



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

**ARLEY DA SILVA OLIVEIRA**

**A BNCC DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA NA AMAZÔNIA**  
**AMAPAENSE: as concepções de educadores e estudantes do município de Serra do Navio-AP**

Macapá

2024

ARLEY DA SILVA OLIVEIRA

**A BNCC DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA NA AMAZÔNIA  
AMAPAENSE: as concepções de educadores e estudantes do município de Serra do Navio-AP**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Educação, Culturas e Diversidades

**Orientadora:** Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo

Macapá

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

O48b Oliveira, Arley da Silva.

A BNCC do ensino médio e a formação humana na Amazônia amapaense as concepções de educadores e estudantes do município de Serra do Navio-AP / Arley da Silva Oliveira. - Macapá, 2024.

1 recurso eletrônico. 162 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá. Coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação. Macapá, 2024.

Orientadora: Arthane Menezes Figueirêdo.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. BNCC. 2. Currículo. 3. Formação humana. Educação e Diversidade Sociocultural. Amazônia Amapaense. I. Figueirêdo, Arthane Menezes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 375

---

## **AGRADECIMENTOS**

A presente dissertação de mestrado em educação não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas que estavam em minha caminhada. Uma dessas pessoas em particular é a minha mãe, Luzinete Maria da Silva, que sempre me apoiou e se preocupava pelas minhas viagens para cidade de Macapá para estar presente no curso de mestrado.

Não posso deixar de agradecer a minha orientadora, Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo, por toda a paciência, interesse e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho com extrema educação e em todos aqueles que realizei durante os seminários do mestrado, produção de textos acadêmicos. Muito obrigado por me ter corrigido quando necessário, os aprendizados são imensuráveis para minha carreira como professor.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Educação, Diversidade e Cultura, especialmente a Zenilda Rodrigues Dias e Suzinalda de Souza Freitas, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Agradeço aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na pessoa de Idanilde de Oliveira Rocha de Lima à frente da Secretaria, e a biblioteca da Universidade Federal do Amapá, que foram sempre prestáveis; e, em especial, Profa. Dra. Ilma Barleta e Profa. Dra. Antônia Costa Andrade, que sempre estavam com as atividades em aula e fora dela com ativismo universitário, servindo de inspirações na minha jornada acadêmica.

## RESUMO

O objetivo geral desta dissertação de mestrado foi investigar os aspectos da formação de jovens na Amazônia Amapaense em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), compreendendo as disputas pelo poder em torno da educação, seu discurso ideológico e a ação econômica dos grupos hegemônicos que influenciam nas políticas educacionais e sociais. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e envolveu um estudo de campo com discentes e educadores do ensino médio da rede pública de ensino para tratar de suas percepções quanto às mudanças curriculares relacionadas à implementação da BNCC-EM na Amazônia Amapaense, especificamente no município de Serra do Navio. Os principais autores abordados na discussão teórica incluíram Rocha & Tosta (2013), Lopes (2019), Evangelista (2018), Medeiros & Hage (2020), Freire (2014), Cunha (2007), Laval (2019), Freitas (2014), entre outros. O método e os procedimentos metodológicos utilizados são centrados no Materialismo Histórico Dialético envolvendo as categorias totalidade, contradição e mediação; ainda se utiliza da análise do discurso para o tratamento dos achados da pesquisa. A análise foi realizada por meio da investigação das críticas à BNCC-EM, das reformas educacionais e das mudanças no currículo do ensino médio. O resultado final inclui a compreensão das influências econômicas e políticas na implementação da BNCC-EM, a identificação das desigualdades sociais resultantes das reformas educacionais e a contribuição da pesquisa para o debate crítico sobre o novo modelo formativo e seus impactos na educação dos jovens, especialmente nas regiões periféricas da Amazônia. Essa pesquisa visou contribuir para a comunidade científica ao promover o debate crítico sobre as políticas educacionais, as desigualdades sociais e a diversidade cultural na Amazônia Amapaense, bem como ao analisar os efeitos da implementação da BNCC-EM no contexto regional no município de Serra do Navio-AP. É urgente repensar e promover mudanças nas políticas educacionais e práticas educacionais que visam uma formação mais integral e adequada às especificidades da região amazônica. Na atual conjuntura educacional, os saberes tradicionais e identidades Amazônicas são secularizados nos currículos escolares, sendo priorizados nas escolas pesquisadas no município de Serra do Navio o empreendedorismo e a formação humana flexível que se adaptam às mudanças de mercado. Além disso, a formação dos professores é flexível e aligeirada para conduzir o novo formato do ensino médio, que exige nas aulas eletivas e projetos de vida um modelo de qualidade, no qual é frequentemente responsabilizado o professor. Porém, o ensino é prejudicado pela falta de recursos, materiais didáticos adaptados à realidade local e suas identidades, gerando insatisfações dos estudantes, pois alguns não se identificam com os itinerários formativos planejados e desenvolvidos pelos professores e respectivas coordenações pedagógicas.

**Palavras-chave:** BNCC. Currículo. Formação humana. Educação e Diversidade Sociocultural. Amazônia Amapaense.

## ABSTRACT

The general objective of this master's thesis is to investigate aspects of the education of young people in the Amapá Amazon in dialog with the National Common Core Curriculum for Secondary Education (Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC-EM), understanding the power struggles surrounding education, its ideological discourse and the economic action of hegemonic groups that influence educational and social policies. The research uses a qualitative approach and involves a field study with high school students and educators from the public school system to address their perceptions of the curricular changes related to the implementation of the BNCC-EM in the Amapá Amazon, specifically in the municipality of Serra do Navio. The main authors addressed in the theoretical discussion include Rocha & Tosta (2013), Geertz (2008), Evangelista (2018), Medeiros & Hage (2020), Freire (2014), Cunha (2007), Mészáros (2008), Laval (2019), Apple (2008), among others. The method and methodological procedures used are centered on Dialectical Historical Materialism involving the categories of totality, contradiction and mediation; discourse analysis is also used to treat the research findings. The analysis is carried out by investigating criticisms of the BNCC-EM, educational reforms and changes in the secondary school curriculum. Possible results include understanding the economic and political influences on the implementation of the BNCC-EM, identifying the social inequalities resulting from educational reforms and contributing to the critical debate on the new training model and its impacts on the education of young people, especially in peripheral regions. This research aims to contribute to the scientific community by promoting critical debate on educational policies, social inequalities and cultural diversity in the Amapá Amazon, as well as analyzing the effects of the implementation of the BNCC-EM in the regional context in the municipality of Serra do Navio-AP. There is an urgent need to rethink and promote changes in educational policies and practices that aim to provide a more comprehensive education suited to the specific characteristics of the Amazon region, since students' education in learning about memories, traditional knowledge and Amazonian identities is secularized, and entrepreneurship and flexible human education that adapts to market changes are prioritized in the research schools in the municipality of Serra do Navio. In addition, teacher training is flexible and light in order to manage the new format of secondary education, which demands quality in elective classes and life projects, and the teacher is often blamed. However, teaching is hampered by the lack of resources and teaching materials adapted to the local reality and its identities, generating dissatisfaction among students, as some do not identify with the training itineraries planned and developed by the teachers and their pedagogical coordinators.

**Keywords:** BNCC. Curriculum. Human formation. Education and socio-cultural diversity. The Amapá Amazon.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Terras indígenas no Amapá.....	33
Figura 2 – Exposição ritual do Turé em Oiapoque.....	41
Figura 3 – Urna funerária Maracá .....	42
Figura 4 – Modelo de habitação construída pela ICOMI .....	51
Figura 5 – Infraestrutura urbana adequada para atender os objetivos da exploração do Manganês pela ICOMI.....	52
Figura 6 – Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'Este .....	54
Figura 7 – Carga horária do Novo Ensino Médio .....	86
Figura 8 – Relação entre situação passada e futura do Novo Ensino Médio.....	87
Figura 9 – Resumo das competências gerais da Educação Básica .....	89
Figura 10 – Feirão das Eletivas (1).....	103
Figura 11 – Feirão das Eletivas (2).....	104
Figura 12 – Escola Estadual Colônia de Água Branca .....	105
Figura 13 – Projeto de Vida.....	118
Figura 14 – Trabalho pedagógico intencional e estruturado .....	121
Figura 15 – Salas dos itinerários formativos .....	122
Figura 16 – Organização dos itinerários formativos .....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – PIB per capita: 2010/2020.....	58
--	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos.....	97
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra da pesquisa .....	26
Tabela 2 – Ranking do IDEB de estados (Ensino médio) .....	46
Tabela 3 – IDEB estados brasileiros: 2005 a 2019.....	48
Tabela 4 – Número de municípios e o resultado do IDEB em relação à meta de 2019 .....	49
Tabela 5 – Transferências Federais e Estaduais entre 2019 e 2020 .....	56
Tabela 6 – Principais rebanhos entre 2019 e 2020 .....	56
Tabela 7 – Produção agrícola, quantidade produzida e plantada entre 2018 e 2019.....	56

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEE - Conselho Estadual de Educação do Amapá

CF - Constituição Federal

Consed - Conselho Nacional de Secretaria de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação à Distância

EC - Emenda Constitucional

EMTI - Ensino Médio Público em Tempo Integral

EUA - Estados Unidos da América

FPM - Fundo de Participação Comunitária

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HG - Hermelino Gusmão

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICOMI - Indústria e Comércio de Minérios S. A.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEPA - Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá

IDHP - Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural e Artístico Nacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico Dialético

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa for International Student Assessment

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Parcerias Público-Privadas

PROBICT-UEAP - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Amapá

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RCA-EM - Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Seed - Secretaria de Estado da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

TE - Transferências Estaduais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEAP - Universidade do Estado do Amapá

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Os aspectos epistemológicos e metodológicos para a pesquisa.....	21
<b>2 ASPECTOS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS NA AMAZÔNIA .....</b>	<b>31</b>
2.1 Educação e identidade sociocultural na Amazônia brasileira.....	31
2.2 Educação e diversidade no contexto da Amazônia Amapaense .....	40
2.2.1 O Ensino médio brasileiro.....	43
2.2.2 O IDEB nacional: Ensino médio.....	45
2.2.3 O IDEB do estado do Amapá: educação infantil e ensino fundamental .....	47
2.3 Caracterização socioeducacional de Serra do Navio .....	50
2.3.1 A ICOMI .....	50
2.3.2 Aspectos Econômicos em Serra do Navio .....	54
2.3.3 Aspectos educacionais em Serra do Navio na atualidade .....	58
<b>3 CURRÍCULO, FORMAÇÃO HUMANA E A BNCC IMPLEMENTADA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .....</b>	<b>61</b>
3.1 Currículo, identidade e relações de poder: contraposição à formação mercadológica .....	62
3.2 Base Nacional Comum Curricular: pressupostos teóricos e suas implicações.....	65
3.3 Contextualização do Ensino Médio no Brasil: da origem às reformas atuais.....	75
3.3.1 Trajetória do ensino médio no Brasil .....	80
3.3.2 As reformas e contrarreformas.....	84
3.3.3 A reforma do ensino Médio .....	86
3.3.4 A BNCC e o Ensino Médio Brasileiro: de volta ao tecnicismo? .....	92
<b>4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORES E ESTUDANTES SOBRE A BNCC NO MUNICÍPIO DE SERRA DO NAVIO .....</b>	<b>97</b>
4.1 Percepção dos(as) pedagogos(as) .....	97
4.2 Percepção dos(as) professores(as) .....	110
4.3 Percepção dos(as) estudantes .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	146
APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS.....	162

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de uma dissertação de mestrado vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), situado na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, com o tema Currículo e Educação na Amazônia.

