucessivos grupos dominantes recorrem para:

estabelecer fontes de legitimidade à ofensiva ideológica burguesa em ascensão no Brasil, [dentre as quais destacam-se] a mobilização do voluntariado para o solidarismo e a superutilização dos meios midiáticos para a difusão dos axiomas fundamentais à ‘nova modernidade.’ (BEHRING, 2008, p. 21).

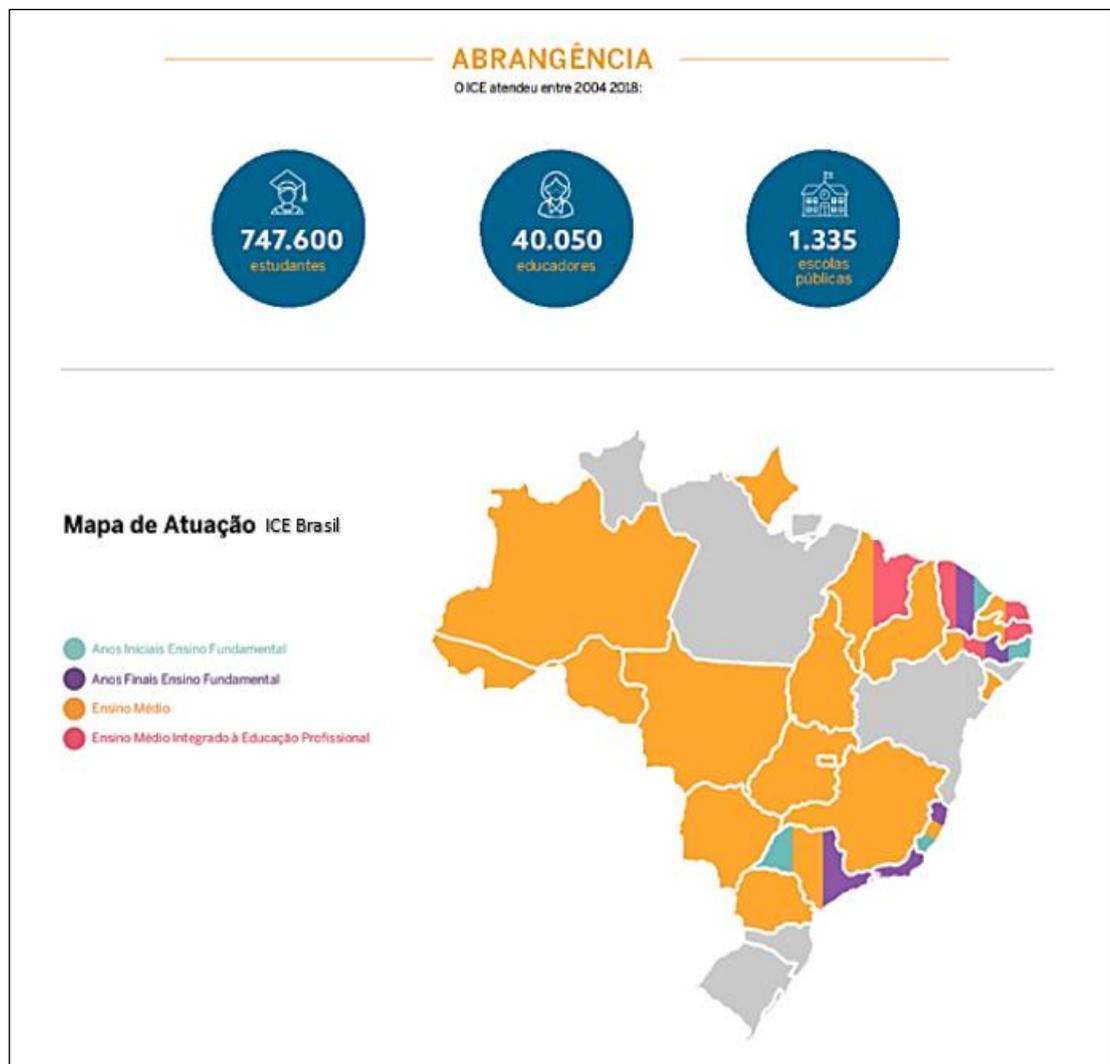
Esses mecanismos são fundamentais à manutenção da hegemonia burguesa, especialmente nos territórios de capital dependente, como exemplo o Brasil, por isso buscam construir consensos em torno desse projeto-capital. Nesse sentido, a Escola tornou-se alvo e palco de medidas capciosas dos Governos, em nome da efetivação desse propósito. Para tanto, passou a contar com a interveniência programada de entidades e Organizações Não Governamentais consideradas como necessárias à recomposição do Estado-Nação, tido como combatido por sua ineficiência e ineficácia na gestão pública.

Do ponto de vista prático, foi confirmado o pressuposto central dessa política, ancorado na crença de que “a administração pública seria capaz de fazer mais com menos e dessa forma obter mais e melhores resultados.” (MOTA, 2013 *apud* TEIXEIRA; DUARTE, 2017). As autoras indicam que a confirmação do referido pressuposto central ocorreu por “modos pós-burocráticos de regulação dos sistemas educacionais, [tais como] descentralização, desconcentração, contratualização, avaliação e parcerias público/privado”,

da maneira como apresenta Maroy (2011 *apud* TEIXEIRA; DUARTE, 2017, p. 44). Essas práticas e procedimentos confirmam a abertura do espaço público ao setor privado e a permissão para a prestação de serviços sociais outrora exclusivos da gestão estatal.

Em se tratando especificamente do Estado do Amapá, a Cooperação Técnica firmada com o ICE/Brasil ilustra cabalmente a análise traçada, com o agravante de que, com a parceria estabelecida ampliou-se o raio de alcance do projeto de dominação que “subordina as escolas brasileiras aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade.’” (NEVES, 2003, p. 134). Prova disso está no fato de que a referida instituição registra presença em 20 (vinte), dentre as 26 (vinte e seis) Unidades da Federação, além do Distrito Federal, com influência direta no Ensino Fundamental, Médio e Profissional, constituindo-se, assim, num verdadeiro “cartel da educação privada”, nos termos de Croso e Magalhães (2016), tal como se pode observar na ilustração a seguir disposta:

Mapa 1 – Abrangência do ICE em território brasileiro (2018)



Fonte: <http://www.icebrasil.org.br>

Com base no mapa antecedente constata-se o grau de hegemonia das organizações privadas no campo educacional e seus níveis de aprofundamento. Tudo isso operado, como demonstra Adrião (2017), por uma complexa e transnacional rede de relações institucionais constituída por filantropos “modernos” e grupos financeiros, tipo: Instituto HSBC de Solidariedade, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, Fundação Odebrecht, Unilever, PORVIR, GIFE, WISE, Rezac Trading, Todos pela Educação, dentre outros. Em linha de compartilhamento de propósitos político-econômicos, esses agentes do Terceiro Setor associam-se a Órgãos e Agências de Estado, além de entidades educacionais, tais como Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional dos Dirigentes Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e atuam no espaço público realizando transações entre caridade/filantropia e alto investimento financeiro ou de gestão.

Nesses moldes configuram-se as Parcerias Público-Privadas no circuito educacional. Tal como denuncia Souza (2017, p. 93), esta forma de atuação transforma:

um direito social, um bem público – a educação –, em um negócio privado, com a cumplicidade dos Estados da periferia do capitalismo – o Brasil entre eles – e [mudam] radicalmente o caráter das escolas públicas que, cada vez mais, se assemelham a empresas privadas, em seu funcionamento e gestão, assumindo cada vez mais as funções de acolhimento social da juventude, secundarizando o ensino.

Esse processo, não obstante firmar-se em bases legais,³⁸ vigora totalmente desprovido de legitimidade, pois não encarna a vontade dos agentes escolares e, como apontam Croso e Magalhães (2016), carrega como agravante o fato de que para sua plena execução há transferência não somente de responsabilidade gerencial, mas também de recursos públicos para os “parceiros”, os quais elaboram currículos; realizam formação e capacitação em serviço; desenvolvem, processam, aplicam e corrigem provas; produzem material didático e *kits* educacionais em geral, dentre tantas outras ações programáticas e padronizadas que se alastram por todo o território nacional, numa clara representação do *edunegócio*.³⁹ Tal metodologia limita a autonomia das unidades

³⁸Ver Lei 11.079/2004 (BRASIL, 2004), que institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração pública.

³⁹Fenômeno protagonizado pelos atores privados que, por meio de empresas de capital privado, incidem sobre o debate político-educacional e geram um nicho para seus produtos e serviços, dados como a solução aos problemas educacionais que se avolumam, e que ficam sem resposta por parte do Poder Público. (CROSO; MAGALHÃES, 2016).

escolares na operacionalização do ato pedagógico, ocorrência que Behring (2008) denomina de *não-política*, exatamente por ser um estratagema para a dilapidação da Educação pública como direito social.

Efetivamente, pode-se asseverar que isso é o que vem acontecendo no Estado do Amapá, sob a chancela do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. O avanço da discussão com os entrevistados acerca da preparação pedagógica propriamente dita para a implantação do EMTI nesta UF, demonstra essa engendragem. Destaca-se aqui, inicialmente, a formação continuada. Sobre o assunto, a interlocutora *SEED 1* indicou a existência de mecanismos de formação dirigida aos agentes das ETI, e de ocorrência permanente, deixando a entender que esse é o fio condutor para o conhecimento e a prática do referido modelo. Eis os dizeres, literalmente:

*É uma metodologia de gestão escolar e pedagógica diferenciada, por meio da qual o diretor, o coordenador pedagógico, o professor precisam ter um olhar diferenciado para o processo educativo. É por isso que nós **passamos constantemente por formação continuada**, com nossas equipes.*

Outros interlocutores da pesquisa confirmam a existência da formação citada por *SEED 1*, todavia alguns deixam importantes **contrapontos** à forma como tal procedimento se estabelece. É interessante também observar as diferentes nuances e alinhamentos que compõem as respostas dos entrevistados. Para tanto, dispõe-se aqui do resultado das abordagens considerando os grupos de entrevistados, a começar pelos gestores das escolas-campo que assim se manifestaram acerca do tema:

[Dir. E-c/Central] *Do ponto de vista pedagógico, todos nós participamos de várias formações, e até hoje **tem formação**. Os professores, particularmente, participaram de formação em práticas experimentais (em Biologia, Física, Química e Matemática), em Projeto de Vida, e também formação para o nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática. Já a equipe gestora, na implantação do tempo integral, participou de formação a respeito do modelo pedagógico. Além disso, nós temos reuniões internas na escola, de alinhamento, ocasião em que a gente faz ciclo de estudos, e a **própria SEED tem um planejamento de formação continuada**, que a gente vai lá estudar e debater sobre o modelo pedagógico aplicado ao EMTI.*

[Dir. E-c/ZS] *Antes do modelo ser implantado na escola foi realizado um curso de capacitação para o professor saber como se dá [o EMTI] e até hoje **têm cursos de capacitação**, realizados mensalmente com a equipe gestora, professores e Coordenadores de Área. Tem também o “ICE Café”, que faz parte do Ciclo de Formação, envolve também os alunos e está voltado para divulgar as boas práticas desenvolvidas nas escolas. Então, o **ciclo formativo pedagógico é permanente**.*

Observa-se nas respostas dos gestores escolares uma perspectiva meramente explicativa acerca da formação oferecida aos profissionais da educação pública. Já os representantes da equipe pedagógica das escolas e do corpo docente foram além – deixaram nas concernentes manifestações evidente crítica ao *modus* de operacionalização da denominada formação oferecida pela SEED, em consórcio com o ICE/Brasil. Os termos são os seguintes:

[Téc. E-c/Central] **Não foi um processo, eles só vieram apresentar o modelo pedagógico. Foi tudo muito rápido. Eles comunicaram que a escola seria de tempo integral, abriram o Processo Seletivo e as aulas começaram em abril [de 2017] e a formação também foi em abril.**

[Téc. E-c/ZS] **No início, houve uma semana de capacitação, que ocorreu lá na Escola de Pesca, em Santana. Na época, eu ainda não trabalhava na escola, então não participei, mas muitos professores da equipe estiveram presentes e eles relatam que foi tudo muito brusco. Como foi só uma semana para apresentação do modelo pedagógico, podemos dizer que eles deram um apanhado geral, mas não foi suficiente, tanto que até hoje há professores que ainda têm muitas dúvidas, mas nós estamos buscando estratégias de organização para melhor executar a proposta. A SEED continua dando o norteamento teórico do modelo, por meio de formações que são conduzidas pelo ICE, no entanto, eles não deixam para as escolas estratégias de como fazer a aplicação da teoria, tanto é que a dinâmica do currículo vai acontecendo de forma diferente nas escolas de EMTI, cada uma vai achando uma forma própria de executar.**

[Doc. E-c/Central - CH] **Do ponto de vista pedagógico, inicialmente houve um treinamento com todos os integrantes da equipe de implantação, mais professores, Coordenadores e o Diretor. Todo mundo passou por um treinamento de uma semana, um treinamento the flash, no qual eles passaram para gente aquelas apostilas que explicam todo o conteúdo do modelo pedagógico. Logicamente que era muita coisa e aí não deu para pegar tudo. Depois, eles foram fazendo reuniões específicas, por área, como ele fazem até hoje.**