Este estudo visa investigar os aspectos da formação de jovens no município de Serra do Navio, no contexto da Amazônia Amapaense<sup>1</sup> em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), instituída no ano 2018 para todas as escolas da Educação Básica brasileira, bem como possibilitar a ampliação do conhecimento das disputas pelo poder em torno da educação, discurso ideológico e ação econômica dos grupos hegemônicos que influenciam as políticas educacionais e sociais. O estudo envolve uma pesquisa de campo em uma abordagem qualitativa, considerando os sujeitos e seus processos históricos em relação à BNCC-EM, buscando-se debater o conteúdo nas leituras para compreensão da realidade sociocultural da Amazônia Amapaense.

A motivação para o presente projeto deu-se na prática como professor de Filosofia no Ensino Médio. Durante as diversas formas de aprendizagem, metodologias e avaliações desenvolvidas em sala de aula no meu campo de conhecimento, somando-se aos debates acadêmicos envolvendo a implantação da BNCC-EM, ocorreram indagações e reflexões sobre como esta alterou a área do conhecimento definida como Ciências Humanas e Sociais.

Como professor, vivenciei uma série de desafios, iniciando pela aprovação no processo seletivo do ano de 2010 para Licenciatura em Filosofia pela Universidade do estado do Amapá (UEAP).

No ano de 2014, concluí a Graduação em Filosofia pela UEAP, no mesmo ano em que pude assumir o cargo de Professor de Filosofia do ensino médio do estado do Amapá, especificamente no município de Serra do Navio. Durante a graduação, os estudos das obras do pensador e antropólogo Lévi-Strauss me levaram à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso com o tema

---

<sup>1</sup> A utilização do termo Amazônia Amapaense é utilizado neste trabalho para representar a diversidade sociocultural e territorial dos sujeitos que habitam o território do estado do Amapá e onde coabitam múltiplas culturas, povos e modos de viver e produzir: “É a partir deste panorama amazônico que justificamos o termo “Amazônia Amapaense”, por entender que a Amazônia (GONÇALVES, 2001) ou múltiplas Amazônia (HAGE et al, 2020) nos seus espaços territoriais, apresentam características próprias, com suas histórias, valores, crenças e costumes” (Macedo; Bicalho, 2023).

“Método Investigativo de Claude Lévi-Strauss em debate com a Interpretação Ameríndia Viveiriana”. Dito isto, o meu percurso acadêmico construiu-se com a participação em atividades de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBICT-UEAP) e a participação no projeto de pesquisa intitulado “Etnobotânica de plantas associadas ao Marabaixo – AP – Brasil” no Herbário Amapaense do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA).

Nos anos seguintes à graduação, cursei duas pós-graduações qualificadas na área educacional. Em 2015 foi concluída a minha Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Estácio Seama, com o tema “O Existencialismo de Jean Paul Sartre na Prática educativa de Paulo Freire”; e em 2018 foi concluída a Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela UNIFAP, com a pesquisa “O Pensamento Crítico da Escola de Frankfurt para Educação: Currículo, Ideologia e Poder”.

Em 2021 fui aprovado no Processo Seletivo para Mestrado em Educação pela UNIFAP no PPGED. Antes da aprovação do mestrado em educação pela UNIFAP, também fui aprovado em outro processo seletivo para Mestrado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS), sendo obrigado a interromper os estudos devido às solicitações de licença para estudos via requerimentos terem sido negadas pela Secretaria do Estado da Educação.

Atuar como docente de Filosofia, porém, é uma realização pessoal e as mudanças impostas pela BNCC-EM reduziram a presença desse componente na formação dos jovens. Acredito que isso me motivou a continuar os estudos e a buscar compreender a BNCC-EM e o contexto em que se encontra na organização de grupos econômicos e políticos que lutam pelo poder e que influenciam as políticas educacionais materializadas em diretrizes que são objeto de orientação de professores e estudantes no ambiente escolar.

Percebi que a trajetória e a construção da BNCC-EM ocorreu de forma monocrática, havendo pouca mobilização no âmbito nacional por parte do MEC e de professores na perspectiva de encontrar soluções e se adequar à realidade social na Amazônia e Amazônia Amapaense com ribeirinhos, indígenas, extrativistas, pequenos agricultores, pescadores e outros grupos, o que demandaria debates e proposições específicas.

Apoiando-nos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, desde o ano de 2015, realiza críticas à BNCC, tendo em vista adotar metodologias que privilegiem o ensino padronizado, seguindo padrões de aprendizado uniforme, registrando-se

aqui a falta de autonomia das escolas e a centralização da BNCC. Nesse sentido, as críticas da ANPEd afirmam o interesse dos grupos políticos conservadores na “retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC” e o desrespeito a diversidade na construção das matrizes curriculares. Nesse atual processo educacional destaca-se que o ensino pautado nas competências “ignora o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (ANPEd, 2017).

Através disso, percebo que novo currículo com base na BNCC, na perspectiva de formação mercadológica, orienta disciplinas críticas que são importantes como Filosofia e Sociologia no sentido de torná-las flexíveis no processo de ensino aprendizagem para o novo formato do ensino médio, com ênfase no ensino de competências e habilidades que atendem aos interesses econômicos e políticos, por meio de projetos de vida desenvolvidos pelos itinerários formativos criados pelo “novo” modelo de ensino médio, caracterizado pela sua flexibilização quanto à formação e métodos de ensino e avaliação.

Essa perspectiva de reprodução social pode ser observada no município de Serra do Navio, localizado no estado do Amapá, na Região Norte do Brasil, que por décadas sofre as consequências de formas de exploração mineral por empresas multinacionais com alto impacto ambiental, ocasionando uma profunda desigualdade social na cidade. A percepção de tal situação gerou inquietações sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), destacando que a BNCC orienta sua base curricular de formação e itinerários formativos.

Sobre o currículo como objeto de pesquisa, Silva (2010) esclarece que as disputas políticas no interior das relações sociais não são mais que “relações sociais de poder”, nas quais os grupos sociais que estão no poder produzem sua visão ideológica e cultural no processo de ensino oficial.

A relação da escola com a sociedade é o objeto de estudos das teorias crítico-reprodutivas que compreendem o contexto social e as escolas como reprodutores de desigualdades sociais, perpetuando o status quo, objeto de reflexão dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), juntando-se a eles o teórico crítico reprodutivista para a teoria educacional Louis Althusser (1987).

Desta forma, pretende-se recorrer às discussões da educação do NEM na dissertação, na qual o aluno, imerso na lógica capitalista, é responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Esta sociedade, que segue a lógica do capitalismo, é analisada pelo filósofo sul-coreano Byung-Chul



Han (2017), que faz uma reflexão sobre o que chama de sociedade do desempenho no contexto do neoliberalismo. Segundo o autor, na nossa sociedade os sujeitos são incitados a se tornarem os seus próprios chefes ou “empresários de si”, dedicando todo o seu tempo à produção de serviços e ao desenvolvimento de habilidades que sejam favoráveis ao mercado capitalista. Ele diz: “O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração” (Han, 2017, p. 29).

A nova proposta curricular estimula a criação de novos componentes, envolvendo temas como “empreendedorismo” que passaram a ser aplicados como disciplinas eletivas, onde a escola ofertará tais componentes para o aluno realizar escolhas vinculadas a um suposto “projeto de vida”. Tal proposta, apesar de apontar uma impressão de liberdade de escolha para o aluno, no entanto, favorece a definição de um padrão de escolha profissional, determinada pelos itinerários formativos<sup>2</sup>, elaborado pelo corpo docente das escolas no NEM. Nesse sentido, a BNCC-EM não se distancia muito da sociedade da autoexploração denunciada por Han (2017), em que os indivíduos são vigiados e disciplinados, tendo seus corpos controlados pela ausência aparente do chefe e de regras, por serem os próprios empreendedores e algozes de si “O sujeito do desempenho está livre da instância externa de domínio que o obrigava a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É o senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo” (Han, 2017, p. 29).

Na esfera da diversidade regional amapaense amazônica com o acesso à educação pública, salienta-se o fenômeno das reformas sociais e educacionais empreendido por recentes práticas ao ensino médio, como a implantação do NEM, que iniciou no governo do ex-presidente Michel Temer em 2017. Tal realidade trouxe a discussão sobre os impactos do novo modelo para a formação dos jovens, durante o Ensino Médio frente à perspectiva de uma formação integral. Nesse contexto, destacamos ainda a presença de materiais didáticos digitalizados como foco na formação para o mercado de trabalho.

No trabalho desta dissertação destacamos ainda as ideias do autor Michael Apple (2008), que contribui na natureza de estudos das políticas reformistas a partir da realidade estadunidense para a educação, com destaque ao papel desempenhado pelo currículo na reprodução das

---

<sup>2</sup> Itinerários formativos são um conjunto de percursos de formação personalizados que permitem que os estudantes escolham e combinem disciplinas, projetos, estágios, atividades extracurriculares e outros recursos educacionais para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. Conforme o Ministério da Educação do Brasil, os itinerários formativos são “a organização do currículo que permite aos estudantes, com o apoio do corpo docente e da escola, a construção do seu percurso formativo com flexibilidade, respeitando suas necessidades, interesses e projetos de vida” (MEC, 2020).

desigualdades sociais, sendo sua reprodução identificada no comportamento dos indivíduos que reforçam as normas e os valores culturais favoráveis às classes dominantes, alinhados pelos discursos de consenso do Estado.

A obra de Apple (2008), “Educando à Direita”, mostra que o projeto hegemônico da classe dominante da estrutura social é um projeto neoliberal centralizado na precedência do mercado, nos valores puramente econômicos, nos negócios dos grandes grupos industriais, políticos e financeiros. Uma proposta que vem sendo ampliada internacionalmente com apoio de instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros.

É importante destacar que, de acordo com a reforma do ensino médio emanada a partir da Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017a), a disciplina de Filosofia não é meditada como um componente curricular, mas como estudos e práticas, cuja obrigatoriedade se dará de forma diluída em outras disciplinas, como assinala o artigo 3º, § 2º desta lei: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017a). Tal normativa foi construída de forma monocrática por parte do Ministério da Educação (MEC) e trata-se de uma reformulação geral do currículo escolar com a suposta argumentação de melhoria do ensino.

Além disso, tal medida não pode ser analisada e desvinculada da Emenda Constitucional (EC) 95/2016, na qual se impõe a precarização do investimento da educação, congelando os gastos públicos por 20 anos, incluindo os investimentos necessários para adaptação da infraestrutura e qualificação de professores do ensino médio para atuação de seu exercício profissional, que fere os princípios democráticos do país, uma vez que foi constituída isoladamente. Além disso, cabe destacar, que nas atuais condições de mudanças estruturantes nas reformas educacionais do ensino médio, a contribuição desta pesquisa apresenta-se com o intuito de promover o debate crítico em busca de mudanças paradigmáticas e de questionamentos sobre o novo modelo formativo que alterou significativamente o sentido da educação dos jovens. Damos destaque àqueles de regiões periféricas, onde o poder público atua de forma precária, considerando que a educação é um dever constitucional, ou seja, deve ser assegurada com qualidade a formação de todos os jovens.

No processo de mudanças estruturantes do ensino médio para formação integral que não considera as especificidades dos sujeitos amazônicos, sem a abertura de debates junto a

professores, estudantes e demais profissionais da educação, é necessário desvelar os reais interesses da reforma e buscar mecanismos que assegurem os direitos da população.

A região Amazônica é marcada por sua complexidade e diversidade, tanto em termos geográficos quanto culturais e socioeconômicos. Os sujeitos amazônicos apresentam especificidades que refletem as particularidades dessa região, habitada por diversos grupos étnicos e culturais. Conforme as pesquisadoras Talita de Melo Lira e Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves, “a Amazônia é ocupada por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, a partir dos vários processos de colonização e miscigenação por que passou a região” (Lira; Chaves, 2016, p. 72).

Na definição da Amazônia Amapaense, a região é marcada pela presença de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos tradicionais, com uma relação especial com a natureza e com os recursos naturais da região. Segundo a pesquisadora Maria Amélia Enriquez, “a Amazônia Amapaense é marcada pela riqueza de sua biodiversidade, pela diversidade cultural e pela presença de povos e comunidades tradicionais que utilizam os recursos naturais de forma sustentável” (Enriquez, 2005, p. 30).

No entanto, a região amazônica enfrenta desafios relacionados à preservação ambiental, à exploração predatória de recursos naturais e à exclusão social. No município de Serra do Navio, localizado no Amapá, a economia é baseada na extração de minério de ferro com impactos ambientais significativos que afetam diretamente as comunidades locais. Diante desse cenário, é fundamental que as políticas públicas voltadas para a região amazônica considerem as especificidades dos sujeitos amazônicos, valorizando sua diversidade cultural e promovendo o desenvolvimento sustentável da região, garantindo a proteção do meio ambiente e dos direitos humanos das comunidades locais (Enriquez, 2005).

A dissertação tem como justificativa não apenas investigar os aspectos fundamentais da educação da Amazônia Amapaense, mas também de questionar a BNCC-EM e as influências do setor econômico capitalista nas estruturas educacionais no Brasil. No contexto da linha de pesquisa, a tese desenvolve a dimensão da política educacional, destacando a diversidade cultural e da biodiversidade Amazônica junto a educadores e estudantes no município de Serra do Navio.

Localizado na Região Norte do Brasil, no estado do Amapá, Serra do Navio é um município brasileiro localizado a 208 km da capital Macapá. Em uma rica região de mineração e de limites territoriais com os povos indígenas Waiãpi, o município visa preservar sua floresta, a exemplo do

Parque Natural Municipal do Cancão, reconhecido por ser atravessado em quase toda sua extensão territorial pelo Rio Amaparí.

Como residente no município de Serra do Navio, uma das motivações para a pesquisa na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade se deriva da observação dos fenômenos de degradação socioambiental que ocorrem há décadas na região, com ênfase na exploração mineral de empresas multinacionais, que provocam danos ecológicos e profunda desigualdade social na cidade.

A linha de pesquisa escolhida também privilegia a realidade cultural e sociocultural da Amazônia e Amazônia Amapaense, com destaque para diversidade e identidade. Segundo Geertz (2008), a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, sendo que essa teia norteia a vivência humana que interage com os sistemas de símbolos criados historicamente pelos humanos.

O conceito de cultura que defendo, e cujo uso os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Junto com Max Weber, acreditando que o homem é um animal suspenso em teias significativas que ele mesmo teceu, tomo cultura para essas redes e sua análise; portanto, não como uma ciência empírica em busca da lei, mas como uma ciência interpretativa em busca de significado (Geertz, 2008, p. 10).

O livro “A ideia de cultura”, do pensador Terry Eagleton (2005), conceitua cultura e, sem dúvida, tem suma importância para os debates atuais a propósito da noção de cultura. Eagleton conceitua o termo a partir de três categorias de tempo: tradicional, moderno e pós-moderno. O autor trata da historicidade, sendo que sua pesquisa e análise tem a propriedade de investigar e rememorar as épocas, dialogando entre diferentes tempos históricos e ideias em que cultura ganha diferentes significações. Nesse contexto, temos: “a palavra cultura mapeia em sua semântica a passagem histórica da própria humanidade da vida rural para a urbana. Mas essa mudança semântica é paradoxal: São os habitantes da cidade que são ‘cultos’ e os que cultivam a terra não” (Eagleton, 2005, p. 10).

No campo de estudos antropológicos, a cultura é construída pelos seres humanos a partir do momento em que o homem, por necessidade, criou instrumentos para sua sobrevivência em um meio hostil que é a natureza e que, diferenciando-se dela, começou a explorá-la além de suas necessidades. A cultura mantém-se viva pelas identidades manifestadas nas práticas do cotidiano, que buscam significados da sua própria existência no mundo com ligação com a natureza, como é no caso da nossa cultura amazônica, que pode ser identificada na cultura indígena, cultura ribeirinha e cultura cabocla. Nesse sentido, João de Pães Loureiro destaca:

Uma cultura de profunda relação com a natureza, que perpetua, fortalece e enriquece poeticamente o imaginário de indivíduos isolados e dispersos ao longo do rio [...] Nesse contexto, ou seja, no contexto de discórdia em torno do ordenamento urbano, o homem amazonense, o caboclo, busca desvendar os segredos de seu mundo, apoiando-se principalmente em mitos e estéticas (Loureiro, 1995, p. 30).

Segundo o autor, a cultura amazônica é:

Signo de uma natureza tida como única, original e irrepetível, em contraposição com uma época de reprodução da natureza [...] é necessário compreender-se que algumas formas artísticas da cultura amazônica, mesmo originárias de fontes perdidas na memória coletiva, assumiram características de uma arte regional, de arte popular, capazes de manterem suas significações mesmo transferidas para outros contextos socioculturais (Loureiro, 1995, p. 61-299).

A cultura amazônica abrange diversas manifestações, como as culturas indígenas, ribeirinhas e caboclas. Essas diferentes identidades encontram significado na sua existência no mundo via uma conexão íntima com a natureza. É por meio dessa relação que a cultura se mantém viva, perpetuando-se ao longo do tempo e enriquecendo poeticamente o imaginário dos indivíduos que habitam a região.

Dessa forma, a cultura amazônica se apresenta como uma expressão artística e cultural regional, enraizada em sua história e tradições, mas também capaz de se adaptar e manter suas significações em diferentes cenários. É um exemplo vivo da influência e resiliência da cultura humana, assim como da profunda conexão entre o homem e a natureza – e na educação, deve-se seguir essa lógica.

Na obra de Christian Laval, denominada “A Escola não é uma Empresa” (2019), o educador denuncia a lógica de mercantilização da educação com o modelo de gestão de empresas na escola pelo sistema econômico neoliberal. Segundo o autor, “a modernização” é um tema ligado a ideologia econômica capitalista, que apresenta à educação uma ilusão baseada no modelo educacional dos Estados Unidos da América (EUA).

Laval (2019, p. 199) considera que o século XX foi decisivo para fomentação do empresariado na educação com aparelhamento ideológico do “capitalismo selvagem”, em que a escola sofreu pressão dos patronais e por parte da opinião pública nos EUA para adotar os “padrões” da indústria para se adaptar às necessidades econômicas. Em 1910, a classe dos professores já havia sofrido vários ataques nos EUA: um específico foi a efetivação do controle dos professores e corpo diretivo da escola, que devem se sujeitar ao controle dos *boards* – conselhos

locais. Esta é uma estratégia do mundo industrial para comparar a escola a uma empresa, e os professores e diretores a “homens de negócios” ou “executivos e gerentes”.

É fato que a obra de Christian Laval é importante para enriquecer o debate sobre o projeto em andamento. Conduz-se, então, para o processo de discussão do espírito de mercantilização da educação defendido por instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO. Conformando o mesmo “espírito de empresa na escola”, Laval (2019, p. 207) aponta que o Ministério da Educação Nacional americano, nos fins dos anos 1980, interiorizou a imagem de gestão privada e de valores econômicos no ambiente escolar como sendo o ideal; portanto, a escola é comparada a empresa que atenderia melhor a clientela com total qualidade com o espírito capitalista, sendo a escola a “empresa do futuro”, símbolo publicitário divulgado como *slogans*.

Também trazemos a contribuição e reflexão de Mészáros de “contra interiorizar<sup>3</sup> o capital”, ou seja, questionar e criticar as relações de dominação do capital e da classe burguesa, além de seu projeto educativo; construir uma contra consciência, perceber um mundo para além dessas relações do capital de produção e pensar a nossa inserção por fora dessa relação; ou seja, pensar uma educação além do capital (Mészáros, 2008).

Esses pressupostos constituem uma base sólida para podermos compreender a implementação curricular educacional do NEM e a reforma educacional do MEC enfatizando Projetos Integradores e Projetos de vida destinados aos alunos e professores, especialmente da rede pública de ensino médio por áreas de conhecimento, articuladas com a BNCC-EM, com o suposto objetivo de oferecer protagonismo ao jovem, influenciando fortemente o tipo de formação que os jovens terão direito, de forma claramente alinhada ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a presente pesquisa de dissertação irá desenvolver-se no entorno do contexto amazônico. As discussões serão voltadas a estudos que compreendem a liberdade e emancipação da educação, convergindo com o pensamento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2014), compreendendo que a educação liberta e emancipa os homens da opressão, que conscientiza o homem em comunidade para o mundo transformar.

---

<sup>3</sup> Segundo Mészáros (2008, p. 44), a “internalização pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de conduta certas, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno”. Nesse sentido, a educação no processo e internalização, além de reproduzir ideias de trocas de mercadorias nas relações sociais, interioriza nos indivíduos valores mercadológicos em uma perspectiva de manutenção das estruturas sociais hierarquizadas.

Diante do contexto apresentado, a presente pesquisa tem em vista responder à seguinte questão-problema: quais as percepções de estudantes e educadores a respeito da escolarização no município de Serra do Navio-AP, a partir da implantação da BNCC-EM no contexto da diversidade sociocultural e biodiversidade?

O objetivo geral do estudo é compreender as concepções de educadores e estudantes do Ensino Médio do município de Serra do Navio quanto às perspectivas formativas possíveis pelo currículo elaborado com base na BNCC-EM em relação à formação dos jovens deste território na Amazônia Amapaense, considerando a diversidade sociocultural e a biodiversidade que a caracteriza. Como objetivos específicos, enuncia-se: (1) Contextualizar a educação no contexto da diversidade sociocultural e territorial da Amazônia e Amazônia Amapaense; (2) Discutir a relação entre currículo e formação humana e as mudanças ocorridas nas diretrizes para Ensino Médio Brasileiro a partir da instituição da BNCC-EM; e (3) Analisar as diferentes concepções de educadores e estudantes do Ensino Médio no município de Serra do Navio sobre a formação resultante da implantação da BNCC nas escolas, tendo em vista o contexto da Amazônia Amapaense à qual estão inseridos.

Dessa forma, o presente trabalho proporcionará ampliação dos estudos da BNCC-EM no meio acadêmico relacionados às perspectivas dos estudos da educação e da diversidade sociocultural na Amazônia Amapaense que possibilitarão uma abertura de análise quanto à formação integral de alunos do ensino médio no município de Serra do Navio-AP-Brasil.

A pesquisa encontra-se na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da UNIFAP, com o título “A BNCC do Ensino Médio e a formação humana na Amazônia Amapaense: as concepções de educadores e estudantes do município de Serra do Navio”.

### **1.1 Os aspectos epistemológicos e metodológicos para a pesquisa**

O presente estudo tratou de uma pesquisa qualitativa que foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo, tendo por base o método investigativo denominado Materialismo Histórico Dialético (MHD), considerando as categorias totalidade, mediação e contradição. Como proposta de análise utilizamos a Análise do Discurso. Portanto, aplicamos o método de pesquisa qualitativo, pois é usado em diversos campos de estudos, tais como a linguística, a sociologia, a antropologia

e a psicologia. A análise do discurso é dialógica e fundamenta-se nas pesquisas linguísticas de Bakhtin.

Na investigação epistemológica, o método dialético tem como seu primeiro período teórico o pré-socrático, com a introdução dos pensamentos de Heráclito de Éfeso (540-480 a.C.), que defendia que “não banhamos duas vezes em um mesmo rio” e que a natureza das coisas do mundo movimentava-se pelas forças dos contrários, simbolizada pelo pensador como sendo o “fogo eterno”.