[Doc. E-c/Central - CN&M] **Quanto ao pedagógico, nós passamos por várias formações, tanto para as aulas práticas, quanto para o estudo orientado e o Projeto de Vida. Os professores que estão desde o início, passaram por todas as formações. Vieram vários Institutos – o ICE, que é o principal, e também o IQE e o STEM Brasil⁴⁰ –, com o objetivo de passar formações para gente, e estão vindo ainda, mas agora [2019] é o último ano deles aqui. Na minha disciplina, está tudo ok! A orientação que recebi foi adequada, me ajudaram muito a melhorar dentro do tempo integral, então, sei que rumo seguir. Mas eu vejo que em outras disciplinas está faltando mais suporte. Tipo assim, o professor, às vezes, está lá no estudo orientado e não sabe como proceder com o aluno. Não é para ele dar aula, é para ele orientar como os alunos devem estudar, como eles formar grupos de estudo com os colegas, construir mapa mental etc., mas alguns professores, de determinadas áreas, ainda não conseguem fazer isso.**

[Doc. E-c/ZS - LING.] **Na implantação, houve muitas reuniões. O pessoal do ICE é quem faz a formação, desde o início. A formação, é para dar a noção dos pilares que sustentam a proposta. Tem um “cadernão azul”, que eles repassam para todos os professores. ‘O caderno é teu, no momento que você tiver necessidade você recorre a ele e estuda.’ As bases do Programa estão lá, mas a proposta pedagógica, com todas as nuances, não está toda clara, não! Ainda há muitas dúvidas e eu percebo que, de certa forma, nem o pessoal da SEED conseguiu entender exatamente a proposta.**

[Doc. E-c/ZS - CN&M] **Houve uma semana de formação continuada, mas nós, professores, chamamos de semana de ‘informação’ continuada, pois somente foram passadas algumas informações por um grupo chamado ICE, que trouxe alunos lá de Pernambuco, já formados em escolas que adotam a metodologia que estamos aplicando aqui no Amapá, para dialogarem com os professores e passar suas experiências.**

⁴⁰ IQE e STEM Brasil, citados pela entrevistada, são parceiros técnicos do ICE/Brasil que completam o circuito de ONG presentes no Amapá, para fins de implantação e operacionalização do EMTI. O IQE - Instituto Qualidade no Ensino, é uma entidade privada, sem fins econômicos, fundada em São Paulo em 1994 e mantida com apoio de empresas privadas e parcerias com Governos Estaduais e Municipais, cuja linha de atuação está voltada para o apoio ao processo ensino-aprendizagem, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O STEM Brasil, por sua vez, é uma entidade privada, sem fins econômicos, subsidiária da ONG World Fund for Education, com sede em Nova York. Fundada em 2002, a entidade “visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica.” No Brasil, vem desenvolvendo formação de professores das Áreas de Ciências da Natureza e Matemática, com ênfase em práticas e vivências laboratoriais. Para maiores informações, acessar: <http://www.icebrasil.org.br/parceiros-estrategicos>

As falas em relevo ratificam a maneira aligeirada como se deu a implantação do Projeto de EMTI no Estado do Amapá, situação já discutida no primeiro Eixo de Análise desta pesquisa, a qual se voltou à identificação dos motivos que levaram à escolha das oito escolas que inauguraram o referido Projeto. Note-se que esses dados empíricos vão ao encontro da avaliação feita por Moll e Garcia (2020, p. 39) acerca da “voracidade e velocidade das mudanças propostas [ao Ensino Médio], as quais apontam a imposição de uma vontade que se opõe ao diálogo [sistemático e permanente] necessário a mudanças efetivas e duradouras.” Quanto à capacitação, uma semana de estudos não oferece subsídios, tampouco segurança para realizar um projeto que propugne pela formação integral e integrada de jovens estudantes, em bases teórico-metodológicas nas quais os próprios docentes se consideram neófitos, como é o caso do que vem ocorrendo com o designado Modelo Pedagógico da *Escola da Escolha*, adotado pela SEED ao firmar parceria com o ICE/Brasil.

Quanto ao currículo em si, aplicado nas escolas de EMTI, tem-se a registrar que não houve ação imediata do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) na definição desse elemento pedagógico, considerado imprescindível ao desenvolvimento do processo formal de ensino. A situação em tela confirma o *modus operandi* fortuito que a SEED adotou na implantação do EMTI no Amapá.

Basicamente, para a implantação do EMTI no Estado tomou-se como guia a proposta pedagógica idealizada pelo ICE/Brasil, sem a devida e prévia manifestação técnica do CEE/AP. Somente um ano depois de deflagrado o processo formativo é que o citado Conselho manifestou-se por meio do Parecer n. 48, de 11/04/2018, o qual produziu a Resolução n. 87, de 12/04/2018, publicada no Diário Oficial do Estado em 14/08/2018. Essa normativa aprovou os documentos: “**Matriz Curricular**, Histórico Escolar, Ficha Individual do Aluno e o Calendário Escolar das Escolas que participam do Programa de Fomento à implantação do Ensino Médio em Tempo Integral [...]” (AMAPÁ, 2018, grifo nosso). Registra-se que, no mesmo ato, os estudos anteriores foram validados, posto que as escolas de EMTI já estavam no segundo ano de vigência. Eis a Matriz Curricular aprovada:

Figura 1: Matriz Curricular aplicada às Escolas Públicas Estaduais de EMTI/AP

DIAS LETIVOS/ANUAL		200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO:		4.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO:		5.400 Módulos	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a série			Carga Horária	50'	1.800 m/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS		05	TOTAL HORA/AULA DO CURSO:		4.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO:		5.400 Módulos	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a série			Carga Horária	60'	1.500 horas
SEMANAS LETIVAS		40	TOTAL HORA/AULA DO CURSO:		4.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO:		5.400 Módulos	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a série			Carga Horária	60'	1.500 horas
MODULO AULA EM MINUTOS		50	TOTAL HORA/AULA DO CURSO:		4.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO:		5.400 Módulos	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a série			Carga Horária	60'	1.500 horas
AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES			AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS			AULAS ANUAIS TOTAIS	
		ÁREA DE LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	18	240		240	240	720		
			Arte	2	2	2	6	80	80	80	240			
			Língua Inglesa	2	2	2	6	80	80	80	240			
			Língua estrangeira II	1	1	1	3	40	40	40	120			
			Educação Física	2	2	2	6	80	80	80	240			
		ÁREA DE MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	18	240	240	240	720			
		ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	3	3	3	9	120	120	120	360			
			Química	3	3	3	9	120	120	120	360			
			Biologia	3	3	3	9	120	120	120	360			
	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	6	80	80	80	240				
		Geografia	2	2	2	6	80	80	80	240				
		Sociologia	1	1	1	3	40	40	40	120				
		Filosofia	1	1	1	3	40	40	40	120				
	Subtotal BNC		34	34	34	102	1360	1360	1360	4080				
	PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	2	2	0	4	80	80	0	160				
		Estudo Orientado	5	5	5	15	200	200	200	600				
		Pós-médio	0	0	2	2	0	0	80	80				
		Práticas Experimentais	2	2	2	6	80	80	80	240				
		Eletivas	2	2	2	6	80	80	80	240				
Subtotal PD		11	11	11	33	440	440	440	1320					
TOTAL GERAL EM AULAS		45	45	45	135	1800	1800	1800	5400					
TOTAL GERAL EM MINUTOS						2250	2250	2250	6750					
TOTAL EM HORAS		37,5	37,5	37,5	112,5	1500	1500	1500	4500					

Fonte: Conselho Estadual de Educação - CEE/AP.

A situação descrita revela grande descompasso no processo de implantação do EMTI no Amapá. O CEE entrou em cena tardiamente, contrariando duas de suas funções precípuas – normatizar e supervisionar a oferta de educação em âmbito estadual. Isso confirma, lamentavelmente, a gradativa privatização da gestão e dos sistemas públicos de ensino em território amapense.

Por oportuno, cabe dar a conhecer, mesmo que em síntese, a bússola que orienta a execução do EMTI no Estado. Trata-se do “cadernão azul” do ICE/Brasil, ao qual a *Doc. E-c/ZS - LING.* se reportou no decorrer da Entrevista (vd. p. 85). Portanto, corresponde ao material de base dos ciclos formativos, estando composto por 327 páginas, distribuídas em 8 (oito) volumes, representados na Figura 2 e concernentes desdobramentos:

Figura 2 - Sinopse dos Cadernos orientadores do Modelo Pedagógico e de Gestão aplicados nas *Escolas do Novo Saber/AP*

Olá Educador



**Introdução
às Bases Teóricas
e Metodologias**
do Modelo Escola da Escolha

Neste Caderno você conhecerá o ponto de partida da criação do Modelo da Escola da Escolha, assim como a sua fundamentação teórica. Iniciamos a conversa apresentando por onde tudo começou até chegarmos à centralidade do Modelo: o estudante e seu Projeto de Vida.

Os principais temas abordados neste Caderno são:

- Afinal de contas, por onde tudo começou?
- A Escola da Escolha à luz da história
- O Modelo Escola da Escolha
- Projeto de Vida



**Modelo
Pedagógico**
Princípios Educativos

Neste Caderno você conhecerá as bases do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha e seus princípios educativos. Iniciamos a conversa apresentando o que é o Modelo Pedagógico e detalhamos os seguintes temas:

- Protagonismo
- Os 4 Pilares da Educação
- Pedagogia da Presença
- Educação Interdimensional

Cont. da Figura 2

Olá Educador



Neste Caderno você conhecerá os conceitos que sustentam o Modelo Pedagógico. Iniciamos a conversa detalhando os seguintes temas:

- Sociedade
- Escola e Currículo
- Educação
- Infância e Juventude

Olá Educador



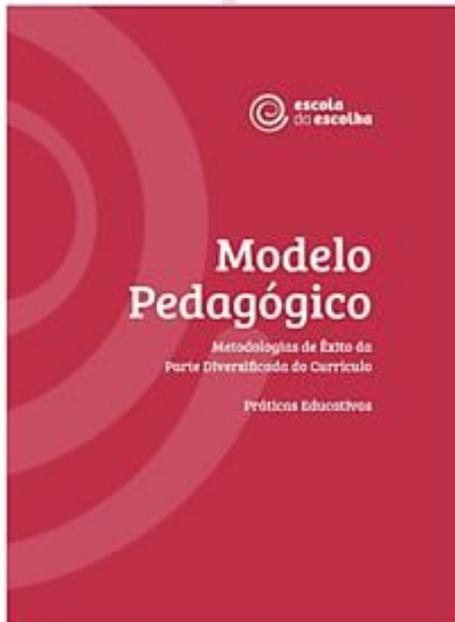
Neste Caderno você conhecerá as Metodologias de Êxito da Escola da Escolha, o que são, para que servem e uma introdução sobre como colocá-las em prática.

Os componentes curriculares deste caderno estão organizados da seguinte forma:

- Projeto de Vida
- Práticas e Vivências em Protagonismo
- Disciplinas Eletivas
- Estudo Orientado

Cont. da Figura 2

Olá Educador



Neste Caderno você conhecerá as Metodologias de Êxito da Escola da Escolha, o que são, para que servem e uma introdução sobre como colocá-las em prática.

As práticas educativas deste caderno estão organizadas da seguinte forma:

- Acolhimento
- Tutoria

Olá Educador



Neste Caderno você conhecerá os Ambientes de Aprendizagem da Escola da Escolha, suas implicações pedagógicas e dicas sobre como explorá-los. Iniciamos a conversa dialogando sobre o pátio e os corredores da Escola e detalhamos os seguintes temas:

- Espaços de convivência
- As Salas Temáticas
- Os Laboratórios
- A Biblioteca

Cont. da Figura 2

Olá Educador



Neste Caderno você conhecerá alguns instrumentos e rotinas do Modelo Pedagógico, seus conceitos e operação. São eles:

- Avaliação, Organização e Conselho de Classe
- Práticas da Coordenação Pedagógica
- Guia de Aprendizagem

Olá, Educador!



Neste Caderno você conhecerá as bases do Modelo de Gestão da Escola da Escolha, seus princípios e conceitos, e as orientações sobre seu planejamento e operacionalização.

Este Caderno da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) está organizado da seguinte forma:

Princípios e Conceitos

- Ciclo Virtuoso
- Educação pelo Trabalho
- Descentralização
- Delegação Planejada
- Ciclo de Melhoria Contínua
- Níveis de Resultados
- Parceria

Liderança Servidora e Motivação

Planejamento e Operacionalização

- Plano de Ação
- Programa de Ação
- Registros e Relatórios

Do conjunto das ilustrações ora disponibilizadas, que oferecem a Sinopse dos Cadernos orientadores do Modelo Pedagógico e de Gestão aplicados nas *Escolas do Novo Saber/AP*, é imperioso trazer para o contexto da discussão uma importante especificidade da educação escolar que não pode ser negligenciada: trata-se da dimensão técnico-científica e metodológica da proposta dirigida às escolas públicas eleitas para inaugurarem o EMTI no Amapá. Como se pode observar, a modelagem pedagógica adotada pela SEED para orientar as Escolas de Tempo Integral é totalmente diferenciada do programa desenvolvido nas escolas de tempo parcial, devendo, portanto, ser claramente entendida e assumida com rigor, e não como mera transmissão. Portanto, não se pode esperar aplicações e resoluções mágicas nas Escolas de Tempo Integral, se aos agentes educacionais que nelas atuam não for oportunizado o devido conhecimento e amadurecimento do projeto em execução. Como alude Henz (2012, p. 86):

Isso demanda tempo para conhecer, dialogar, tomar distância, problematizar, refletir e buscar a apreensão crítica das ideias dos autores [da proposta pedagógica]. Isso porque, sempre se apreende mais facilmente quando a compreensão do diferente e/ou novo toma como ponto de partida algo que já é conhecido do aprendiz.