Sócrates (470-399 a.C.), na história da filosofia do pensamento dialético, inaugurou o pensamento racional, questionando a existência dos deuses e da moral ateniense no famoso livro escrito por seu discípulo Platão (428-347 a.C.), “O banquete”. Sua dialética consiste em uma sequência de perguntas sobre determinado conceito, nomeado de maiêutica, que procurava dar luz às ideias dos seus interlocutores que buscavam a sabedoria e a descoberta da verdade, além do ideal de virtude da antiguidade grega: a justiça.

Na modernidade, temos na história da filosofia o idealismo Hegeliano, corrente filosófica que explica o mundo a partir da consciência, que para Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) compreende que o “real é racional e o racional é real”. Dito isto, a transformação da realidade para o pensador ocorre através do método dialético, em que o mundo das ideias é o criador da realidade, na qual o Espírito Absoluto, a razão, manifestado na instituição Estado, é a consciência plena da transformação da realidade na história, conhecida como dialética hegeliana.

Com o termo dialética, Hegel indica o processo triádico pelo qual o Espírito, e assim a realidade inteira, que coincide com ele, se objetiva. Nesse devir se pode identificar três momentos: o primeiro é o da tese, em que se considera o ser (a coisa) em si; o segundo é o da antítese, na qual o ser se encontra fora de si; e o terceiro é o da síntese, que designa a coisa voltando para si. O processo dialético deve ser pensado de modo unitário, pois a sucessão dos três momentos é descritível como um círculo: o terceiro momento, depois do desenvolvimento da contradição, implica um movimento de retorno ao estado inicial (agora enriquecido pelas mudanças ocorridas) (Nicola, 2005).

Karl Heinrich Marx (1818-1883) defende que não é a “consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94). A dialética marxista, por sua vez, oposto à concepção de Hegel, entende que o real, o ser, é criador e transformador da realidade social pelo trabalho.



O trabalho, para Marx (1985), pressupõe que as relações entre o homem e a natureza representam uma organização social e econômica, no qual tem início no estágio primitivo do homem, percorrendo a história registrada pelo antagonismo entre as classes sociais. O materialismo está na base da pesquisa da teoria marxista, pois o que pensamos é material, objeto existente no mundo; para tanto, o fenômeno em estudo não é isolado em nenhuma das relações, o que significa que não ocorre um determinismo ontológico do ser. O fundamento do MHD da teoria marxista, segundo o próprio Marx, é que o homem é responsável em construir sua própria história de si e dos outros em sociedade; sua existência depende da relação com a natureza e de sua necessidade de produzir e satisfazer suas demandas econômicas e sociais, por meio do trabalho. Assim,

Só deve ser pensando como atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidade – se cria a riqueza social: estamos afirmando mais: o que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal. É preciso que nos detenhamos, mesmo que brevemente, nessa questão essencial [...] (Marx, 1985, p. 149).

No contexto educacional, essa perspectiva ressalta a importância do trabalho como uma atividade que vai além da mera produção de bens materiais. O trabalho, entendido como uma atividade humana consciente e transformadora, desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e na construção da sociedade.

Dessa forma, a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas também deve envolver a compreensão e a valorização do trabalho como uma atividade que promove a transformação e o desenvolvimento pessoal e social. Através do trabalho, os indivíduos podem não apenas satisfazer suas necessidades materiais, mas também desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos e construir relações sociais.

Nesse sentido, a perspectiva educacional baseada nas ideias de Marx destaca a importância de uma educação que promova a consciência crítica em relação ao trabalho, estimule a participação ativa dos indivíduos na produção e incentive a compreensão da interdependência entre o trabalho individual e a construção coletiva da sociedade. Ao reconhecer o trabalho como um processo histórico e social, essa abordagem educacional visa capacitar os indivíduos a se engajarem de forma consciente e transformadora na realidade em que estão inseridos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Kosik (1976) esclarece que existem relações complexas que consideram a categoria da totalidade das coisas envolvidas no prisma do materialismo histórico, destacando que:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik, 1976, p. 42).

No presente estudo, objetivamos discutir a totalidade a partir do assunto em questão, problematizando a BNCC em seu caráter histórico, vinculando a educação ao mundo do trabalho nas perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/1996), com importante destaque ao seu segundo capítulo, em que defende a educação como totalidade, um dever de todos, do Estado e da família, além dos limites da escola, tendo em vista a qualificação para o trabalho do aluno do ensino médio. Nesta direção, a posição de Kuenzer (2009) destaca o processo educativo e sua função social como vinculada ao mundo do trabalho.

O MHD trabalha com a questão científica, e na sua compreensão, Marx (1985) tem em vista encontrar contradições como categorias ao entendimento da essência e da totalidade, sendo que essa essência gera uma reflexão sobre ela mesma e sobre o objeto, “a coisa em si”. Paulo Netto (2011) ressalta também que não se trata apenas de descrição do método, mas de uma questão de reflexão. Destaca ainda que o MHD traz reflexões sobre questões sociais, contradições, desigualdades e luta de classes, além de lutas contra as ideologias dominantes. Para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto recortado para uma investigação determinada (Paulo Netto, 2011).

A categoria analítica “mediação” é um conjunto de fenômenos que estão em movimento dinâmico, sendo produto da contradição da própria realidade. Podemos dizer que formam teias de relações que se contradizem entre si e que estão ligadas historicamente, ao mesmo tempo em que são relativas ao real. Sendo responsáveis por elas, as transformações do complexo social não são isoladas, mas mantêm conexão com toda a sociedade na sua relação dialética. Cury (1985, p. 44) comenta que:

A mediação (categoria-não reificável), assim, entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora de estruturas ideológicas reinantes. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade.

Nos estudos científicos, a mediação apresenta mudanças relacionadas à educação brasileira e às reformas educacionais recentes, comprometendo uma formação integral dos sujeitos, que têm sido debatidas pela sociedade e permeadas por discussões políticas em torno das políticas educacionais (Souza; Garcia, 2017). Nesse entender, foi observado que as propostas do NEM nas escolas de Educação Básica no Brasil são fortemente amparadas por diretrizes que são questionáveis e devem ser criticadas, como na proposta da Lei 13.415 de fevereiro de 2017, que implementa de forma autocrática o NEM, usando de um discurso de base democrática que, no entanto, favorece efetivamente a lógica do mercado capitalista.

Já a categoria analítica “contradição” é, por assim dizer, a qualidade dialética da totalidade, que responde ao movimento existente dos contrários na realidade, sendo responsável pela mudança do ser social em sua totalidade, alterando-se dialeticamente e redefinindo totalidades cada vez mais complexas. Nesse sentido:

O conflito é destrutivo, mas também criativo, porque nos obriga a superá-lo, porque o conflito é intolerável. Os opositos na luta e na defesa buscam superar os conflitos superando a si mesmos. Além disso, a solução da contradição parece rica e reconquistada em uma nova unidade de nível superior. Tudo é uma soma de movimentos, momentos e elementos através de suas relações, origens e iniciações (Cury, 1985, p. 30).

Nas contradições nos estudos da implementação do NEM no município de Serra do Navio, destacamos a Secretaria Estadual de Educação (SEED/AP), que tendo como norte a BNCC nas suas competências gerais, construiu e aprovou o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCA-EM) com ênfase na flexibilização do currículo do Ensino Médio Amapaense. Assim, legitimou as políticas educacionais de ensino quanto aos itinerários formativos, de forma que o ideal de formação integral para mercado se implantou, destacando o germe do empreendedorismo por meio de um novo componente do currículo, denominado “Projeto de Vida”. Tal componente agrega valores mercadológicos competitivos e meritocráticos, com base em uma ilusão de que todos os alunos serão empresários, desenvolvendo fatores físicos e cognitivos de uma conformação ao trabalho precarizado. Dessa forma, prevalecem valores mercantilistas nas práticas escolares, formando a individualidade, em oposição à coletividade, consciência coletiva que liberta os homens pelo posicionamento de consciência refletiva e transformação da realidade (Freire, 2014).

A pesquisa foi realizada no município de Serra do Navio-AP e envolveu duas escolas da rede pública de ensino, cujos professores tenham participado das discussões que definiram os

itinerários formativos do novo currículo ou que estivessem vinculados a tal componente, bem como alcançou coordenadores pedagógicos e estudantes, conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1 – Amostra da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Escola 01</b>	<b>Escola 02</b>
Professores	5	2	3
Coordenadores Pedagógicos	2	1	1
Estudantes	10	5	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, a pesquisa ocorreu em duas escolas, definidas a partir dos critérios de inclusão e relevância social ao município, que se observa no número de estudantes matriculados e estrutura física. Desta forma, selecionamos: a Escola 01, cuja importância histórica na comunidade remonta ao período em que a mineradora Indústria e Comércio de Minérios S.A (ICOMI) esteve atuando na região e também por ser a escola com o maior número de turmas e alunos envolvidos nas disciplinas eletivas do ensino médio do município; e a Escola 02, que apesar de ter um menor número de discentes, se destaca porque é a primeira escola estadual de ensino integral em Serra do Navio.

Entre os instrumentos de pesquisa, foi utilizada com os participantes a entrevista semiestruturada, captada em áudio e depois transcrita literalmente, posteriormente ao encontro agendado individualmente. Esta técnica permite ao entrevistado ou entrevistada que fale livremente a respeito das questões apresentadas, oportunizando os sujeitos a falarem com ampla liberdade e perceberem suas representações sociais e significados de forma autônoma de suas práticas cotidianas (Manzini, 1991, p. 154).

Ressaltamos que, quanto aos aspectos éticos da pesquisa, com relação aos entrevistados foi observada a participação voluntária e as questões não respondidas por qualquer motivo não foram consideradas para as análises posteriores.

Os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações sobre os objetivos do estudo, riscos e possibilidade de desistência a qualquer momento, bem como comunicando como as informações seriam utilizadas academicamente. Para a realização de cada entrevista, foi realizado um contato prévio, junto aos coordenadores, professores e discentes, com combinação prévia do horário e lugar das realizações das entrevistas.

Quanto à análise de dados, foram realizadas após as entrevistas transcritas, utilizando a análise de discurso, que se trata de uma análise epistemológica acerca dos dados coletados na pesquisa.

Gamboa (2003, p. 65) observa que:

O que deve estar claro é a condução do processo, e esta condução vem da concepção epistemológica na qual o pesquisador está trabalhando, e não depende da escolha ou não de uma técnica qualitativa ou não. Então, a questão da qualidade da pesquisa depende mais da lógica das articulações das formas de abordar os problemas, dos processos da elaboração das respostas para esses problemas, das formas de compreender a ciência e a produção do conhecimento, que das escolhas técnicas [...] As pesquisas de boa qualidade têm em comum, a abordagem dos problemas prementes da realidade, a clareza na formulação das perguntas e o rigor na construção das respostas que permitem a elaboração de um diagnóstico exaustivo sobre essa realidade.

Assim, na análise do discurso dos dados, foi focado o uso generalizado e prevalente da língua dentro e entre grupos específicos de pessoas, e além do conceito de sujeito – não o sujeito da análise sintática, mas o ser falante – o material mais diversos, considerando a forma do mundo (seu contexto social e cultural) interpolado pela ideologia. Em outras palavras, a análise do discurso assume que a neutralidade não existe, mesmo nos usos mais rotineiros da linguagem.

Continuando, nas práticas discursivas e sociais de diferentes esferas da comunicação e atividade humana, nos estudos bakhtinianos, são relações entre a sociedade e o indivíduo emerso de espaços de oposição entre discursos em uma anunciação. O diálogo crítico nas relações entre a superestrutura e infraestrutura pode ser uma associação com as ideias de reflexão e refração na produção de ideologias consumidas simbolicamente por classes que, por sua vez, se identificam e se veem nos signos ideológicos. Bakhtin e Volochinov (1999, p. 19) se posicionam de forma que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

Na concepção de sociedade pelo marxismo que interage reciprocamente, se converte pela dialética do materialista da dicotomia infraestrutura e superestrutura nas investigações de Karl Marx, criticam o pensamento hegeliano que caracteriza pela transformação da realidade, com o movimento dialético que determina a realidade. Já para Medviédev, as formas de consciência são determinadas pela coisa material, a existência que posteriormente sustenta a ideologia. Nesse sentido a consciência social, “[...] uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa. Essa consciência é determinada pela existência econômica e, por sua vez, determina consciência individual de cada membro da coletividade” (Medviédev, 2012, p. 56).

Nesse sentido, o processo de comunicação de reflexão e refração do ser no mundo tem interações com os signos linguísticos organizados de forma sistematizada. O ser tem mútua influência nas estruturas econômicas e sociais, portanto, o processo de construção da consciência pela “palavra” é fundamental; sua socialização é de mudança das estruturas condicionadas no processo de luta e disputa nos discursos de classes. Para Bakhtin e Volochínov (1999, p. 32), no contexto de significação do ser e sua existência material “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Com a base da análise do discurso, no qual, a linguagem não é neutra, pois, é a partir da produção do enunciado carregados de ideologias que se comunicam com sistemas históricos que estão dentro ou fora do signo, a ideologia. A consciência não produz ideologia; desse modo, Bakhtin e Volochínov (1999, p. 34) identificam que: “A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

Essas formulações da existência material da rede social da comunicação das formas e dos signos ideológicos é “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”; nota-se que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin; Volochínov, 1999, p. 34). No discurso entre os sujeitos de grupos privados empresariais e políticas públicas de Estado, que envolvem a vida econômica e coletiva de nossa sociedade, na qual atende a lógica do sistema neoliberal pelos mecanismos ideológicos de “internalização” nas práticas educativas, sejam formais ou não, tem se consolidado nos indivíduos com a iniciativa do projeto de Reforma do Ensino Médio, que desde de 2016, é objeto de debates e disputas na construção do currículo conforme as perspectivas de mercado.

Nas leituras do pensador Mészáros (2008) entende-se que a internalização se dá, respectivamente, dentro e fora da escola, pela qualificação de funcionários para economia e a formação de quadros políticos da sociedade. A internalização de valores mercantilistas em nossos dias é imperativa para atender as demandas defendidas pelos reformadores que compreendem a escola não como um organismo vivo, mas como um projeto em que a escola pública atenda a interesses privados empresariais. Com a concepção de escola no plano do liberalismo econômico, no mundo pós-fordista e das políticas públicas do bem-estar social, os trabalhadores vêm perdendo os direitos que são garantias constitucionais no Brasil, deterioradas pela mediação ideológica do

mercado com o discurso divulgado amplamente pelas mídias de que a educação pública não oferece qualidade de ensino e que o privado emancipa com ideias de mercado.

A disputa entre os grupos econômicos e o direito constitucional, juntamente com a sociedade civil, professores, sindicatos, estudantes e a comunidade escolar, se reflete nas análises do discurso em torno da BNCC. As organizações estudantis e os sindicatos, em seus movimentos, destacam a importância da formação para cidadania; no entanto, o discurso dominante na construção da BNCC se baseia no agravamento das desigualdades sociais ao documentar nos currículos e conteúdos escolares ideais de mercados e a ausência da construção dialética nos aspectos interculturais do interesse das características culturais<sup>4</sup>.

Evangelista e Triches (2014, p. 49) comentam: “Podemos afirmar que está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadores que frequentam a escola pública”. Nunes (2021, p. 171) destaca a presença de uma lógica gerencialista que permeia essa abordagem privatista – o gerencialismo é caracterizado por uma ênfase na gestão baseada em resultados e pela adoção de práticas típicas do setor privado no âmbito da administração pública.

Segundo o autor, evidencia-se a prevalência do gerencialismo na política de Ensino Médio público em Tempo Integral (EMTI) amapaense, no qual a busca por maior eficiência e resultados é justificada como principal motivação para a privatização da gestão educacional (Nunes, 2021). O autor ainda ressalta a implementação de Parcerias Público-Privadas (PPPs) como uma das estratégias adotadas nessa abordagem privatista. Essas parcerias envolvem a participação de empresas privadas na gestão das escolas em tempo integral, abrangendo atividades como a gestão de recursos, infraestrutura e currículo (Nunes, 2021).

Nesse sentido, Nunes (2021, p. 171) argumenta que a ideia de eficiência e inovação trazida pelo setor privado é utilizada como justificativa para a privatização da gestão da EMTI. No entanto, críticos apontam que essa abordagem pode comprometer a qualidade e a equidade da educação, bem como o caráter público do ensino.

---

<sup>4</sup> Macedo (2006) destaca a importância da cultura local como elemento fundamental no currículo educacional. Segundo o autor, a cultura local engloba práticas, valores, crenças e tradições compartilhadas por uma determinada comunidade, desempenhando um papel crucial na formação da identidade dos alunos e na promoção de uma educação contextualizada e significativa. O estudo de Macedo ressalta a necessidade de os educadores reconhecerem e valorizarem a cultura local como ponto de partida para o desenvolvimento curricular, incentivando a interação entre diferentes perspectivas culturais e o estabelecimento de pontes entre o conhecimento formal e o conhecimento cotidiano dos estudantes.

Assim, utilizamos como proposta de análise neste estudo uma abordagem baseada nos princípios dialéticos, ao examinarmos como o discurso e a linguagem refletem e produzem relações de poder, ideologias e formas de dominação. Essa análise desvela os processos de construção de significados e discursos que influenciam a sociedade e suas estruturas.

No decorrer da história, o pensamento dialético passou por diversas transformações e interpretações, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes correntes filosóficas e científicas. Essa abordagem continua a influenciar as pesquisas contemporâneas, fornecendo uma base teórica e metodológica para a compreensão crítica da realidade social e sua transformação.

Em resumo, no presente estudo desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que foi desenvolvida utilizando a abordagem dialética. Essa abordagem, com suas raízes nos pensadores pré-socráticos, enfatiza a compreensão da realidade por meio da análise das contradições, das interações sociais e das transformações históricas. Através da Análise do Discurso, foi possível investigar os discursos e os significados presentes na pesquisa de campo, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.



## 2 ASPECTOS EDUCACIONAIS E SOCIOCULTURAIS NA AMAZÔNIA

Sobre a Amazônia, o bioma ocupa cerca de 49% do território brasileiro – trata-se da maior floresta tropical do mundo, equivalente a 33% das reservas de florestas tropicais úmidas que abrigam a maior quantidade de espécies da flora e da fauna. Contém 20% da disponibilidade mundial de água e grandes reservas minerais (IBGE, 2023).

Destacando-se pela “heterogeneidade Ambiental, a Amazônia é constituída por um conjunto de ecossistemas que vão das florestais aos não-florestais, tecendo complexas e ricas teias de biodiversidade” (Corrêa; Hage, 2011). A região tem importante biodiversidade, sendo que

possui a maior área preservada de floresta tropical do planeta e diversidade biológica, com 250 milhões de hectares de floresta onde estão estocadas, aproximadamente, 14 bilhões de m<sup>3</sup> de madeira comercializável e é possível encontrar cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais do país (Corrêa; Hage, 2011, p. 4).

Portanto, a Amazônia possui um papel geopolítico na questão ambiental no tocante à captação de gás carbônico, maior causador das mudanças climáticas, acarretando a necessidade de responsabilidade socioambiental perante as empresas de exploração madeireira, garimpo ilegal, mineradoras, grilagem de terras e o próprio capital.

Em termos de legislação educacional, destacamos a LDB (Lei 9.394/96, Art. 28), que, conforme Faccio (2012), define que, para o desenvolvimento das atividades educativas desenvolvidas no contexto amazônico “[...] deve ser priorizado, dar-lhes um currículo para garantir que eles coloquem ênfase no conhecimento local, regional, climático, econômico e social” (Ramos, 2019, p. 59). O que significa considerar o trabalho pedagógico como algo coordenado com a realidade (Faccio, 2012, p. 205).

### 2.1 Educação e identidade sociocultural na Amazônia brasileira

A existência humana é permeada por lutas e conflitos de atores sociais que celebram a diferença entre a natureza dos animais e o comportamento humano; é um exercício contínuo na relação interna entre cultura e educação. Destaca-se a capacidade humana de transformar a natureza, criar símbolos, nomear e renomear processos que interagem com o meio ambiente. Todas essas ações identificaram a educação como um componente da cultura e estabeleceram relações com os sistemas culturais dentro e fora do ambiente definido (Rocha; Tosta, 2013).

Nesse sentido, a antropologia fomenta uma educação que se desenvolve a partir do potencial de aprofundar o campo de discussão sobre a cultura como aspecto fundamental da sociedade humana. A cultura sempre foi objeto de pesquisa humana (Rocha; Tosta, 2013).

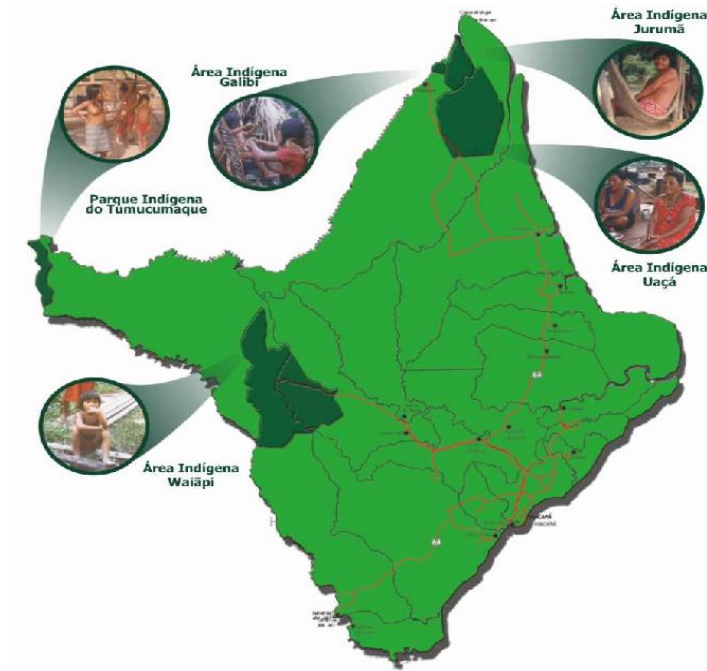
Se a interdisciplinaridade leva ao desenvolvimento das humanidades, essas disciplinas permanecem desconectadas das conexões necessárias para entender as relações internas “indivíduo/espécie/sociedade”. Para Japiassú (1976, p. 74) “a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado que está posto”. No entanto, para pensar “ações educativas interdisciplinares no sistema de ensino, precisamos de um grupo de trabalho para realizar atividades educativas atuais modelo. Educar os cidadãos sobre seus valores, virtudes e capacidade de controlar suas emoções e pensamentos” (Testa, 2020, p. 9).

A educação amazônica deve considerar o pluralismo cultural que molda muitas identidades. Nesse espaço sociocultural, a existência da educação do campo, da educação indígena, da educação quilombola e da educação urbana pode ser considerada como o eixo da educação escolar na Amazônia. Esta região é composta por uma diversidade sociocultural e inclui muitos grupos étnicos identificados pelas sociedades vizinhas como indígenas, quilombolas, ribeirinhos e caboclos (Lousada *et al.*, 2020).