No caso em tela, os aprendizes correspondem à equipe gestora, ao corpo docente e a auxiliares vinculados às Escolas de Tempo Integral, sendo que o modelo pedagógico em questão precisa ser de domínio de todo esse grupo de profissionais. Daí é possível entender o sentido de incompletude que os entrevistados demarcam em suas falas, quando se reportam às medidas de ordem pedagógica tomadas pela SEED na deflagração do EMTI.

Como agravante, tem-se o fato de que não houve lapso temporal que separasse a realização da primeira formação trazida pelo ICE/Brasil do início do ano letivo das escolas que passaram a funcionar com a nova modelagem organizacional aplicada ao Ensino Médio, de modo a oferecer tempo mínimo à assimilação das mudanças previstas, fator considerado como *sine qua non* à efetiva realização do plano pedagógico que fora deflagrado nas escolas de EMTI. Portanto, as bases de preparação para a mudança nesse importante segmento de ensino foram desconsideradas, o que implica na inexistência de planejamento estratégico da SEED para as operações que vem efetuando na educação pública estadual. Para apoiar a crítica ora delineada, recorre-se novamente a Giolo (2012, p. 103, grifo nosso) quando argumenta que:

processos truncados ou feitos às pressas não condizem com uma proposta de ensino-aprendizagem que exige sequenciamento, paciência e zelo. No tempo integral, pode-se programar muitas coisas sem comprometer o andamento normal das aulas, e o professor contará com inestimáveis elementos adicionais ao seu trabalho que ajudaram no desenvolvimento dos campos de conhecimento.

Neste ponto do debate, não se pode deixar de registrar o entendimento de que é exatamente em ciclos de formação que se tem a chave para o alcance de efetiva expertise em torno de determinado projeto e de sua operabilidade. Assim, a capacitação dos professores e demais agentes da educação é tema estruturante para a efetiva realização de uma agenda de educação integral e integrada, tal como se pretende para o Estado do Amapá. Mas é preciso estar atento para que tal atividade não se converta em ato mecânico de introjeção de modelos pedagógicos padronizados e estranhos ao *locus* de sua aplicação. É preciso consagrar-lhe como ato permanente e que, preferencialmente, se estabeleça:

dentro de redes horizontais de formação, que interliguem sistemas, escolas e Universidades superando a tradição iluminista a partir da qual teorias e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade e das demandas das escolas em seus contextos. (MOLL, 2012, p. 142).

Depreende-se daí que, o comprometimento com um projeto maior e mais amplo de educação em tempo integral passa, sem dúvida, por processos de gestão que busquem melhores resultados na aprendizagem dos alunos, e isso exige capacitação de todos os operadores do processo educacional. Para tanto, Branco (2012, p. 247) compreende que “muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvida a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária.” Nesse caso, importa não recuar em relação à luta por garantia de tempo para estudo e preparação à execução do trabalho pedagógico-escolar, devendo estar consignado na carga horária laboral dos agentes da Escola, constituindo-se em elemento integrador do planejamento pedagógico, tão necessário ao efetivo e abalizado trabalho docente.

Note-se que essa perspectiva ultrapassa o caráter técnico-operacional dos ciclos formativos gestados e conduzidos pelo ICE/Brasil no Estado. O horizonte da formação passa a ser político-pedagógico, ao invés de tecnicista e pragmático, tal como se apresenta no Modelo Pedagógico e de Gestão da *Escola da Escolha*, que segue em aplicação no Amapá, nas *Escolas do Novo Saber*. Conseqüentemente, a agenda padronizada do ICE – voltada à disseminação do arquétipo empresarial da *Escola da Escolha* – seria substituída por fluxos abertos de estudos, em favor da consolidação dos conhecimentos técnico-científicos necessários à sustentação de um projeto educativo inovador, crítico e libertário dirigido aos jovens estudantes do EMTI.

Registradas todas essas considerações, traz-se para o arremate desta discussão o elemento que permeou todas as críticas desenvolvidas no tocante às providências de ordem pedagógica tomadas pela SEED para a implantação do EMTI: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Faz-se esse movimento para, com base em Nogueira

(1998), indagar: por que o Governo do Amapá não lançou mão da reserva de inteligência existente no vasto grupo de Servidores públicos que atuam no Estado, para planejar e orientar a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de ensino?

A resposta ao questionamento por certo já se faz anunciada nas linhas antecedentes. O que se pretende, então, é deixar registrado um ponto para reflexão: o Estado do Amapá dispõe de corpo científico e técnico-pedagógico competente, com estudos e pesquisas na área de políticas públicas e experiência na gestão educacional. Portanto, é capaz de propor, coordenar e avaliar, em permanente *feedback*, um projeto político-educacional voltado ao Ensino Médio e que corresponda às necessidades dos grupos sociais historicamente excluídos dos contextos educativos de qualidade. Um projeto contra-hegemônico, que se ofereça como alternativa à avalanche dos grupos empresariais e do *edunegócio* que invadem os sistemas públicos de ensino e corroem, gradativamente, o direito Constitucional à Educação, genuinamente pública e gratuita, para todos os cidadãos.

Tratadas as questões de ordem pedagógica, **passa-se a explorar os dados relativos à infraestrutura** disponibilizada pela SEED às escolas para fins de execução do Ensino Médio em regime de tempo integral. O cenário que passa a ser descrito de fato é crítico, porque o que se encontra nas escolas pesquisadas fica muito aquém das pretensões originais indicadas nas balizas regulatórias anunciadas pelo Governo Federal, quando do lançamento do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral. Para exato entendimento dessa avaliação, apresentam-se a seguir dos elementos de infraestrutura arrolados no Anexo IV da Portaria MEC 1.145/2016 (BRASIL/MEC, 2016b), em linha comparativa ao que de fato as escolas-campo dispunham até o momento da coleta dos dados:

Quadro 3 – Elementos de infraestrutura recomendados pelo MEC para o EMTI, com indicação do que dispõem os *loci* de pesquisa (2016)

Descritores	Itens existentes nas escolas-campo	
	<i>E-c/Central</i>	<i>E-c/ZS</i>
① ESPAÇO ADMINISTRATIVO	<i>E-c/Central</i>	<i>E-c/ZS</i>
Almoxarifado	-	-
Coordenação	✓	✓
Diretoria	✓	✓
Secretaria	✓	✓
Sala dos Professores	✓	✓
Sanitários adultos (masc.)	✓	✓
Sanitários adultos (fem.)	✓	Interditado
② ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	<i>E-c/Central</i>	<i>E-c/ZS</i>
Biblioteca	✓	✓
Informática	✓	✓
Laboratórios	✓	✓
Salas de aula (12)	✓	✓
Sanitário masculino	✓	✓
Sanitário feminino	✓	✓
③ ESPAÇOS ESPORTIVOS	<i>E-c/Central</i>	<i>E-c/ZS</i>
Quadra poliesportiva	✓	✓
Vestiário feminino	-	-
Vestiário masculino	-	-
④ ESPAÇOS PARA SERVIÇOS	<i>E-c/Central</i>	<i>E-c/ZS</i>
Central GLP (gás)	-	-
Depósito de lixo	-	-
Depósito de material de limpeza	✓	✓
Despensa	✓	✓
Cozinha (30m²)	✓	✓
Bancada p/ preparo de carnes, guarnições, legumes e verduras	✓	✓
Bancada p/ preparo de sucos, lanches e sobremesas	✓	✓
Bancada para lavagem de louças	✓	✓
Áreas de cocção	✓	✓
Balcão de passagem de alimentos prontos	-	-
Balcão de recepção de louças sujas	-	-
Vestiário c/ chuveiro e sanitário p/ funcionários	-	-
Pátio coberto p/ o refeitório	✓	✓

Fonte: Elaboração da autora da Dissertação, com base nos descritores listados no Anexo IV da Portaria MEC 1.145/2016 + informações colhidas nas escolas-campo de pesquisa.

Sobre os itens descritos no Quadro 3, é importante fazer duas observações. Primeiro, a Portaria 1.145/2016 os anunciava como “infraestrutura recomendada” para a composição das escolas de EMTI. Portanto, a legislação de referência deixou margens para o início da nova modelagem do Ensino Médio com atendimento parcial dos descritores. De qualquer modo, chama a atenção o nível de complexidade dos insumos que compõem o Quadro em referência, o que implicaria, para seu pleno atendimento, na disponibilidade de amplo lastro de recursos financeiros por parte do Governo Estadual.

Em segundo lugar, destaca-se que a Portaria em tela vigorou somente por 8 (meses), sendo substituída em junho de 2017 pela de n. 727/2017, a qual diminuiu expressivamente os itens de infraestrutura, que passaram de 29 (vinte e nove) para 6 (seis). Como critério de elegibilidade ao Programa de Fomento ao EMTI, as escolas deveriam dispor de pelo menos 4 (quatro) dos itens previstos no Anexo III da nova Portaria. (BRASIL/MEC, 2017). Vide a seguir os elementos do citado Anexo, mantida a linha comparativa daquilo que as escolas-campo dispõem em sua configuração predial.

Quadro 4 – Elementos de infraestrutura requeridos pelo MEC para o EMTI, com indicação do que dispõem os *loci* de pesquisa (2017)

Descritores	Itens existentes nas escolas-campo	
	<i>E-c/Central</i>	<i>E-c/ZS</i>
Biblioteca ou Sala de Leitura	✓	✓
Salas de aula (8)	✓	✓
Quadra poliesportiva	✓	✓
Vestiário feminino	-	-
Vestiário masculino	-	-
Cozinha (30m²)	✓	✓
Refeitório	✓	✓

Fonte: Elaboração da autora da Dissertação, com base nos descritores listados no Anexo III da Portaria MEC 727/2017 + informações colhidas nas escolas-campo de pesquisa.

Indica-se que nos Quadros 3 e 4 em exposição, os descritores em letras vinho-negrito, na 1ª coluna, correspondem aos elementos de infraestrutura que as escolas-campo não dispõem. Nas 2ª e 3ª colunas, os sinalizadores na cor preta confirmam que o item consta na escola, já os em tom vermelho indicam a existência do item, contudo não em sua plenitude. Portanto, mesmo considerando a expressiva redução nos itens de infraestrutura estabelecidos para a participação no Programa de Fomento ao EMTI, a constatação foi a de que, contabilizados 3 anos de implantação do EMTI no Amapá, do ponto de vista

estrutural as condições das escolas são frágeis para o pleno atendimento educacional de uma população de jovens que tem na escola pública a única possibilidade de crescimento e realização pessoal.

As respostas colhidas junto aos entrevistados demarcam que a questão físico-estrutural é, sem dúvida, um dos pontos nevrálgicos do modelo pedagógico implantado. Seguem-se as manifestações e as análises decorrentes:

[SEED 1] *Quanto à infraestrutura, a Secretaria de Educação fez aquilo que era de sua competência. Através do setor responsável pela rede física, entrou em todas as escolas selecionadas para receber o EMTI, para fazer pequenos reparos, que é aquilo que a Secretaria alcança. Para além disso, já precisa da SEINF [Secretaria de Estado da Infraestrutura].*

O posicionamento de *SEED 1* demonstra uma naturalização sobre fator de alta complexidade – a infraestrutura –, necessária à realização de um projeto de tamanha envergadura, como é o do EMTI. Como alerta Moll (2012, p. 134-135):

é necessário refletir acerca do período de transição de um escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral [...]. Nenhuma escola construída como ‘escola de turno,’ com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, ‘transforma-se,’ de um dia para o outro em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes.

A recomposição institucional indicada por Moll (2012) implica diretamente no equipamento escolar e em toda sua (re)composição físico-estrutural, logística e instrumental necessária à realização do projeto anunciado. Portanto, “pequenos reparos” não podem corresponder ao papel administrativo que cabe a uma Secretaria de Estado da Educação frente à tamanha reconfiguração que incide no Ensino Médio amapense, no tempo presente. Ademais, é dissonante de uma das competências estabelecidas no Anexo III da Portaria MEC n. 1.145/2016, ao *Especialista de Infraestrutura* – agente da SEED que compõe a Equipe de Implantação do EMTI, a quem cabe:

assegurar o cumprimento das metas estabelecidas relativas à construção e reforma de escolas e disponibilização de toda sua infraestrutura pedagógica (biblioteca, laboratórios etc.), quer diretamente, quer pela interação com outros setores da SEE. (BRASIL/MEC, 2016b).

A naturalização do problema em torno das questões estruturais das escolas, observada na fala da representante *SEED 1*, é agravada pela total transferência de responsabilidade que o agente público entrevistado faz à Secretaria de Infraestrutura do Estado, quando diz:

É preciso esclarecer que quem faz obra não é a SEED, é a SEINF. Muita gente vem até a Secretaria cobrar por que não construímos a quadra, o refeitório etc., mas quem constrói não é a SEED! Passamos a demanda para a SEINF, a quem compete construção. A SEED fez a sua parte: enviou solicitações, através de ofício, para que a SEINF fizesse refeitórios, cozinhas, vestiários, construção ou adequação de espaços etc., isso tudo é necessário, pois estou falando de uma escola de tempo integral.

Tal postura – de alheamento – coloca duas importantes Secretarias de Estado em linha de distanciamento, como se fossem entes isolados dentro do complexo sistema administrativo do Governo Estadual. Indiscutivelmente, é preciso buscar meios para a realização de um trabalho articulado entre esses Órgãos de Estado, de modo que se possa levar a cabo o Projeto ao qual o Amapá fez adesão, colocando o Ensino Médio na rota do tempo integral, afinal, “a permanência por tão longo período no mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente, com a ‘hora da saída.’” (CAVALIERE, 2002, p. 101). Portanto, na escola de tempo ampliado, como atualmente se tem vigente no Amapá, onde a presença de alunos, professores e funcionários se faz diariamente, por nove horas e meia, as condições concretas para uma permanência com qualidade não podem continuar sendo negligenciadas.