Essas etnias têm formas próprias de identificar os atores sociais amazônicos. Os chamados povos indígenas são: Tikuna, Tukano, Sate-Mawé, Wai-wai, Munduruku, Dessana, Baniwa, Pirarrãs, etc. Eles criam seus filhos exclusivamente nos espaços socioculturais limitados de seus ancestrais e nos espaços recém-ocupados (Lousada *et al.*, 2020).

No estado do Amapá, as etnias indígenas são marcantes nos aspectos culturais e simbólicos e pelas manifestações das festas do Turé no Oiapoque, que envolve a tradicional cura xamânica, o ritual que envolve a profunda espiritualidade dos povos indígenas: “é a ocasião em que a comunidade dança, canta e bebe muito caxiri junto com esses seres sobrenaturais que vêm se alegrar na festa e ouvir o pajé cantar durante várias noites sem repetir as canções” (Vidal, 2007, p. 26). Na Figura 1 temos alguns exemplos de terras indígenas no Oiapoque, localizadas no Amapá como Área Indígena Uaçá, Área Indígena Galibi e Área Indígena Jurumã.

Figura 1 – Terras indígenas no Amapá



Fonte: Amapá (2023).

As terras indígenas no Amapá protegem várias etnias, disseminadas em cinco terras indígenas e em dezenas de aldeias – os indígenas representam entre 0,8 e 1% da população amapaense. Com grandes extensões de terras, nas reservas, que representam mais 8% do território estadual, vivem as etnias Galibi do Oiapoque, Karipuna, Palikur, Wajãpi, Galibi Marworno, dentre outras. Vidal (2001, p. 119) destaca que “Os Palikur [...] são do tronco linguístico Aruak. Falam uma língua própria e são os habitantes originários de toda a região. Divididos em clãs patrilineares exogâmicos, dizem que antigamente falavam várias línguas, tendo hoje em dia prevalecido apenas a língua de um único clã”.

Em outro momento no processo de mestiçagem dos povos indígenas que habitam a região Norte do Amapá, no município de Oiapoque com divisa com Guiana Francesa pelo Rio Oiapoque, Andrade (2006, p. 18) comenta:

[...] os Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur adotaram como idioma comum uma língua que se não é propriamente indígena, pois proveniente dos negros da Guiana Francesa – registra o universo das relações históricas interétnicas regionais e adapta-se a fim de exprimir instituições culturais típicas do Sudeste das Guianas.

Já os povos Waiãpi, por exemplo, no Amapá somam atualmente 670 pessoas em 48 aldeias. Eles formavam os remanescentes do que já foi uma população muito maior, dividida em vários

grupos independentes, cuja população total foi estimada em cerca de 6.000 no início do século XIX. Essa etnia é oriunda de um complexo cultural maior, de tradições e da língua tupi-guarani, e hoje é representada por uma grande variedade de povos espalhados por vários estados e países limítrofes do Brasil (Gallois, 1986).

Para decorar o corpo e os objetos, Amapá Waiãpi usam tinta vermelha de urucum, suco de jenipapo verde e resina perfumada. Onças, sucuris, jiboias, peixes e borboletas fazem parte do repertório codificado de padrões gráficos. Waiãpi expressam a diversidade de seres humanos e não humanos mediante formas e ornamentos reconhecidos pelos primeiros humanos (Grenand, 1982).

Uma linguagem gráfica chamada Waiãpi do amapá Kushiwa encapsula sua trajetória, uma forma única de perceber, entender e reagir ao universo. Essa forma de representação complementa o conhecimento oral, bem como o contexto das origens e fontes de influência dos Waiãpi em seu conhecimento ambiental. Por outro lado, o grafismo e a arte complementam-se e transmitem conhecimentos necessários à vida social. Os formatos gráficos e verbais permitem a ação em múltiplas dimensões. Sobre o mundo visível, sobre o mundo invisível, sobre o mundo concreto e sobre o mundo ideal. Não se trata de conhecimento abstrato, mas de uma prática persistentemente interativa e, portanto, plenamente viva (Grenand, 1982).

Os povos Waiãpi do Amapá são um dos grupos indígenas na Amazônia. Até hoje, conseguiram manter sua cosmovisão ativa, ficando especialmente evidente em seus valores. Com base em levantamentos demográficos, os professores indígenas calcularam que os indivíduos são tratados como *jovijã*, sábios, chefes que passavam a vida aprendendo o repertório, são cheios de tradição e dominam a arte das palavras para transmiti-la. (Gallois, 1986).

Já os chamados Ribeirinhos, muitas vezes definidos pelo local de residência, pelas características geográficas e socioculturais de seu território, Terra Firme, Terra de Várzea e outras variações locais, possuem diferentes estilos parentais e interação concreta e social com o meio. Eles vivem em cidades pequenas e médias, comunidades rurais e urbanas; vivem e trabalham em grandes cidades e desempenham diversos papéis em grupos sociais (Mezzaroba, 2020; Nascimento *et al.*, 2021).

Embora existam diferenças e idiosincrasias entre os diversos sujeitos amazônicos, eles enfrentam constantes mudanças e reelaborações de identidades no contexto das interações sociais, econômicas, culturais e políticas de uma sociedade globalizada (Nascimento *et al.*, 2021).

Os sujeitos amazônicos constroem suas identidades socioculturais na diversidade de seus ambientes e experiências, sendo que, por meio de suas ações diretas ou indiretas, moldam o contexto cultural do tema “Educação Amazônica”. Os atores sociais na Amazônia são professores, alunos, técnicos e/ou profissionais da educação, pais, comunidade, representantes do estado ou empresas em todos os campos de atuação política, econômica.

Podemos destacar na área econômica o setor de serviços que é a atividade econômica que contribui com a maior parcela do valor adicionado na região, representando 64,6% desse valor. No entanto, essa participação é significativamente menor em comparação com o país na totalidade, que possui uma participação de 73% no setor de serviços. Em contraste, a atividade agropecuária na região tem uma proporção de 9,4%, quase o dobro em relação ao país, que apresenta uma participação de 5,2% nesse setor. Já o setor industrial, com 26% de participação na região, tem uma proporção um pouco maior do que a do Brasil, que é de 21,8% (Considera, 2021).

Observa-se que, no Amazonas, a indústria de transformação tem uma presença significativa, representando 25,8% do total, mais do que o dobro da participação desse setor no Brasil, que é de 12,3%. Esse dado ressalta a importância da Zona Franca de Manaus na região (Considera, 2021).

No Pará, a produção de eletricidade tem um papel predominante. Por outro lado, o Pará e o Amazonas têm uma participação em torno de 20%, ligeiramente abaixo da média nacional de 17,4%. Nos estados do Acre, Roraima e Amapá, a produção de serviços se destaca, especialmente devido à forte presença da administração pública, que possui uma participação mais de duas vezes superior à média nacional. Esse padrão é comum em muitos municípios brasileiros cuja atividade econômica principal é a administração pública (Considera, 2021).

Por outro lado, numa visão mais ampla das questões educacionais da Amazônia requer a capacidade de observar a natureza multifacetada da existência humana como ela aparece para diferentes pessoas, como por quilombolas que vivem em áreas rurais ou urbanas, ao longo de várzeas ou rios rurais, em áreas interestaduais ou limítrofes. Portanto, entender os temas comuns da Amazônia requer diferentes perspectivas e atenção especial às dinâmicas locais e globais. Há uma mudança na forma como os atores sociais estão começando a afirmar sua autonomia sobre as formas locais de disseminação cultural. Esforços afirmativos indicam resistência à homogeneidade cultural percebida.

Nesse contexto, se destacam etnia, religião, gênero, características de linguagem, etc. Portanto, os conflitos políticos e econômicos na esfera cultural e seu impacto na educação não devem ser ignorados (Rocha; Tosta, 2013).

O imaginário amazônico é uma fonte de riquezas incontáveis: histórias, lendas, contos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas e muito mais. Esse processo de assimilação das coleções orais geralmente se inicia no ambiente doméstico, então algumas crianças são expostas a histórias locais antes de entrarem na escola (Serpa *et al.*, 2021). Dessa forma, a cultura amazônica pode estimular a curiosidade das crianças por meio das histórias e contribuir para a formação do gosto pela leitura, leitura do mundo, codificação e decodificação como resultado do processo de alfabetização (Serpa *et al.*, 2021).

Por meio da prática cultural, as crianças constroem suas primeiras histórias, compreendem o mundo ao seu redor e adquirem conhecimentos e valores humanos. Ao ingressar na escola, a criança amplia sua visão de mundo e o ambiente escolar ajuda a reforçar sua identidade sociocultural na educação (Lima *et al.*, 2020).

Peixoto e Santos (2021) alertam que devemos sempre nos lembrar que a educação é o meio pelo qual nos tornamos mais humanos. Quando a missão de se tornarem mais humanos é deixada de lado, homens e mulheres são desumanizados e seus privilégios desiguais são trazidos em detrimento de outros. Ao longo da cultura amazônica, homens e mulheres se identificam com grupos sociais e, em certas condições, como indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, agricultores, etc.

A diversidade cultural descreve os diferentes conhecimentos compartilhados em uma mesma comunidade, cidade, religião e folclore. Etnias, grupos escolares e habilidades variam e incluem habilidades artísticas como desenho, pintura, dança e tricô. No entanto, para pensar ações educativas interdisciplinares no sistema de ensino, precisamos de um grupo de trabalho para realizar atividades educativas atuais no modelo de educar os cidadãos sobre seus valores, virtudes e capacidade de gerenciar suas emoções e pensamentos (Testa, 2020, p. 9).

Nesta reflexão, é justo supor que as práticas educativas amazônicas decorrem de “genealogia introspectiva, viés multicultural”, transformando o senso comum em conhecimento natural. “Assim, torna-se possível extrapolar seus fundamentos culturais e avaliar novas interpretações de suas múltiplas representações no mundo e nas sociedades amazônicas” (McLaren, 2000, p. 49).

Durante a inserção econômica nesse contexto nacional, a região vivencia a presença humana na luta dos atores sociais para reforçar as diferenças da natureza animal por meio do comportamento humano. As práticas culturais e educativas que se desenrolam sob a capacidade humana de transformar a natureza, criar símbolos, nomear ou renomear processos que interagem com o meio ambiente são todas culturais, criadas como elemento de educação e como relação com o sistema (Rocha; Tosta, 2013).

As propostas antropológicas, por outro lado, conseguem captar as dimensões da condição humana e suas complexas estruturas sociais construídas por atores sociais em condições historicamente determinadas e, assim, oferecer uma perspectiva mais ampla e descentralizada. Na pedagogia, a etnologia é enquadrada como uma ciência interdisciplinar, cujo objetivo é perceber o ser humano em todas as dimensões (Rocha; Tosta, 2013).

Novas formas de produção na sociedade moderna exigem processos de produção globalizados, flexibilidade dos trabalhadores, melhoria da qualidade de vida e a realização da justiça social no mundo do trabalho (Loureiro, 2012). Este conceito moderno de desenvolvimento econômico exclui a maioria dos estilos de vida econômicos do povo amazônico de viver em espaços produtivos. Mas o final do século XX mostrou que o futuro da humanidade não pode ser medido com base em projeções econômicas friamente calculadas, e no progresso histórico, na incerteza (Morin, 2003).

A escola deve ser um ambiente de pesquisa que possibilite aos sujeitos explorar sistematicamente os conteúdos gerados e relacioná-los ao seu cotidiano. As escolas devem desenvolver métodos educacionais que permitam ao público-alvo criar discursos e expressar suas opiniões de maneira segura e compreensível em vários espaços sociais, como igreja, casa e trabalho (Rocha; Tosta, 2013).

Desde o final do século XX, a questão da educação amazônica tem sido cada vez mais debatida sobre a diversidade cultural, na academia em geral. A emergência de movimentos sociais em luta pela afirmação dos seus direitos sociais, políticos e culturais no contexto da crescente abertura política do país. Como Carneiro e Weigel (1990) escreveram em seu relatório de 1988, “Problemas Educacionais na Amazônia”, foi um período de ditadura militar no Brasil e, com o projeto de Constituição de 1988, houve um ponto de inflexão, iniciando o processo de reconstrução, democratização, transformação e regeneração do país. Um professor da Universidade do Amazonas

na época forneceu informações importantes sobre a marginalização sociocultural associada à educação na região durante esse período.

Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, a região já foi apresentada na versão mais pessimista pelas seitas “Inferno Verde”, “Deserto Verde” e a versão mais otimista do potencial da região chamada de “El Dorado”, apresentado como “ópio verde”, “pulmões do mundo” ou mesmo “celeiros do mundo”. O nome, positivo ou negativo, sempre imbuíu de interesse em integrá-lo às regiões economicamente mais desenvolvidas do país (Wagley, 1957 *apud* Carneiro; Weigel, 1988).

Apesar dos esforços de integração econômica e política que têm interferido diretamente no modo de vida dos povos tradicionais da Amazônia e alterado o ciclo de vida do ecossistema que gera os recursos econômicos da região, os projetos econômicos ainda não foram totalmente implementados. Regiões formadas por várias visões de mundo e estilos de vida vão surgindo uma após a outra na Amazônia (Lima *et al.*, 2020).

Modos de vida nos aspectos da riqueza cultural do aprendizado do rio inclui o gosto pela pesca, caça e colheita de frutas e sementes. A promoção do uso de produtos da natureza fornecidos sazonalmente demonstra o conhecimento local e a integração no ecossistema local. Toda essa diversidade existe na Amazônia em termos de territórios, vegetação e cursos d’água, culturas e identidades dos povos amazônicos (Vasconcelos, 2017).

Devido à ineficácia dos programas educativos, até então, contextualizados para crianças amazônicas implantados na região, contamos com a cultura popular local, as experiências de sobrevivência das crianças e delas nos seringais (Carneiro; Weigel, 1990).

A primeira proposta de expansão em larga escala com base no método de Paulo Freire nunca se concretizou na região porque a ênfase na educação ambiental minou a promessa de melhorar a experiência do aluno. A aplicação parcial dos métodos de Paulo Freire limitou a prática educativa a meras sugestões para a preservação/melhoria da cultura popular local (a vida nos seringais). É a ideia de salvação cultural, de se libertar ideológica ou culturalmente do atual processo de opressão, e agir como se a restauração da identidade cultural fosse um dado adquirido (Barreto, 1998).

Essa educação domesticada contribuiu para a manutenção de uma ordem injusta e desumana em que os oprimidos são levados a ver o opressor como um modelo de sucesso para o povo. Nisto, a estrutura social dominante desumaniza os oprimidos a ponto de negar sua condição de agentes



de mudança; por outro lado, também desumaniza os opressores ao menosprezá-los em vez de amá-los (Barreto, 1998).

Barreto (1998) argumenta que somente homens e mulheres oprimidos sentem o peso da desigualdade social em seu cotidiano, e apenas homens e mulheres oprimidos podem exonerar o opressor e o oprimido, e afirmar que é possível escapar da situação estrutural. Os opressores não sairão de suas zonas de conforto ou privilégios para orquestrar as mudanças estruturais de que a humanidade precisa. A importância fundamental do papel do professor na construção de novas estruturas sociais é enfatizada pela construção de relações sociais mais fortes.

Ao expandir esse tema, é importante, portanto, observar a importância do legado de Freire no contexto da educação significativa, principalmente relacionado à educação do campo. Paulo Freire defende que os processos educativos, acadêmicos e sociais construídos por intermédio das lutas e marchas, nos movimentos sociais e nas diversas relações sociais existentes, podem ser transformados em possibilidades culturais possíveis, defendidas com seus ideais de emancipação social e política das comunidades educativas, especialmente aquelas inseridas em grupos e populações historicamente oprimidos, explorados, esfarrapados, discriminados e marginalizados (Freire, 2014).

Com seu legado, Paulo Freire estabeleceu as bases para uma educação de massa, uma prática cultural de liberdade que não apenas se limita a dialogar com a estrutura social existente, mas também a transformá-la. Ele reafirmou o caráter político da educação, demonstrando como as estruturas sociais podem ser tanto geradas quanto destruídas por meio do processo educacional (Freire, 2014). Essa compreensão da educação como uma estratégia no processo de construção de uma anti-hegemonia na sociedade nos leva a considerar o movimento de educação do campo no Brasil.

Desde a década de 1970, o movimento de educação do campo sustenta a crença de que o país não deve expulsar os povos tradicionais e camponeses de seus territórios, a fim de evitar um aumento acentuado do êxodo rural para as áreas urbanas. Esse movimento busca desafiar a visão predominante que retrata os camponeses como atrasados, carentes de cultura e sem visão. Pelo contrário, reconhece-os como vozes ativas, portadores de culturas e saberes, guerreiros e lutadores. Eles estão organizados e devem ser reconhecidos como entidades legais em seus próprios territórios e diversidades territoriais, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Medeiros;

Hage, 2020). Assim, a educação do campo se torna uma estratégia essencial para fortalecer a luta pela reforma agrária e promover o uso social e coletivo da terra.

Além disso, o movimento de educação do campo fortalece a agricultura rural e agroecológica, além de promover a soberania alimentar e a sustentabilidade da vida na natureza. Seu objetivo é construir um mundo alternativo, livre de injustiça e opressão. Composto por diversos grupos, comissões e fóruns que atuam em âmbitos nacional, regional, estadual e municipal, esse movimento tem implicações importantes para a ampliação do marco regulatório que reconhece a educação do campo como uma política pública.

Nesse contexto de transformações sociais, é crucial destacar que os conceitos dominantes da sociedade moderna estão em constante mudança. Anthony Giddens (1991, p. 44) argumenta que “sociedades tradicionais respeitam o passado e os símbolos”, preservando e transmitindo as experiências das gerações anteriores. No entanto, no pós-modernismo, essa estrutura está se desmantelando, e a ideia de que os Estados-nação podem unir seus membros em torno de uma identidade cultural comum já é inválida. Em vez disso, encontramos uma mistura complexa e, por vezes, violenta de diversas diversidades culturais e étnicas. Essas mudanças na sociedade moderna destacam a importância da educação como uma instituição que lida com a diversidade de identidades e desempenha um papel crucial na motivação dos educadores em diferentes instituições e níveis de ensino. É por meio de momentos e situações de reflexão crítica vivenciados pelos alunos que paradigmas políticos e ideológicos podem ser (re)pensados.

## **2.2 Educação e diversidade no contexto da Amazônia Amapaense**

A cultura amazônica está associada a fatores como natureza, mitologia, imaginação, estilo de vida e trabalho, artesanato e expressões culturais, e está enraizada na cultura indígena e na influência dos imigrantes da Amazônia. A cultura amapaense é dinâmica, iluminando e interpretando a realidade e o imaginário do povo em uma mistura de experiências urbanas e rurais, tradicionais e modernas. A imaginação das crianças está repleta de elementos culturais. Segundo Friedmann (2013, p. 90),

A imaginação infantil brota do inconsciente, e cada cultura reflete seu caráter por meio da descrição da criança. Tiradas da imaginação de uma criança, essas expressões representam pistas e mensagens sobre o universo interior. E traduzidos para vários idiomas, os elementos culturais são revelados através do mundo imaginário infantil.

Lendas, mitos, saberes, canções e danças de Marabaixo em Macapá, Festa do Turé no Oiapoque e Sairé em Santarém traduzem crenças, costumes e modos de vida, a vida individual e coletiva foi herdada e modificada ao longo do tempo. É constituída por um universo de histórias, signos, símbolos e significados abertos a múltiplas interpretações. Esse universo cultural é habitado pelos filhos amapaenses e ressalta a necessidade de um trabalho contínuo de reflexão sobre o imaginário e a memória do povo Amapaense, porque tais elementos realizam uma importante contribuição para a preservação dos bens culturais e históricos. No contexto histórico, no território Amapaense, a identidade Cunani e Maracá, pré-colombiana, representa bem esses aspectos.

A Figura 2, em seguida, é uma exposição que apresenta o ritual do Turé no município de Oiapoque, que conta com a presença de representante das etnias indígenas Galibi do Oiapoque, Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur, que apresentam os rituais do Turé, um evento belíssimo que visa promover a estreita relação entre o conhecimento ecológico e a cosmologia indígena. Obras artísticas e estéticas, bem como mitológicas. Essa arte contínua se reflete na cerâmica, nos grafismos inventados pelos xamãs, nas marcações das cabaças, penas, adornos cerimoniais, instrumentos musicais, grandes bancos esculpidos e mastros, cestaria, todos os objetos usados em cerimônias, objetos visíveis e reais visíveis, são separados do invisível.

Figura 2 – Exposição ritual do Turé em Oiapoque



Fonte: Iepé (2009, p. 12).

Já a Figura 3 representa urna funerária antropomórfica Maracá e é apresentada de diferentes ângulos, favorecendo a visualização gráfica ao longo da obra. A cabeça, que também é a tampa da obra, é fotografada em detalhes tanto de frente quanto de lado.

Figura 3 – Urna funerária Maracá



Fonte: SEBRAE/AP (2006, p. 60).

A globalização e a consequente homogeneização cultural criaram, de certo modo, um distanciamento das culturas locais (Hall, 2006) e influenciaram os processos culturais e identitários nacionais. Portanto, conhecendo e dialogando sobre os processos do cotidiano e as práticas socioculturais é fundamental para a educação.

Aqui precisamos discutir a cultura amazônica em sua diversidade étnica, cultural, social e econômica no âmbito da educação. É necessária a compreensão das lendas, mitos, festas, costumes, religiões e contextos históricos e sociais nos quais o assunto está inserido, com a intenção de valorizá-los e respeitá-los para torná-los mais sensíveis às suas culturas, saberes e identidades, e para que se imponha um padrão uniforme.

O Amazônia Amapaense consiste em diversos encontros entre culturas, identidades e saberes. É notável a presença de indígenas ribeirinhos e outros que migram para terras amapaenses. Rios, costumes e inúmeras histórias se misturam ao cotidiano de crianças e adultos. As crianças

crecem com as histórias e contos de fadas que se desenrolam nos rios Amazonas, Vila Nova, Matapi, Araguari e Oiapoque, rios que dão “asas à imaginação” e fazem parte das brincadeiras das crianças. As experiências do cotidiano, as viagens e lazer da família, o modo de vida dos entes queridos e outros comportamentos se misturam e se transformam na cultura da criança (Alves, 2007).

Destacamos que cultura infantil sempre teve muito a dizer sobre o lugar, as práticas, os saberes e as vivências do meio natural e social do estado do Amapá. Ao dar sentido às coisas com base em suas próprias experiências e compartilhar esse significado socialmente, a criança tem o poder de criar novos sistemas de símbolos, culturas e artefatos culturais, ou relações sociais, e até mesmo outros momentos cotidianos contribuem para a aprendizagem, pois auxiliam que se crie e recrie sensações, significados e expressões.