Feitas essas considerações, parte-se para a manifestação da equipe escolar no tocante ao assunto em pauta. A fala dos entrevistados, tanto os da *E-c/Central* quanto os da *E-c/ZS* é muito contundente, reveladora de uma trágica realidade, totalmente incompatível com um modelo de escola que funciona em regime de tempo integral. Eis os depoimentos:

[Dir. *E-c/Central*] *Quanto à infraestrutura, ficou falha na implantação. Mas, a Secretária de Educação e a própria equipe de ETI disseram que isso aí não era necessariamente um pré-requisito. Era importante, mas a priori o mais importante era o modelo pedagógico. Só depois o Governo do Estado e o Federal começaram investir, aí a estrutura de eletricidade foi refeita e centrais de ar foram instaladas nas salas de aula.*

[Téc. *E-c/Central*] **Tocaram muito na questão da estrutura, falando o que ia ser feito, que a escola ia ser preparada. Mas, não foi!** Os professores questionavam: “como que ia ser preparada?” O certo era fazer primeiro toda a questão estrutural, para depois iniciar. **De fato, foi bem complicado, o primeiro ano foi horrível.**

[Doc. *E-c/Central* - CH] *De fato, não se pensou na escola. Mandaram somente uma verba pra resolver alguns problemas elétricos, tipo luz que não acendia, tomada que não funcionava, porque precisavam começar, o resto ficou pra depois. O primeiro ano foi trágico na escola, mesmo porque a gente ainda tinha aluno do segundo e terceiro ano do tempo parcial, que conviviam com os do tempo integral, e tinha um conflito de refeição, porque quem era do parcial queria refeição também, mas não podia dar. Na estrutura da escola, de fato não foi feito quase nada, jogaram os alunos aqui dentro com uma carga horária absurda e a gente que era professor era cobrado pra fazer prova bonitinho... tudo digitado, mas a gente não tinha computador, não tinha impressora, não tinha uma sala pra vir trabalhar. Então, como que a gente fez? A gente ficou fazendo gambiarra. Laboratório, biblioteca, tudo é improvisado. Eu acredito que no segundo ano, algumas coisas foram tomando, aqui na escola, mas no primeiro não! Essa infraestrutura mínima começa a se concretizar agora, no final de 2019, três anos depois da implantação.*

[Doc. *E-c/Central* - CN&M] *Na implantação, as providências de infraestrutura foram mínimas. Nossa escola não tinha ar-condicionado, a gente trabalhava o dia todo aqui na quentura mesmo. Como disseram que iam climatizar a escola, no início de 2017 tiraram todos os ventiladores, mas as centrais passaram um ano pra chegar, só foram instaladas em abril de 2018. Então, a senhora imagina como era ruim dar aula aqui. Também não tinha refeitório, os mesões eram colocados no pátio e lá os meninos almoçavam. Até que houve a ideia de liberar o que era o nosso auditório pra fazer o refeitório, mas só liberaram as mesas e as cadeiras, não tinha central de ar lá. Até hoje a*

escola não tem banheiros, a não ser o da quadra de esporte. A senhora vê que estão construindo um refeitório e os laboratórios, mas isso só agora, em 2019. Mesmo assim, ainda falta muito pra gente melhorar.

[Dir. E-c/ZS] *A infraestrutura e a logística disponibilizadas pela SEED foram mínimas, e isso compromete a execução do Programa.*

[Téc. E-c/ZS] *O suporte dado pela SEED foi mínimo. Por exemplo, a escola funciona de 7:30 às 17:00, a gente precisa dar comodidade para os estudantes, e nós não temos isso: não existe banheiro, para que os alunos possam fazer seus asseios, principalmente as meninas, pois elas têm aquelas situações específicas; não há um refeitório adequado... enfim, o que temos não é suficiente para o modelo pedagógico adotado.*

[Doc. E-c/ZS - LING.] *Em relação à parte estrutural, a SEED disse que o Programa ia ser implantado e que a escola iria receber recurso e melhorar a estrutura. Mas até agora, do ponto de vista físico e material, nada! Não tem banheiro, não tem vestiário, e o aluno passa o dia todo na escola. Tu olhas para nossa biblioteca, não está nos padrões do Programa. Quanto aos laboratórios, as condições são precárias. No laboratório de Informática, com as quedas de energia, o moldem queimou. A direção comprou um novo e solicitou oficialmente ao setor competente da SEED a instalação, mas até agora ninguém veio. Nos Ciclos de Formação, o ICE diz que tem que ter material para todo aluno. Na minha área, precisamos trabalhar com hipertexto, infográficos, gerar várias semioses, fazer interpretações. E eu te pergunto: tem texto para todo mundo? A resposta é não! Outra coisa, pela proposta pedagógica, algumas atividades programadas trazem QR CODE, e isso demanda tecnologia que a escola não tem. Mas, se é uma demanda do Programa, e se a escola está dentro desse projeto, ela deveria ter o suporte para o desenvolvimento do trabalho. Você conhece a escola da Fundação BRADESCO? É um escola modelo, com laboratório, lousa digital, projetor de slides, piscina, quadra poliesportiva, tem material disponível e é toda bem pintadinha. Então, foi isso que prometeram para a escola de tempo integral. Mas na nossa escola, a professora de Educação Física tem uma bola. Ninguém vai querer vir para um coisa que se promete e não está tendo evolução. Ora, se foi implantada em 2017, já deveria estar tudo reformado, tudo pronto. Era para nós termos apoio da SEED, diretamente aqui, fazendo, mostrando. Porque não é só a teoria, não basta focar somente nos Cadernos que trazem a proposta pedagógica. Não é disso que a gente tem sentido falta. Não temos suporte para o trabalho pedagógico: turmas que não funcionam porque não tem como fazer a manutenção nas centrais de ar. Se tu olhares o terreno da escola, está um horror, e poderia ter um jardim, um cantinho de convivência, de bate-papo. Meu sonho, é ter um espaço para o momento da leitura, para a gente fazer discussão de livros, uma espécie de Clube da Leitura. Mas não tem como. Meus colegas de Área vivem reclamando: “Poxa, se tivéssemos nossa sala específica, com nossos livros, nossos materiais, poderíamos trazer nossos alunos pra lá.” Mas nós não temos, apesar de a proposta pedagógica adotada aqui dizer que toda Área de Conhecimento tem que ter sua sala e seu material. Então, nos enganaram, disseram que seria uma coisa e não aconteceu. E estamos vendo como resultado da mentira, a evasão.*

[Doc. E-c/ZS - CH] *A escola não tem infraestrutura compatível com o ensino de tempo integral. Por exemplo, lugar de descanso, não tem. Se o aluno quiser descansar, ele tem que se deitar numa cadeira, na sala de aula, ou no chão. A questão do almoço, agora tá um pouquinho melhor, mas nos primeiros anos foi muito ruim a comida. Já veio comida estragada, comida com bicho. A comida não é feita aqui, é uma empresa que fornece. Eles trazem o almoço pronto e o Governo paga para uma empresa. A gente sabe que também tem questões políticas por trás disso. A gente sabe que é mais interessante pagar uma empresa para vir e fornecer, do que mandar o dinheiro para escola. O fator político é determinante nessa dinâmica.*

[Doc. E-c/ZS - CN&M]. *A escola ganhou alguns materiais, mas são insuficientes, alguns nem foram usados, por falta de material complementar. Na minha Área, por exemplo, recebemos uma “capela” [equipamento próprio para Laboratório de Ciências] mas faltam solventes, reagentes, produtos químicos em geral para fazermos as experiências. Então, a “capela” está lá, mas não é usada. As medidas tomadas não foram suficientes para nenhum professor.*

A par da questão nevrálgica que envolveu o Processo Seletivo para a constituição da equipe gestora e de demais funcionários das escolas de ETI, os dados ora em exposição indicam cabalmente a falta de infraestrutura adequada à execução do projeto de ensino preconizado. Soma-se a tal aspecto o fato de que na implantação do EMTI – o atendimento dos alunos do tempo integral ocorreu concomitantemente ao das turmas remanescentes do sistema de tempo parcial. Ambos os aspectos produziram sérias fraturas no território

escolar, caracterizando-se como fator de potencialização das resistências já apresentadas e discutidas no Eixo de Análise antecedente. Ressalta-se que, por ocasião da coleta de dados *in loco*, aspectos pontuais da infraestrutura das escolas-campo foram observados e consignados em registros fotográficos, os quais passam a ser compartilhados, cumprindo assim dois propósitos: confirmar as declarações dos entrevistados e enriquecer as análises que se desdobram dos achados da pesquisa.

Inicialmente, tem-se a dizer que em ambientes que pedem maior tempo de presença de pessoas, como é o caso das escolas que funcionam em regime de tempo integral, há dois elementos fundamentais que compõem o equipamento escolar e que não podem ser secundarizados. Trata-se de água potável e de espaços sanitários, aspectos indispensáveis à permanência no recinto com segurança à saúde pública e individual. Ocorre que esses itens não estão disponíveis de forma adequada nas escolas pesquisadas. Sobre os repositórios de água, assim se apresentam:

Foto 3 – Bebedouro da *E-c/Centro*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 4 – Bebedouro da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Sem entrar no mérito da qualidade da água, – quesito sempre duvidoso quando se coloca em pauta o tipo de água consumida pela população amapense –, é visível a forma improvisada como se encontram os bebedouros dentro das escolas pesquisadas: tubulações hidráulicas (a) e instalações elétricas (b) expostas; vazamento (c); além de localização indevida, no caso do aparelho da *E-C/ZS*, que se encontra contíguo à escada de acesso ao piso superior do prédio, a qual também funciona como rota de fuga para casos de emergência (d). Um elemento adicional, que negativa ainda mais a situação, é o fato de que a *E-c/ZS* possui somente 2 (dois) bebedouros para o atendimento do estabelecimento inteiro, que funciona diariamente por 9 horas e meia.

Quanto aos banheiros, a precariedade é potencializada. As fotos a seguir traduzem o quadro em que se encontram os sanitários das escolas em que a pesquisa incursionou:

Foto 5 – Sanitário masculino da *E-c/Centro*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 6 – Sanitário feminino da *E-c/Centro*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 7 – Sanitário masculino da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 8 – Sanitário feminino da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 9 – Pias do sanitário feminino da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Pelo exposto, verifica-se que não há a mínima condição de salubridade nesses espaços: o ambiente é fétido; os aparelhos sanitários estão danificados; não há duchas para asseio íntimo; as pias não têm torneiras, enfim, os problemas infraestruturais se acumulam. Na tentativa de amenizar a situação, o corpo diretivo, por iniciativa própria, vem tomando algumas medidas, como por exemplo, a instalação dos “escovódromos” – expressão usada por professores e alunos para designar os equipamentos destinadas à higiene bucal, recém construídos em áreas de circulação das escolas. As fotos 10 e 11 ilustram a mais nova “conquista” da comunidade escolar:

Foto 10 – “Escovódromo” da *E-c/Centro*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 11 – “Escovódromo” da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Registre-se que, particularmente na *E-c/ZS*, a falta de um ambiente apropriado para a higiene pessoal das professoras vem sendo alvo de reclamação desde 2018. Isto porque o banheiro feminino encontra-se quebrado e, diante da falta de verba para manutenção, o equipamento destinado ao professorado masculino passou a ser usado também pelas professoras, tal como indicam as fotos a seguir expostas:

Foto 12 – Banheiro destinado ao corpo docente da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 13 – Área interna do banheiro destinado ao corpo docente da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

As placas colocadas na porta do banheiro confirmam o fato. Originalmente, o ambiente em destaque na foto 12 era de uso exclusivo dos professores – as letras na cor lilás anunciam: “Banheiro M” (‘M’ de masculino). Contudo, com o problema configurado no banheiro feminino, o masculino passou a ser compartilhado, tal como a segunda placa de identificação anuncia: “ELA/ELE”. A foto 13, por sua vez, retrata a parte interna do referido banheiro, deixando claro a existência de 2 (dois) *box* sanitários, somente. Além do mais, fazendo uma análise pormenorizada das fotos, é possível constatar que os *box* são separados por divisória de meia parede e as portas não vão ao limite do chão, portanto, não há plena privacidade (vd. setas vermelhas na parte superior da foto 12 e na inferior da foto 13). Observa-se, assim, a total falta de atenção e respeito para com situação tão delicada, que é a questão da intimidade das pessoas, especialmente quando se trata de mulheres, no caso, das professoras.

Outro ponto da exposição dos Entrevistados, que merece relevo no eixo da presente análise, é a questão da alimentação oferecida à comunidade escolar e as condições em que é promovida. A transformação do então auditório da *E-c/Centro* em refeitório, por exemplo, revela claramente uma forte marca daquilo que se observou no referido *locus* de pesquisa: a improvisação. As fotos seguintes confirmam a informação:

Foto 14 – Refeitório da *E-c/Centro*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 15 – Gôndolas para alimentos e utensílios do refeitório da *E-c/Centro*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Adverte-se que não se pode aqui desconsiderar a disposição do gestor da escola em encontrar uma alternativa ao problema. Contudo, o fato de ser a escola em foco um estabelecimento de ensino de tempo integral, os procedimentos relacionados à refeição devem ter segurança redobrada, considerando, dentre outros elementos, o espaço e o tempo de cocção, armazenamento e consumo dos alimentos, fatores que podem interferir diretamente na saúde do usuário do serviço prestado.

No que concerne aos elementos de infraestrutura pedagógica, opta-se por fazer destaque a dois espaços considerados fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem, e que na avaliação dos professores entrevistados foram bastante criticados: trata-se da Biblioteca e dos Laboratórios. Sobre a Biblioteca, ambas as escolas pesquisadas têm uma estrutura física limitada para a acomodação do acervo e para o acolhimento do usuário, sendo que não há ambientes para estudos individuais, mas tão somente poucas mesas e cadeiras acostadas umas às outras, na clara tentativa de “arranjar” espaço para as leituras. A foto 16 retrata a Biblioteca da *E-c/ZS*, seguida de duas outras (17 e 18) que correspondem à Biblioteca da *E-c/Centro*:

Foto 16 – Biblioteca da *E-c/ZS* - Área do acervo e espaço para estudos



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 17 – Biblioteca da *E-c/Centro* - Área do acervo



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 18 – Biblioteca da *E-c/Centro* - Área para estudos



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Particularmente sobre a Biblioteca da *E-c/Centro*, é preciso chamar a atenção para o material empilhado que a foto 18 revela (vd. setas vermelhas). Trata-se de inúmeros volumes de livros didáticos que não chegaram a ser distribuídos ao corpo discente. Segundo informação da professora responsável pela Biblioteca, isso ocorreu porque o número de alunos matriculados foi aquém da cota de obras recebida pela escola. Assim, deverão

ser incinerados, posto que “perderam a validade”, já que a escola está aguardando a nova leva de livros destinados ao ano letivo de 2020, com o devido alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada pelo MEC para orientar o percurso do Ensino Médio. A situação em tela não somente é indicativa de desperdício de dinheiro público, como também traduz-se em inoperância da gestão escolar, afinal, o montante de livros represados poderia ter sido realocado para outra escola com necessidade do referido material, localizada no Estado ou até mesmo em outra Unidade da Federação.

Quanto aos Laboratórios, as lacunas são extremas, não somente pela escassez – quando disponíveis –, como também pela inexistência de alguns ambientes destinados às atividades práticas decorrentes de determinadas disciplinas, como é o caso do ambicionado espaço para o *Clube de Leitura*, há muito pleiteado pela *Doc. E-c/ZS – LING*. Outra informação coletada nas Entrevistas, merecedora de destaque no campo da análise crítica que ora se apresenta, é a situação do Laboratório de Ciências da *E-c/ZS*.

Como é sabido, ambiente para aprendizagem na referida área não é de fácil composição, porque os materiais peculiares, como microscópios, vidraria; reagentes; solventes etc. são muito caros. Portanto, é preciso haver planejamento estratégico para aquisição/manutenção dos equipamentos e insumos concernentes. Precaução que não se fez observar na escola em relevo, posto que, apesar de ser detentora de uma “capela” – equipamento específico para experiências em Ciências –, o referido aparelho está sem utilização em função da falta de insumos a sua operabilidade, fator que potencializa as lacunas observadas na infraestrutura pedagógica da escola, comprometendo assim o planejamento docente e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos. Para fins de ilustração, seguem fotos dos Laboratórios de Ciências das escolas investigadas:

Foto 19 – Equipamentos do Laboratório de Ciências da *E-c/Centro*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Foto 20 – Vidraria do Laboratório de Ciências da *E-c/ZS*



Fonte: arquivos da autora da Dissertação.

Destaque-se, inclusive que, no Modelo Pedagógico da *Escola da Escolha* que vigora nos estabelecimentos de EMTI do Amapá, a tônica recai exatamente sobre a aprendizagem da teoria como produto da prática. No referido material, os Laboratórios, associados à Biblioteca, Salas Temáticas e Espaços de Convivência, constituem ambientes privilegiados de aprendizagem, correspondendo à “pedra de toque” para a dinamicidade e êxito na execução do currículo escolar. (ICE/Brasil, 2015). Contudo, o observado nos *loci* da pesquisa não corresponde, em absoluto, ao modelo proposto, de modo que, como denunciaram as Entrevistas, muitos docentes ou não realizam as atividades práticas, ou as executam com grandes limitações e por meio de subsídios financeiros próprios.

A realidade encontrada remete, por conseguinte, a uma dupla constatação – primeiro: contradiz a afirmação de *SEED 1*, de que “*a ideia do Programa não é pegar uma escola boa e transformá-la numa ilha de excelência, mas sim pegar as escolas que precisam de atenção, para que elas possam ter seu padrão elevado de atendimento ao estudante.*” Efetivamente, o padrão dos estabelecimentos de EMTI pesquisados não foi elevado – a voz dos agentes das escolas e os registros fotográficos são provas cabais de que o que se tem é, basicamente, o que se designa como “mais do mesmo”.

Em segundo lugar, confirma-se o posicionamento de Libâneo (2012), que afirma que apesar de o discurso oficial girar em prol da universalização da educação pública e da oferta de ensino de qualidade, esse cenário ainda não faz parte da realidade de muitos, considerando-se que o pobre ainda sofre com o sucateamento estrutural das escolas, transformando-se em caricatura de inclusão social. A consequência disso recai sobre o alunado, que acaba evadindo-se da Escola. Esse fenômeno ficou constatado durante a realização da pesquisa, tanto na *E-c/Centro* quanto na *E-c/ZS*. As declarações a seguir expostas são indicativas da ocorrência:

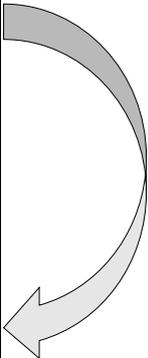
[Doc. E-c/Centro] *Os próprios alunos formaram um grupo no WhatsApp pra denunciar as condições grotescas da escola. Por exemplo, o aluno tinha que ficar aqui de 7:30 às 17:00 e os banheiros não funcionavam, não tinha um banheiro decente, os banheiros não tinham portas. Imagina isso!? Como é que as meninas iam usando o espaço? Nas salas de aula não havia ar-condicionado, não tinha um lugar pra refeição. Era tudo muito caótico. Isso provocou uma evasão absurda. Aproximadamente 30% dos nossos alunos evadiram já no primeiro bimestre. E essa situação permanece até hoje.*

[Doc. E-c/ZS – LING] *Bem, nós tínhamos muitos alunos nesta escola, tudo muito cheio. Dizíamos que eram 3 turnos e 3 escolas diferentes, na mesma escola. Mas com a implantação do tempo integral isso foi deixando de existir. Muitos alunos saíram da escola. Nós ouvimos de outros colegas, e também pelas redes sociais, que outras escolas estão superlotadas, recebendo os alunos que eram daqui do bairro, que estudavam aqui. Antes do EMTI atendíamos aproximadamente a 1.500 alunos, e hoje temos menos de 300, então eu indago: ‘cadê os outros 1.200 alunos?’ Penso que é um contingente muito grande para se acomodar em outras escolas, que já tinham seu público específico. Isso significa dizer que a clientela ficou prejudicada. O EMTI produziu um problema em cadeia, não foi uma solução.*

Complementarmente, dados disponibilizados pelas respectivas Secretarias Escolares comprovam o cenário de evasão que vem-se configurando no território escolar, tal como se pode observar nos dois Quadros seguintes:

Quadro 5 – Série Histórica do n. de alunos do EMTI – *E-c/Centro* (2017-2019)

Ano	Série	Matrículas
2017	1º ano	141
2018	1º ano	168
	2º ano	58
2019	1º ano	157
	2º ano	92
	3º ano	36



Fonte: Secretaria da E-c/Centro.

Quadro 6 – Série Histórica do n. de alunos do EMTI – *E-c/ZS* (2017-2019)

Ano	Série	Matrículas	Transferência	Abandono	Saldo de alunos
2017	1º ano	143	12	8	123
2018	1º ano	136	14	21	101
	2º ano	110	17	5	88
2019	1º ano	126	15	6	105
	2º ano	78	7	5	66
	3º ano	62	10	-	52



Fonte: Secretaria da E-c/ZS.

Os números destacados em vermelho nos Quadros 5 e 6 objetivam ressaltar a discrepância observada nas escolas-campo no que concerne ao número de alunos que ingressou no EMTI em 2017 – ano da implantação do Programa – e o número que permaneceu, cumprindo o ciclo formativo de 3 (três) anos de estudos previstos para essa etapa de ensino. Note-se ainda, que a instabilidade registrada quanto à permanência absoluta da turma de pioneiros das Escolas de Tempo Integral, vem-se apresentando como uma constatare no coletivo de alunos que criou vínculo com as escolas em foco nos anos que se seguiram ao de implantação do EMTI.

Esse fato desperta grandes preocupações, posto que antes da adoção do Ensino Médio em Tempo Integral, as escolas *loci* da pesquisa funcionavam tanto no diurno quanto no noturno, com amplo atendimento estudantil em regime de tempo parcial, registrando presença de aproximadamente 2.000 (dois mil) alunos a cada ano letivo, tal como consta destacado no Histórico da E-c/Centro, apresentado na subseção 3.2 deste trabalho, bem como nas declarações da Doc. da Área de LING, quando se reportou à retração de matrículas que vem ocorrendo na E-c/ZS. Portanto, a situação em foco é merecedora de total atenção por parte dos agentes do Estado responsáveis pela gestão pública da Educação amapense, inclusive porque se trata de fator determinante na relação custo-benefício para a oferta do EMTI, questão que remete ao último Eixo de Análise dentro do estudo

4 Expansão, manutenção e perspectivas para o EMTI

O ponto que ora se coloca em discussão remete à questão do aporte financeiro, elemento de fundamental importância à materialidade da ação pedagógica das Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, e tem fortes implicações em marcos legais delineados para a Educação brasileira, tanto em nível Estadual quanto Federal. Isso porque, como previsto nos Planos de Educação vigentes – PNE e PEE –, a Meta 6 tem como escopo atender em regime de tempo integral a no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de estudantes da Educação Básica, em pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas. (BRASIL, 2014; AMAPÁ, 2015). Portanto, o atendimento a essa pauta vai ordenar gastos superiores aos que já se tem estabelecidos, haja vista a premência de:

[...] ampliação dos recursos investidos na educação básica, para que se possa processar a ampliação necessária em termos das carreiras docentes, das adequações dos espaços físicos e recursos pedagógicos, do investimento da alimentação escolar [...], dentre outras demandas que pouco a pouco se delinearão. (MOLL, 2012, p. 139).

Ocorre que no Estado do Amapá, o cenário que se apresenta para o EMTI não é auspicioso. Não pelo aspecto pedagógico em si – posto que foi possível aferir no contato realizado junto aos docentes e gestores dos *loci* de pesquisa, o empenho em conduzir da melhor maneira possível o processo ensino-aprendizagem –, mas pela falta de condições materiais à sua plena realização, fato que guarda estreita relação com as verbas previstas e alocadas para a execução do Projeto. A pesquisa realizada deixou tal *status* abertamente revelado. O relato da Doc. E-c/Central - LING. é emblemático disso, quando assim se manifesta:

*As dificuldades para execução do Projeto estão na estrutura física da escola e no fornecimento de material. Por exemplo: essa **caixinha de som é minha; o computador é meu; o pen drive com as músicas que utilizo nas aulas é meu.** Data show eu ainda não tenho, quando eu preciso usar tenho que verificar se há algum disponível e nem sempre tem. **Eu trago meu aparelho de wi-fi de casa, aí eu consigo fazer uma aula diferenciada, usando a minha internet.** A ideia do Modelo Pedagógico que está implantado é a de desenvolver uma aula atraente para o aluno, mas para que isso ocorra é preciso material! ‘Se tu não tiver todo esse material, que aula tu vai dar para o aluno?’ **Meus alunos gostam de assistir minhas aulas por causa dessa gama de recursos que eu trago. Mas são meus, não são disponibilizados pela escola.** E quando a gente tenta falar um pouco sobre esse assunto... que a gente precisa de recurso, o pessoal da SEED sempre diz: ‘**Vocês recebem 500 reais de Bolsa!**’ Eu sinto que eles se apegam à Bolsa-Incentivo para tirar de si próprios o peso da responsabilidade pela falta de material na escola.*

Não obstante tantas lacunas, a Secretaria de Estado da Educação tem trabalhado no sentido de expandir a rede de EMTI, contudo, os dados da pesquisa demonstram que faltam as condições basilares para o pleno funcionamento das escolas. Note-se que o referido processo de expansão já se estabeleceu, posto que, ao número inicial de 8 (oito) escolas-piloto, implantadas em 2017, já se somam mais 4 (quatro), implantadas em 2019, contabilizando 12 (doze) escolas de EMTI no Estado do Amapá, inclusive já alcançando um terceiro Município – Porto Grande –, para além de Macapá e de Santana, os pioneiros. A declaração da interlocutora *SEED 1* confirma essa estatística e vai mais além, quando diz: **“O Governo do Estado está se programando para que em 2020 tenhamos mais de 20 escolas de EMTI, e isso já foi anunciado à sociedade. Estamos fazendo todos os estudos pra saber se vai ser possível. Hoje são 12 e o objetivo é que em 2020 sejamos 32 escolas.”**

A cerca dos estudos que estão sendo efetivados para identificar a viabilidade de a escola integrar ou não o circuito de EMTI, o entrevistado *SEED 2* disse:

Nas escolas que estamos indo agora [2019], a gente ainda sente uma resistência imensa. Quando eu me apresento e digo que sou da equipe de EMTI, eles olham pra mim como se tivesse algo de errado, entende? Um olhar de ‘já é problema.’ Mas, agora, a escola tá sendo avisada com antecedência.

De qualquer modo, a antecedência a que o entrevistado se refere para indicar a preparação da Secretaria de Educação no processo de expansão do EMTI, é colocada em questão por ele mesmo, quando reflete sobre a situação em sua totalidade, tanto é que avalia:

[SEED 2] *Esse é um nó que vem na cabeça: quando eu coloco mais 20 escolas, eu vou ter que reorganizar no sistema alunos da EJA e do Ensino Fundamental e eu ainda não construiu nenhuma outra unidade, nenhuma outra sala de aula. Então, onde é que eu vou colocar esses alunos?*

Essa reflexão – que parte de um agente interno da SEED –, deixa subliminarmente o sinal de que há, em potencial, muitos elementos para a reedição dos problemas observados na implantação do EMTI no Amapá, os quais até hoje remanescem. Registre-se, inclusive, que pessoas vinculadas às escolas-piloto do EMTI têm marcado posicionamento crítico acerca da decisão do GEA em expandir a oferta do Ensino Médio em tempo integral, sem antes sanear as mazelas da implantação do Programa. Sobre esse aspecto, a *Doc. E-c/Central - LING.* traz uma fala contundente, quando diz:

*Essas 20 escolas que vão entrar no processo de tempo integral vão passar por tudo que nossa escola passou, infelizmente. Mas não deveria ser assim. Em 2017, a SEED também estava começando a caminhar com esse modelo, mas agora já é um outro momento, então não era pra eles cometerem os mesmos erros que cometeram com a gente. Mas eles vão começar do mesmo jeito com essas escolas agora. A questão da carência físico-estrutural das escolas é grave, então eu acho que poderia ser diferente. Primeiro trabalhar a questão estrutural, preparar o ambiente, que é para o Modelo Pedagógico se efetivar verdadeiramente desde o primeiro ano. Digo isso porque eles implantam o tempo integral, mas o Modelo começa a rodar depois de três anos praticamente. Aí, da turma que entra no primeiro ano, a maioria dos alunos não chega no terceiro, eles vão mesmo embora, ou seja, **começamos com oito escolas e vamos passar para vinte do mesmo modo, nada foi alterado.** A visão que o público externo tem é de que a escola está sendo empurrada, porque alguém quer esse modelo pedagógico. **Resultado: a escola fica mal vista.***

Reafirma-se, assim, que a questão da infraestrutura é ponto nevrálgico nesse processo, pois se apresenta como preocupação tanto na manifestação do agente da SEED quanto na exposição da *Doc. E-c/Central - LING*. Tal aspecto remete aos custos, que despontam como fator imprescindível para a efetiva realização do Projeto de Educação em Tempo Integral, sendo necessário registrar que, o Programa de Fomento às Escolas de EMTI não tem o condão de, por si só, resolver o problema observado nas escolas. Isso porque, segundo *SEED 1*:

*Apesar de ser um valor expressivo, vou deixar bem claro que o percentual maior fica por conta do GEA. Porque quem paga o professor, a merenda, o almoço e a manutenção escolar é o Estado. O dinheiro que vem do Governo Federal é para cobrir aquilo que o GEA não consegue atingir. No Programa de Fomento cada estudante tem um valor per capita/por Estado, e os cálculos e repasses tem relação direta com a arrecadação de tributo que o Estado recolhe. **O cenário econômico do nosso Estado não favorece.** Se nós formos comparar o cenário do Amapá com outras Unidades da Federação, que têm uma arrecadação muito forte, nós estamos muito atrás. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, eles têm vinte reais por estudante. Aqui no Amapá, com muito custo, cada aluno chegou a dez reais, em 2017, ano da implantação do ETI. Isso preocupa, sobretudo considerando a indefinição que temos hoje em relação ao FUNDEB.⁴¹ E aí não se trata de um problema exclusivo da escola de tempo integral, isso alcança a educação como um todo.*

As informações trazidas por *SEED 1* foram confirmadas quando da Entrevista realizada com o representante *SEED 2*, que assim indicou:

*O recurso do Programa de Fomento não é pra fazer as obras. O recurso que a gente tem disponível na SEED, enquanto equipe de implantação, é específico para manutenção, pequenos reparos, para material permanente e de consumo. A verba Federal não alcança elementos de infraestrutura, isso é responsabilidade do Estado, por isso **é necessário um plano de ação, um planejamento estratégico do Governo pra que de fato um projeto como esse, de escola em tempo integral dê certo, afinal, é preciso garantir as condições mínimas para que o aluno se mantenha dentro da escola, por nove horas, com estudo, repouso, alimentação e lazer.** E isso não acontece num passe de mágicas, porque **precisa de dinheiro e o Governo tem suas limitações, nós sabemos disso.***

As declarações desses agentes de Estado – responsáveis diretos pela implantação Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas amapaenses levam a duas considerações: em primeiro lugar, dão sentido ao porquê da precariedade físico-estrutural em que se encontram os equipamentos escolares que atualmente abrigam o EMTI e que foram retratadas no mosaico de fotos e fatos que deram base à discussão travada no terceiro Eixo de Análise

⁴¹ O FUNDEB corresponde a instrumento de natureza contábil, regulamentado pela Lei 11.494/2007, que instituiu no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

deste trabalho, naquilo que concerne às providências de ordem estrutural tomadas para a materialização da Política averiguada. Em segundo lugar, acabam por amplificar as preocupações em torno das condições de funcionamento em que se encontram as ETI no Estado do Amapá, o que fatalmente traz à lembrança os grandes projetos educacionais traçados para o Brasil, que foram interrompidos exatamente por não contarem com financiamento capaz de alavancar nosso frágil sistema educacional para outra direção.

A respeito dessa questão, Saviani (2013b, p. 95) manifesta-se, afirmando que “o orçamento é o pressuposto das condições materiais da organização do ensino.” Isso implica na exigência de mobilização de verbas de custeio e de investimento, elemento imprescindível à manutenção e implementação de novos serviços educacionais, tanto em termos de infraestrutura – para fins de acolhimento e atendimento dos alunos –, quanto em termos pedagógicos – considerando, especialmente, a premência de qualificação do corpo docente. Ambos os aspectos são particularmente importantes diante do acelerado desenvolvimento das tecnologias e da necessidade de incorporação de novos métodos e recursos didáticos que serão naturalmente requeridos no seio das Escolas de EMTI.

De fato, é necessário dar anuência a Saviani. A questão financeira é chave para o sucesso de um projeto educacional de amplo alcance, como é o caso do Ensino Médio na modelagem de tempo integral. Contudo, o plano de ampliação dessa rede, que vem sendo apregoado pelo GEA, apresenta-se num nível quantitativo totalmente incompatível com a capacidade financeira do Estado para prover o atendimento dos alunos com qualidade, o que dá margem para ajuizar tal perspectiva como irresponsável, posto que não suprime, tampouco reduz as desacertos observados em torno dessa importante etapa de ensino.

Para fins de representação do quadro de descompassos entre o projeto já em andamento nas ETI/AP e o aporte financeiro que tem chegado aos educandários, o depoimento a seguir, advindo da Diretora da *E-c/ZS*, é emblemático:

A modelagem [de ETI] não se adaptou ao recurso. Nós temos só o recurso de manutenção, e ainda é o valor aplicado para as escola de tempo parcial e não de tempo integral. Originalmente, a finalidade é para comprar material de expediente, de limpeza e fazer reparos na escola, mas eu tenho disponibilizado parte desse dinheiro para aquisição de material escolar do aluno. É que tem a Eletiva⁴², disciplina que é o carro-chefe da Escola da Escolha, e nesse sentido eu tenho gastado muito com material, e o recurso do Governo atrasa dois/três meses. Tem também as avaliações semanais/por turma, e é preciso imprimir as provas. Sem falar nas avaliações de nivelamento de Língua Portuguesa e de Matemática. Já pensou? É uma prova para cada aluno! Isso esbarra muito na questão do recurso.

⁴² A disciplina Eletiva, de aplicação semestral, é obrigatória no currículo trazido pelo ICE às escolas de EMTI. O escopo que orienta esse componente curricular exige a elaboração de projetos interdisciplinares em diferentes áreas, tais como: cultura, meio ambiente, informática, direitos humanos e durante a pesquisa foi possível observar a mobilização das escolas-campo em busca de recurso financeiro extra ou de parcerias com diferentes agentes sociais para a materialização do planejamento idealizado por professores e alunos.

O quadro retratado é gravíssimo, e deixa marcante sinal de alerta para aqueles que, à frente da gestão pública estão planejando a expansão da rede de EMTI no Estado. Adicionalmente, é preciso considerar a situação da inadimplência que muitas escolas públicas padecem junto aos Órgãos de controle fiscal, ocorrência que muitas vezes é produzida exatamente pelos arranjos administrativo-financeiros feitos pelos administradores da Unidade Executora Própria (UEX),⁴³ à margem das regras oficiais de negócio que orientam a aplicação dos recursos públicos dirigidos à educação, na aflição de responder às demandas prementes que se apresentam no dia a dia da Escola. O movimento que acaba de ser retratado pela voz Diretora da E-c/ZS confirma isso.

Outro fator que merece destaque no contexto desta discussão, também relacionado à inadimplência, foi levantado pela interlocutora SEED 1, quando assim se manifestou durante a realização da Entrevista: *“A inadimplência das nossas escolas, devido a questões trabalhistas que envolvem funcionários contratados pela Caixa-Escolar/atual Unidade Executora, tem sido um grande empecilho à realização de ações previstas para o EMTI.”* Ato contínuo, explicou:

Trabalhadores da Escola, alguns com mais de vinte anos de prestação de serviço, que adoeceram ou atingiram o tempo para se aposentar, buscaram pelo INSS e descobriram que não havia sido feito o recolhimento das taxas trabalhistas. Aí, eles entraram na Justiça e esta boqueou a conta da Escola. Veja bem, o recurso financeiro programado para a unidade escolar é dirigido para ela, mas o dinheiro é sequestrado pela Receita para pagar direitos trabalhistas. Ou seja, a Escola recebe os valores mas não executa em favor do EMTI. Assim, ela não presta conta, fica inadimplente, não podendo receber novas coberturas financeiras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola [PDDE].

Depreende-se daí um ciclo vicioso em torno da administração escolar – ora porque lhe falta dinheiro para suprir as demandas internas que se lhes apresentam, haja vista ser escasso o recurso governamental repassado; ora porque fica impedida de receber valores monetários, em função do bloqueio bancário que é acionado quando da falta de prestação de contas. Tal circunstância produz impacto exponencial na rotina da Escola e na vida dos alunos que a frequentam, dando margem a inúmeras perdas, inclusive a da aprendizagem, que pode se tornar irreversível se resultar no fenômeno da evasão escolar.

⁴³ Unidade Executora Própria (UEX) é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída a partir do advento da Lei n. 12.695, de 25 jul. 2012 (BRASIL, 2012), que tem como objetivo gerir a verba transferida do FNDE para o próprio estabelecimento de ensino, via Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE), criado pela Lei n. 11.947, de 16 jun. 2009 (BRASIL, 2009). Além disso, é responsável por manter e conserva os equipamentos e a estrutura física da Instituição. Em geral, as formas mais comuns de UEX são as Caixas Escolares, os Círculos de Pais e Mestres ou as Associações de Pais e Professores. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/214-296700251/13118-escola-deve-criar-unidade-executora-para-receber-recursos>

Outro elemento de análise, que decorre das exposições em destaque, corresponde à histórica dificuldade dos gestores públicos em levar a cabo as planilhas orçamentárias das Escolas de Tempo Integral, fato que sempre representou grande óbice ao efetivo e irrestrito estabelecimento dessa política de ensino. Daí o grande desafio que circunda a atual política do EMTI, haja vista que a questão das verbas destinadas à educação brasileira, em geral, sempre se converteu em obstáculo de difícil transposição. Afinal, é secular a carência de uma educação avalizada quantitativa e qualitativamente, e as raízes dessa deficiência, conforme Saviani (2008, p.7):

[...] são, em última instância tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação, desde as origens até os dias atuais. [Trata-se da] histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; e a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual começando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente.

Na educação hodierna tal cenário consta confirmado, sendo produto de medida governamental autocrática tomada pelo Poder Federal e que produziu alto choque nos sistemas públicos de ensino. Isso corresponde à controversa aprovação da denominada “PEC do Teto”, convertida na Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL/EC, 2016), que limitou os gastos da União com serviços públicos por 20 anos. Trata-se de um plano de ajuste fiscal subordinado aos ditames da globalização, gestado nos gabinetes do Executivo, com anuência do Legislativo, e que se colocou na contramão de conquistas sociais que vinham sendo construídas junto ao Estado, em prol de um projeto de Nação mais amplo, assegurando igualdade de oportunidades e padrão mínimo de qualidade na oferta da educação.

Rocha e Macário (2016, p. 447), em precisas linhas, evidenciam o objetivo da EC em comento: “garrotear as verbas destinadas aos serviços de interesse das camadas mais vulneráveis da população, com propósito de garantir recursos para o pagamento de juros da dívida, que, por sinal, é a verdadeira origem do déficit orçamentário brasileiro.” Essa decisão interfere direta e negativamente em ações educacionais que já estavam previstas em balizas legais e até em curso, como é o caso do PNE/2014 – principal instrumento de gestão e de desenvolvimento da educação brasileira (SAVIANI, 2014, p. 6) – e dos decorrentes Planos Estaduais/Municipais de Educação. E também colide com outras políticas que começam a se estabelecer, como é o caso da Reforma do Ensino Médio.

Nesse processo, há que se considerar, ainda, as inúmeras pressões objetivas – externas e internas – que se colocam a favor de mudanças macroestruturais, tal como

a direcionada atualmente a essa etapa de ensino. “Mundo, mercado, demandas produtivas, revolução tecnológica, tudo funciona como um sistema ‘material’ de constrangimentos favoráveis à mudança”, alega Nogueira (2011, p. 231). Daí a decisão dos agentes públicos de acionar, em tempo recorde, mecanismos de atendimento ao novo marco legal do Ensino Médio e sua regulamentação decorrente, em toda a sua extensão, independentemente das implicações didático-pedagógicas e político-administrativas que isso acarrete.

A título de exemplo, indica-se que a responsabilidade atribuída pela União aos gestores estaduais, quanto à aplicação da política do *novo* Ensino Médio, implica não só na recomposição da carga horária dessa etapa de ensino para aproximadamente o dobro do que antes estava preconizado – de 2.400 horas para 4.200 – (BRASIL, 2017), mas também na necessidade de acomodação do novo tempo escolar dentro dos espaços educativos disponíveis. Note-se que, apesar de a carga horária mínima dessa etapa de ensino ter sido significativamente ampliada, a duração do curso, em anos, manteve-se inalterada, pois de acordo com a LDB/96 (BRASIL, 1996), “o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, [tem] duração mínima de três anos.” Nesse sentido, é necessário reconhecer que a ampliação da carga horária do EM remete – indiscutivelmente – ao estabelecimento de novos espaços escolares. Por conseguinte, a resposta às exigências dessa política pública carece da congregação de inúmeros esforços – de ordem administrativa, pedagógica e estrutural –, os quais não podem prescindir de sólido lastro financeiro para a sua efetiva consecução.

Como agravante desse complexo enredo, experimenta-se atualmente, em nível de Brasil, indefinição em torno do FUNDEB, posto que a vigência dos aportes contábeis previstos na Lei 11.494/2007, por força de seu Art. 48, encerra em 31 dez. 2020. (BRASIL, 2007). Portanto, é situação que potencializa as instabilidades que circundam a Educação nacional em sua totalidade, o que alcança o Ensino Médio em sua modelagem de tempo integral. Isso traz à tona o fantasma das velhas práticas dos governantes brasileiros de não fazerem política de Estado, mas sim política de Governo, conduta que deixa a população refém das meias-medidas tomadas por quem decide os rumos do País, especialmente quando a pauta diz respeito a questões afetas aos direitos sociais.

Os elementos em destaque guardam relação direta com a Gestão Educacional, seja em âmbito micro (o das Escolas) ou macro (o dos Órgãos superiores da educação). Resgata-se aqui, por meio de Lück (2008), a concepção de gestão como conceito abrangente, que permeia e entrelaça os segmentos e os agentes do sistema, e em vista disso sua essência e expressões gerais produzem um efeito espelhado, tanto sob a ótica do complexos sistemas

públicos de ensino, quanto das questões *interna corporis* à Escola. Isso requer ampla discussão sobre acesso, permanência e qualidade do ensino e exige dos interlocutores uma visão integrada das dimensões macrossocial e microssocial, além de suporte material, posto que a ação educativa só se realiza num contexto de materialidade. E, como numa fórmula matemática, o fator-síntese de todas essas variantes deve corresponder a políticas educacionais de caráter público e lastro universal, das quais espera-se efetiva execução e continuidade, de modo a alcançar ponto de irreversibilidade tal, que os objetivos proclamados sejam todos realizados.

Dentro dessa lógica paradigmática, é possível afirmar que os entes federados que aderiram ao Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral, passaram a assumir, juntamente com o MEC, a corresponsabilidade pela implementação de tal política pública, e considerando as barreiras orçamentárias impostas pela EC 95/2016 isso representa grande desafio aos Secretários de Educação dos Estados-membro, bem como aos dirigentes das escolas envolvidas no processo, em função do papel que lhes cabe na gestão educacional. Essa situação demanda, obrigatoriamente, ampla mobilização para definição de um Plano de Gestão com implicações precisas na oferta de vagas, acolhimento dos alunos, reorganização curricular, *modus operandi* de ensino, capacitação de recursos humanos e operabilidade dos educandários que passaram a integrar a rede de EMTI desde o advento da política em referência.

Circunscrito a essa complexa teia político-administrativa está, pois, assentado o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Amapá, sendo que do enredo que a pesquisa descortinou sobressaíram extraordinários elementos para o melhor entendimento dos rumos que vem tomando essa importante etapa de escolarização no Norte do País e os possíveis destinos do jovem estudante amapaense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, que nestas linhas anuncia seus termos finais, sem a pretensão de ser definitivamente conclusivo, dedicou especial atenção à Política Nacional prescrita para o Ensino Médio. O tema convergiu suas lentes aos desdobramentos da política desencadeada desde a edição da Medida Provisória 746/2016, emitida pelo Governo Federal, convertida na Lei 13.415/2017, e suas decorrências nos sistemas públicos de ensino, tal como é o caso do Decreto congênere 4.446/2016 - GEA, que criou o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio, da rede pública estadual, no Estado do Amapá.

Neste diapasão, por ato pleno de legalidade, mas vazio de legitimidade, compulsoriamente Brasil e Amapá, dentre outras obrigações, precisaram converter 2.400 horas de efetivo trabalho escolar para 4.200, independentemente das condições econômico-financeiras, tampouco das de natureza didático-pedagógicas. Assim é que há mais de três anos as Unidades da Federação, da maior a menor, vêm-se desdobrando para cumprir o que dispõe a legislação sobre a política de fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada no fortuito governo de Michel Temer.

Desde a forma autoritária como foi criada até o pressuposto epistemológico que a embala, a política educacional do *novo* Ensino Médio carrega o peso de se constituir siamesa com o capitalismo financeiro que vem imperando na educação pública brasileira, notadamente desde a década de 90, séc. XX, atingindo níveis insustentáveis neste primeiro quartel do século XXI. Em função disso, a investigação efetivada abordou o tema *A gestão do Governo do Estado do Amapá perante a efetivação da política federal de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral/EMTI*.

No sentido de aquilatar o *modus operandi* e seus desdobramentos na aplicação da Reforma do Ensino, pelo Governo do Estado, o estudo desenvolvido calcou-se no problema central que indagava quais os corolários para o sistema estadual de ensino, advindos da adesão do GEA à política de fomento ao EMTI? Para responder a tal questão foi imperioso investigar sobre as medidas que a Secretaria de Estado da Educação/SEED tomara quanto à logística/infraestrutura e diretrizes pedagógicas necessárias à implantação do EMTI, bem como sobre o suporte financeiro indispensável para implementar/expandir a rede de ensino em tempo integral, visando ao cumprimento da Meta 6, formulada no Plano Estadual de Educação – PEE/AP, em consonância ao previsto no Plano Nacional de Educação.

À semelhança do esforço em responder ao problema central, a investigação teve como norte o objetivo de avaliar o *modus operandi* do GEA na materialização da Reforma do Ensino Médio e suas intercorrências. Assim é que, buscou-se identificar as providências de ordem administrativas, pedagógicas e físico-estruturais tomadas pela SEED/AP para fins de implantação do EMTI, além de conferir o grau de relação entre os resultados parciais da execução da Política do *novo* EM e as ações de planejamento econômico-financeiro voltadas à expansão da rede estadual de ensino em tempo integral.

Pode-se considerar que os objetivos traçados, devidamente articulados ao problema, foram atingidos. Tal *status* justifica-se à medida que os procedimentos metodológicos adotados, notadamente as Entrevistas, propiciaram a obtenção de informações valiosas as quais, cotejadas a dados dispostos em documentos oficiais emanados do Governo Federal e do Governo do Estado do Amapá para a referida política educacional, retratam as perspectivas pelas quais os sujeitos pesquisados compreendem o fenômeno do EMTI, tal como vem se apresentando no contexto amapaense. Desse modo, os resultados da pesquisa, abalizados em sólido *corpus* teórico-científico, podem ser resumidos no contexto das 4 Categorias Empíricas eleitas para o desenvolvimento do estudo, da seguinte maneira:

① **Motivos para a escolha das escolas-piloto de EMTI:** pode-se considerar que as unidades de ensino e seus agentes não foram consultados em relação à mudança de regime de tempo escolar. Pelo contrário, as escolas-campo anoiteceram em regime parcial e abruptamente amanheceram escolas de tempo integral, por força de decisão unilateral da Secretaria de Estado da Educação/AP, em consórcio com o Ministério da Educação. Tal prática reversa, proveniente da macropolítica, confirma a ação impositiva do Estado sobre a instituição pública de maior alcance social – a Escola.

② **Nível de aceitação do EMTI por parte da comunidade escolar:** em decorrência da ausência de diálogo por parte da SEED/AP, na definição das escolas-piloto de EMTI, levantaram-se resistências. Note-se que, procedimento desta natureza, emanado da gestão pública, abre espaço para relações hierarquizantes e autoritárias que inibem o exercício de práticas transparentes e democráticas nas instâncias constitutivas dos sistemas de ensino, configurando retrocesso quanto às lutas e conquistas já registradas no campo educacional.

Depreende-se daí que a aversão à Política do *novo* Ensino Médio, manifesta pelos agentes da Escola, é fruto de consciência crítica. Tal postura confrontou interesses e marcou posição nos limites do sistema educacional no qual estão inseridos os estabelecimentos públicos amapaenses de EM, de jurisdição estadual, sobre os quais

recaíram abruptamente um projeto de formação nebuloso e sem a adequada comunicação com os sujeitos envolvidos no processo.

③ Providências de ordem pedagógica e estrutural tomadas para a implantação do EMTI: no decurso do trabalho observaram-se extremas lacunas quanto à execução da Política do *novo* EM no Amapá, haja vista que os *loci* da pesquisa padecem da falta de estrutura econômico-financeira e didático-pedagógica para a condução do processo formativo. Tais fatores afetam o acolhimento que a Escola deveria proporcionar, bem como o prazer em frequentá-la, independentemente do papel que o sujeito desempenhe no ambiente escolar.

Disso resulta o entendimento de que as condições estruturais e materiais disponíveis nos estabelecimentos de EMTI investigados não oferecem segurança aos usuários do equipamento escolar, tampouco permite uma permanência com qualidade. Tal situação, indiscutivelmente, interfere na disposição tanto do corpo docente para condução do processo de ensino, quanto do alunado para a apropriação da aprendizagem.

④ Expansão, manutenção e perspectivas para o EMTI: os elementos contidos nessa Categoria Empírica têm estreita relação com o orçamento, item indispensável à garantia das condições materiais para organização e funcionamento do ensino. Assim sendo, as contensões de ordem financeira estabelecidas pelo Governo Federal, por meio da Emenda Constitucional 95/2016, sentenciam as vicissitudes que os sistemas de ensino vêm enfrentando, as quais põem em risco a educação do País como um todo, em especial o *novo* Ensino Médio, principalmente no que concerne ao seu verdadeiro objetivo finalístico, qual seja: a formação integral e integrada do jovem estudante brasileiro.

Nesse contexto é possível indicar, então, que não são alvissareiras as perspectivas para a formação dos jovens brasileiros, com base nos princípios fundantes da Reforma do Ensino Médio prolatada em 2016. Lamentavelmente, a política educacional ora em curso não somente deixa de levar em conta a centenária dívida educacional que o Estado brasileiro constituiu frente a seus cidadãos, como se apresenta em um contexto econômico altamente desfavorável à construção de uma nova escola para o Ensino Médio.

Uma vez efetuadas as considerações em torno das Categorias Empíricas eleitas para o estudo é oportuno construir o arremate do texto, indicando que a envergadura dos objetivos proclamados na Lei 13.415/2017 não se coadunam com os caminhos que a política econômica brasileira vem tomando. Tais rumos estão abertamente expressos nas decisões de ordem político-legislativa consagradas pelo Congresso Nacional e pelo Poder Executivo Federal nos últimos três anos, e geram grandes impactos no mundo da Escola. A título

de ilustração, cita-se: a Reforma da Previdência; a descontinuidade de programas sociais até então vigentes; o estabelecimento de cortes em Bolsas de Estudo e de Pesquisa; a abertura dos espaços públicos aos agentes da privatização, dentre outros. Essas medidas, absurdas e abusivas do Governo Federal, deixam patente o alinhamento do Brasil ao capital internacional e são indicativas da não predisposição governamental de levar a cabo a revitalização da escola pública.

No que se refere à feição dessa política no panorama educacional do Amapá, os resultados da pesquisa indicam um cenário preocupante. Isto porque as condições infraestruturais das 8 escolas envolvidas na implantação do EMTI (2017) revelaram-se precárias, as dificuldades recrudesceram com a soma de mais 4 escolas na fase de implementação (2019), bem como as medidas para a etapa de ampliação da rede de tempo integral são temerárias, considerando que a previsão de atendimento em 2020 é de mais 20, o que perfaz um total de 32 unidades escolares.

Caso esse ritmo seja mantido e considerando que a rede estadual de ensino tem atualmente 105 (cento e cinco) escolas de Ensino Médio, projeta-se que o Amapá, atingirá parcialmente a Meta 6/PEE (2015-2025), que visa “oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica.” (AMAPÁ/PEE, 2015). Cabe justificar que a projeção de atingimento parcial da Meta 6 deve-se ao fato de que o atendimento educacional pelo GEA não está adstrito ao Ensino Médio.

Não obstante tal possibilidade, é preciso admitir que os elementos dispostos ao longo da pesquisa deixam margem para o entendimento de que a preocupação do Governo Estadual em torno da realização do ensino em tempo integral denota uma ênfase ao aspecto quantitativo, em detrimento do qualitativo. Isso porque, desde a implantação do EMTI no Estado as medidas tomadas pelo GEA em relação às escolas-piloto têm sido ínfimas e extemporâneas – se considerado o marco temporal de deflagração do processo – dez/2016. Além do mais, o alcance das medidas é parcial, posto que não atingiu as oito escolas que iniciaram o Programa.

A (re)organização das escolas de EMTI em relação ao prédio, equipamentos, articulação com outros espaços potencialmente educativos e condições de trabalho que devem ser dispensadas aos seus profissionais, configuram-se efetivamente em dimensões a serem construídas. São desafios que só poderão ser enfrentados mediante decisões políticas acertadas que permitam às escolas, em seu cotidiano, a reconstrução e o reordenamento do seu *modus operandi*.

Essa situação exige, obrigatoriamente, ampla mobilização para (re)definição de um Plano de Gestão factível, com implicações diretas na organização curricular, metodologia e operabilidade das escolas envolvidas no processo. Tudo isso em prol de uma expansão adequada da rede de EMTI, com a garantia de materiais necessários à rotina pedagógica; manutenção dos equipamentos escolares; e realização de efetivo processo de ensino. Do contrário, ainda que o Ensino Médio em Tempo Integral no Amapá esteja sendo ministrado nas denominadas *Escolas do Novo Saber*, terminam encarnando um sofisma, equivalente a “escolas do improvisado”, algo na contramão de uma escola pública condizente com as demandas das camadas da população que dela necessitam.

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.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 48**, de 11 de abril de 2018. Trata proposta de Matriz Curricular, Histórico Escolar, Ficha Individual do Aluno e o Calendário Escolar das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral mantidas pela Secretaria de Estado da Educação e Validação de Estudos Anteriores. Macapá: CEE/AP, 2018.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 87**, de 12 de abril de 2018. Aprova a Matriz Curricular, o Histórico Escolar, a Ficha Individual do Aluno e o Calendário Escolar das Escolas que participam do Programa de Fomento à implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e valida Estudos Anteriores. Macapá: CEE/AP, 2018.

AMAPÁ. Decreto n. 4.446, de 19 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio, da rede pública estadual, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado**, n. 6.341, Macapá/AP, 19 dez. 2016a.

AMAPÁ. Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015-2025. **Diário Oficial [do] Estado**, n. 5.982, Macapá/AP, 24 jun. 2015.

AMAPÁ. **Lei n. 2.278**, de 29 de dezembro de 2017. Institui a Bolsa de Incentivo para Professores e Pedagogos que exerçam suas atividades nas *Escolas do Novo Saber*. Macapá, 2017.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá**, de 28 de junho de 2016. Macapá: SEED, 2016b.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 001**, de 26 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o processo de seleção, avaliação e remoção da equipe gestora e demais servidores das unidades de ensino da rede pública estadual inseridos no Programa de Educação em Tempo Integral, e dá outras providências. Macapá: SEED, 2016c.

ANDES/SN. **As políticas de desmonte da educação pública**. Brasília/DF: [Cartilha do] ANDES/SN, 2017a.

ANDES/SN. **A contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei n. 13.415/2017. Brasília/DF: [Cartilha do] ANDES/SN, 2017b.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michael Lahud e Iara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época, 56).

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado, [2016]. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/CF88/atualizada>

BRASIL. **Decreto de 14 maio 1991**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília/DF, 1991. Disponível em: <http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125519/decreto-91>

BRASIL. **Decreto n. 539, de 26 de maio de 1992**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, e dá outras providências. Brasília/DF, 1992. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113508/decreto-539-92>

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o ADCT para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/415733850/emenda-constitucional-95-16>

BRASIL. **Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e dá outras providências. Brasília/DF, 1993. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127641/lei-8642-93>

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, [2017]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L9394.htm>

BRASIL. **Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas no âmbito da administração pública. Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195/2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424/1996; n. 10.880/2004, e n. 10.845/2004; e dá outras providências. Brasília/DF, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880/2004, 11.273/2006, 11.507/2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2.178-36/2001, e a Lei n. 8.913/1994, e dá outras providências. Brasília/DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm

BRASIL. **Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n. 11.947/2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n. 11.494/2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei n. 10.880/2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n. 8.405/1992; e dá outras providência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm#art14

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br//ato2011-2014/2014/L13005.htm>

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. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/ano154-n.35-2017/02/17>

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L13.415.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n. 084, de 15 de setembro de 2016.** Brasília/DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério dos Esportes; Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/maiseducacao.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009.** Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/902954/pg-52-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-10-2009>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.145, de 11 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746/2016. Brasília/DF, 2016b. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017**. 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. 13.415/2017. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira**: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In*: COELHO, Lígia Martha C. da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CHAGAS, Ângela. Sonho de Brizola: escola de turno integral fracassa no RJ e RS. **Portal Terra [Educação]**, 11 nov. 2011. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sonho-de-brizola-escola-de-turno-integral-fracassa-no-rj-e-rs,819842ba7d2da310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>

CHAGAS, Marco A. M. das; SILVA, Rosemaria J. V.; SOUZA, Sílvio C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CIEPs completam 30 anos. **Revista Carta Capital**, 28 jul. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/>

COELHO, Lígia Martha C. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o Ensino Fundamental. *In*: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 191-207.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, jan./mar. 2016.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC/INEP, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de L.; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 55-71.

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: Gestão democrática, financiamento, direitos sociais e encolhimento do Estado brasileiro*, 2018, Belém. **Anais...** Belém: ANPAE, 2018, p. 1-29.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).

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

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAYEK, Friedrich. El ideal democrático y la contención del poder. **Revistas de Estudios Públicos**, Chile, 1980. Disponível em: http://www.cepchile.cl/1_975/doc/el_El_ideal_democratico_y_la_contencion_del_poder.html#.VDiJO_1dXJo

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HORA, Dinair Leal da; LÉLIS, Luziane S. Cometti. Escola justa e organização escolar: a percepção de professores brasileiros do Ensino Médio. **RBPAAE**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 167-184, jan./abr. 2017.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico da Escola da Escolha**. Recife: ICE/Brasil, 2015.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

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.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249- 283.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Tradução de Marcia Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MCLELLAN, David. **As ideias de Marx**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MELO, Adriana A. S. de. Os organismos internacionais na construção do novo bloco histórico. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MENDES, Geovana M. L.; SEEMANN, Vânio C. LDB e a ampliação da jornada: uma abordagem do ciclo da política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF: CNTE, v. 10, n. 19, p. 519-532, jul./dez. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF: CNTE, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 17-43.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminho para o mesmo lugar. *In*: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PEDRÃO, Ângela West. A Escola-Parque: uma experiência projetual arquitetônica e pedagógica. **RUA - Revista Arquitetura e Urbanismo**, Salvador: UFBA, v.5, n. 1, p. 24-29, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rua/issue/view/350/showToc/pdf>

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio, do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O Testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, Flávia Rebecca F.; MACÁRIO, Epitácio. O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira. **SER Social**, Brasília/DF, v. 18, n. 39, p. 444-460, jul./dez. 2016.

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

SANTOS, Alexsandra Samaritana F. dos. **Estudo sobre a trajetória dos CIEPs**: um recorte na Educação brasileira. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/AlexsandraSamaritanaFerreiradosSantos.PDF>

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou pós-neoliberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. *In*: VELOSO, Jacques *et al.* **Estado e educação**. Campinas: Papyrus; CEDES, 1992, p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3. ed. Campinas: Autores associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 99).

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida O; SANTOS, Fabiano Antonio dos. *Slogans* para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, Ana Célia Bahia. **Projeto Pedagógico: instrumento de gestão e mudança**. Belém: UNAMA, 2000.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Brasília/DF: IPEA, 1995.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos públicos: ensaio sobre a mercantilização da Educação Básica no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

TEIXEIRA, Glecenir V.; DUARTE, Marisa R. T. Discussões sobre a participação do setor privado na Educação Básica pública no Brasil. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José M. **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para a Equipe de Implantação do EMTI

❖ Identificação do/a Entrevistado/a

- Nome: _____
- Formação Acadêmica: _____
- Tempo que atua na Equipe de Implantação do EMTI: ____ anos e ____ meses
- Já exerceu outro/s Cargo/s de Direção, no Sistema de Ensino? [] Sim [] Não
Em caso positivo, qual/is e por quanto tempo? _____
- Já exerceu função docente na Educação Básica? [] Sim [] Não
Em caso positivo, em qual etapa/modalidade e por quanto tempo?
[] Educ. Infantil, por _____ anos
[] Ensino Fundamental, por _____ anos
[] Ensino Médio, por _____ anos
[] Educação Profissional, por _____ anos
[] EJA, por _____ anos

❖ Questões Norteadoras

- ❶ Em dez./2016 registrou-se a adesão do Estado do AP ao Programa Federal de Fomento ao EMTI e em abr./2017 ocorreu a implantação em 8 escolas estaduais, sendo 5 em Macapá e 3 em Santana. O que levou a SEED a tomar tal decisão e por que exatamente a escolha dessas unidades de ensino como “escolas-piloto” da Reforma do EM no Amapá?
- ❷ Como foi a recepção dos agentes escolares à modelagem de Ensino de Tempo Integral que passou a vigorar nas “escolas-piloto”?
- ❸ Quais as providências tomadas pela SEED para a implantação do EMTI no que concerne à logística, infraestrutura e questões de ordem pedagógica das escolas envolvidas no Programa? As medidas foram suficientes ou há lacunas a preencher?
- ❹ Quanto ao aporte financeiro, como está definida a matriz orçamentária para o EMTI considerando a relação rubricas/desembolso? Nesse sentido, o que compete ao GEA e o que é atribuição da União? E os valores, são suficientes?
- ❺ No Plano de Gestão da SEED, há previsão para que outras escolas da rede estadual se vinculem ao Programa de EMTI? Em caso positivo, qual a dinâmica para a consecução de tal planejamento, considerando as variáveis: *tempo para implantação, número de escolas a serem alcançadas e viabilidade financeira?*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Corpo Técnico-Diretivo da Escola de EMTI

❖ **Identificação do/a Entrevistado/a**

- Nome: _____
- Formação Acadêmica: _____
- Tempo que atua no Corpo Técnico-Diretivo da Escola de EMTI: ____ anos e ____ meses
- Já exerceu outro Cargo Técnico ou de Direção no Sistema de Ensino? [] Sim [] Não
Em caso positivo, qual/is e por quanto tempo? _____
- Já exerceu função docente na Educação Básica? [] Sim [] Não
Em caso positivo, em qual etapa/modalidade e por quanto tempo?
[] Educ. Infantil, por _____ anos
[] Ensino Fundamental, por _____ anos
[] Ensino Médio, por _____ anos
[] Educação Profissional, por _____ anos
[] EJA, por _____ anos

❖ **Questões Norteadoras**

- ① Em dez./2016 registrou-se a adesão do Estado do AP ao Programa Federal de Fomento ao EMTI e em abr./2017 ocorreu a implantação em 8 escolas estaduais, sendo 5 em Macapá e 3 em Santana. O que justifica a escolha desta unidade de ensino como uma das “escolas-piloto” da Reforma do EM no Amapá?
- ② Como foi a recepção dos agentes escolares à modelagem de Ensino de Tempo Integral que passou a vigorar nesta unidade de ensino?
- ③ Quais as providências tomadas pela SEED para a implantação do EMTI nesta escola, no que concerne à logística, infraestrutura e questões de ordem pedagógica? As medidas foram suficientes ou há lacunas a preencher?
- ④ Quanto ao aporte financeiro para a execução do “novo” EM, os valores, são suficientes para responder às demandas desta escola, considerando a transposição da modelagem pedagógica de regime de tempo parcial para regime de tempo integral?
- ⑤ Qual sua avaliação sobre o Plano de Gestão da SEED para que outras escolas da rede estadual de ensino se vinculem ao programa de EMTI, considerando as variáveis: *tempo para implantação, número de escolas a serem alcançadas e viabilidade financeira*?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Docentes da Escola de EMTI

❖ **Identificação do/a Entrevistado/a**

- Nome: _____
- Formação Acadêmica: _____
- Tempo que atua como Docente no EMTI: ____ anos e ____ meses
- Já exerceu função docente em outra etapa/modalidade da Educação Básica? [] Sim [] Não
Em caso positivo, em qual etapa/modalidade e por quanto tempo?
[] Educ. Infantil, por _____ anos
[] Ensino Fundamental, por _____ anos
[] Ensino Médio, por _____ anos
[] Educação Profissional, por _____ anos
[] EJA, por _____ anos

❖ **Questões Norteadoras**

- ① Em dez./2016 registrou-se a adesão do Estado do AP ao Programa Federal de Fomento ao EMTI e em abr./2017 ocorreu a implantação em 8 escolas estaduais, sendo 5 em Macapá e 3 em Santana. O que justifica a escolha desta unidade de ensino como uma das “escolas-piloto” da Reforma do EM no Amapá?
- ② Como foi a recepção dos agentes escolares à modelagem de Ensino de Tempo Integral que passou a vigorar nesta unidade de ensino?
- ③ Quais as providências tomadas pela SEED para a implantação do EMTI nesta escola, no que concerne à logística, infraestrutura e questões de ordem pedagógica? As medidas foram suficientes ou há lacunas a preencher?
- ④ Quanto ao aporte financeiro para a execução do “novo” EM, os valores, são suficientes para responder às demandas desta escola, considerando a transposição da modelagem pedagógica de regime de tempo parcial para regime de tempo integral?
- ⑤ Qual sua avaliação sobre o Plano de Gestão da SEED para que outras escolas da rede estadual de ensino se vinculem ao programa de EMTI, considerando as variáveis: *tempo para implantação, número de escolas a serem alcançadas e viabilidade financeira?*