Nesse contexto, a escola tem o papel de fortalecimentos das identidades locais, por meio de projetos pedagógicos para o reconhecimento dos saberes locais pelo processo de ensino e aprendizado, ou seja, das identidades locais relacionadas à coletividade da Amazônia e da diversidade existente nas regiões urbanas, campestres, rural, nas florestas e águas. Também tem importante papel a classe trabalhadora de educadores, que lutam e resistem às formas de subjetivação da cultura do capitalismo que molda os sujeitos a si mesmos e aos outros, que internaliza nos currículos e diretrizes escolares bases educacionais com padrões desconexas das culturas dos estudantes Amapaenses e seus saberes. Portanto, o conhecimento cultural local das crianças amapaenses deve construir uma cultura que veja as crianças e também dos jovens como protagonistas da aprendizagem. Espera-se essa dissertação contribua para um novo diálogo sobre a temática educacional na Amazônia, ouvindo as vozes, saberes culturais e documentos educativos que tanto se entrelaçam, especialmente no contexto amapaense aqui presente.

### *2.2.1 O Ensino médio brasileiro*

Embora não possa dar conta de todas as renovações das dependências que permeiam a história do Brasil, para entender a modernidade brasileira, inclusive educacional, o Brasil é um dos países que originalmente passou por uma reestruturação agrícola de suas atividades exportadoras, devido às demandas dos países centrais em plena revolução industrial. Em segundo lugar, serviu como escoamento para a indústria pesada estrangeira e máquinas obsoletas responsáveis por baixos

padrões de produção industrial. Posteriormente, a classe dominante, que havia obtido grandes investimentos diretos na indústria, pactuou e realizou uma subordinação ativa ao capital internacional (Fernandes, 1973) – esta foi aplicada nos negócios, na sociedade civil e nas ditaduras militares. Essas sucessivas redefinições de dependência mantiveram uma posição heterônoma, mantendo constante a estrutura e o funcionamento da economia brasileira.

Além disso, na década de 1990 os movimentos sociais que mobilizaram professores em defesa da democracia, sociedade civil na luta da educação pública de qualidade, em torno da LDB/96, que estava em tramitação no Congresso Nacional, com a liderança do antropólogo e Senador Darcy Ribeiro. De acordo com Brzezinski (2010, p. 193),

[...] o próprio autor do anteprojeto do Senado, Darcy Ribeiro, nessa nova etapa de tramitação do projeto foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Investido desta autoridade e de poder a ele conferido, Darcy Ribeiro apontou inúmeras inconstitucionalidades aos dispositivos do anteprojeto da Câmara dos Deputados e ao Substitutivo.

Com a aprovação do Senado Federal e posterior passagem na Câmara dos Deputados como projeto extraordinário e depois aprovado pelo presidente da República “Fernando Henrique Cardoso, então presidente, em cadeia radiofônica nacional no programa *A voz do Brasil*, lançou a ideia de a Lei nº 9.394 ser cognominada LDB ‘Darcy Ribeiro’” (Brzezinski, 2010, p. 193).

Apesar dos detalhes polêmicos e monocráticos da situação quanto à aprovação da Lei nº 9.394/1996, conclui-se que o campo da educação não é exceção e reflete um ressurgimento e aprofundamento da dependência em todos os campos da educação, Mais uma vez, na aprovação existem contradições exacerbadas, antidemocráticas e retrógradas, típicas do capitalismo neoliberal.

Nos anos 2016, 2017 e 2018, o Brasil experimentou níveis recordes de desemprego de jovens, mulheres e negros (IBGE, 2019). Nesse sentido, a baixa produtividade do trabalho está relacionada à posição (histórica) do Brasil no mercado mundial e à precariedade do padrão de vida do Brasil, enquanto o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo – e ignora uma parcela da população e mantém um dos sistemas de distribuição de renda desigual no mundo. Reitera-se a necessidade de garantir o direito à educação, no combate ao quadro do abandono escolar, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) indica que mais de 80% dos jovens abandonam a escola devido à gravidez não planejada, trabalho doméstico ou falta de apoio financeiro (OIT, 2014).

### 2.2.2 O IDEB nacional: Ensino médio

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma medida da qualidade do ensino fundamental e médio criada pelo MEC em 2005 e publicada a cada dois anos desde então. Trata-se de um índice de 0 a 10 calculado com base em dois fatores: taxas de aprovação/reprovação e desistência dos alunos conforme medido pelo censo da escola; e notas nas provas de Português e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ou seja, para ter um bom IDEB é preciso ter baixo índice de reprovação, além de resultados satisfatórios; além disso, esta avaliação é realizada a cada dois anos em alguns níveis escolares (MEC, 2022).

A partir de nossa análise das médias nacionais do SAEB (MEC, 2022) (um dos componentes do IDEB), concluímos que o Brasil tem o seguinte nível de conhecimento. Em Matemática, os alunos podem realizar aritmética básica, reconhecimento de proporção, vinculação de tabelas e gráficos e progressão aritmética. Eles geralmente são incapazes de determinar probabilidades, calcular porcentagens, resolver fórmulas algébricas ou analisar formas geométricas. Já em Português, os alunos conseguem reconhecer opiniões distintas sobre os temas de artigos e crônicas, interpretar desenhos animados e deduzir o significado das palavras em canções. Eles têm dificuldade em identificar argumentos no texto, reconhecer causalidade, entender sarcasmo e humor e reconhecer informações importantes em relatórios.

Em 2019, a meta nacional entre escolas públicas e privadas não foi cumprida, os resultados ficaram aquém das expectativas. A média foi bem menor que isso: 4,2. Excetuando o estado de Sergipe, que avançou no IDEB em relação à edição anterior, os resultados são insatisfatórios para os demais das regiões Norte e Nordeste (MEC, 2022).

Escolas, governos locais e países também têm metas individuais calculadas com base em suas realidades socioeconômicas. Eles podem ser maiores ou menores do que o esperado para a média nacional (nota 5). Por exemplo, o Amazonas tinha 4; e Santa Catarina 5,4.

É justamente pela heterogeneidade da situação que o Inep traça médias individuais para os estados federados. Por exemplo, existem regiões com altas taxas de pobreza que representam grandes obstáculos para melhorar a qualidade da educação. Portanto, ao analisar os rankings nacionais do IDEB (Tabela 2), cada estado tem seus próprios desafios a serem considerados. A lista é apenas para fins educacionais. A base ideal de comparação é analisar o desenvolvimento da

região nos últimos anos com indicadores próprios e verificar se ela alcança as metas definidas pelo INEP. Por exemplo, o Espírito Santo ficou em primeiro lugar, mas ficou aquém do índice esperado para 2019:

Tabela 2 – Ranking do IDEB de estados (Ensino médio)

<b>Estado</b>	<b>IDEB 2019</b>	<b>Meta 2019</b>
1- Espírito Santo	4,8	5,3
2- Goiás	4,8	4,8
3- Paraná	4,7	5,2
4- São Paulo	4,6	5,2
5- Pernambuco	4,5	4,6
6- Distrito Federal	4,5	5,2
7- Ceará	4,4	4,9
8- Rondônia	4,3	4,8
9- Minas Gerais	4,2	5,3
10- Santa Catarina	4,2	5,4
11- Rio Grande do Sul	4,2	5,3
12- Mato Grosso do Sul	4,2	4,8
13- Rio de Janeiro	4,1	4,9
14- Tocantins	4	4,7
15- Piauí	4	4,5
16- Paraíba	4	4,6
17- Acre	3,9	4,8
18- Roraima	3,9	5,1
19- Alagoas	3,9	4,6
20- Maranhão	3,8	4,3
21- Sergipe	3,7	4,9
22- Amazonas	3,6	4
23- Mato Grosso	3,6	4,7
24- Rio Grande do Norte	3,5	4,5
25- Bahia	3,5	4,5
26- Pará	3,4	4,4
27- Amapá	3,4	4,5

Fonte: INEP (2020).



Assim, os números mostram a desigualdade entre as regiões. Analisados por comunidade, 39,4% dos municípios do Norte e 21,1% dos municípios do Nordeste apresentam IDEB muito baixo nas escolas públicas (inferior a 3,1). No Sudeste, apenas 2% das comunidades apresentam indicadores tão preocupantes. Vale ressaltar que o Amapá é um dos estados que não conseguiu cumprir suas metas individuais, para o ensino médio, nesse período.

### *2.2.3 O IDEB do estado do Amapá: educação infantil e ensino fundamental*

O estado do Amapá registrou um dos menores indicadores do IDEB para o ensino fundamental na avaliação da Prova Brasil 2019. Para Riscal (2020, p. 286), “A situação do Amapá é talvez a mais preocupante de todas as agências federais, tanto em termos de valores do IDEB quanto principalmente em termos de governança e condições democráticas educacionais nas escolas públicas”.

O indicador do Amapá tem recebido muita atenção por ser um dos poucos órgãos federais que não conseguiu cumprir a meta do IDEB no primeiro ano do ensino fundamental por quatro anos consecutivos de 2013 a 2019. Em nosso trabalho, apresentamos em tabelas, gráficos e informações sobre indicadores educacionais no estado do Amapá obtidos de plataformas como do INEP e outras fontes de pesquisa que nos ajudam a entender a dinâmica da educação (INEP, 2020).

A Tabela 3 a seguir está publicada no relatório do INEP (2021). O título é “Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019” e apresenta o IDEB medido pelas unidades da federação entre 2005 e 2019, no primeiro ano do ensino fundamental, para comparar os indicadores da rede pública do Amapá com os das demais unidades da federação.

Comparado aos demais estados, conforme a Tabela 3, o Amapá está empatado com o Pará com IDEB de 4,7 e um pouco à frente de Sergipe com 4,6. Em termos de metas para 2019, os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Roraima e Sergipe, cujas médias estão acima do nível nacional, não cumpriram as mesmas metas. A pontuação média está abaixo desse índice em todo o país, sendo que índices tão baixos podem indicar a influência de fatores internos à escola, como instabilidade escolar por falta de ensino de qualidade. Isso vai desde a falta de infraestrutura básica, espaços de estudo e instalações, até a falta de ensino e formação de professores ou a falta deles, e questões extracurriculares, dadas as realidades socioeconômicas do estado do Amapá.

Tabela 3 – IDEB estados brasileiros: 2005 a 2019

Unidade da Federação	Ideb - rede pública										
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Brasil	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	0,94	6,02	5,7	5,5
Norte	2,9	3,3	3,8	4,2	4,3	4,7	4,9	0,90	5,58	5,0	4,9
Rondônia <sup>(1)</sup>	3,5	3,9	4,3	4,6	5,1	5,3	5,7	0,93	5,85	5,5	5,5
Acre <sup>(1)</sup>	3,3	3,7	4,2	4,5	5,0	5,3	5,7	0,93	6,28	5,8	5,3
Amazonas <sup>(2)</sup>	2,9	3,4	3,8	4,2	4,5	5,0	5,3	0,93	5,74	5,3	4,9
Roraima <sup>(1)</sup>	3,6	4,1	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	0,93	5,87	5,5	5,6
Pará <sup>(1)</sup>	2,7	3,0	3,6	4,0	3,8	4,3	4,5	0,88	5,33	4,7	4,6
Amapá <sup>(1)</sup>	3,0	3,3	3,8	4,0	3,9	4,3	4,4	0,90	5,17	4,7	5,0
Tocantins <sup>(1)</sup>	3,4	4,0	4,4	4,8	5,0	5,0	5,4	0,95	5,80	5,5	5,4
Nordeste	2,7	3,3	3,7	4,0	4,1	4,6	4,9	0,93	5,58	5,2	4,6
Maranhão <sup>(1)</sup>	2,7	3,5	3,7	3,9	3,8	4,4	4,5	0,94	5,11	4,8	4,7
Piauí <sup>(1)</sup>	2,6	3,3	3,8	4,1	4,1	4,6	5,0	0,93	5,87	5,4	4,6
Ceará <sup>(1)</sup>	2,8	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	0,98	6,38	6,3	4,8
R. G. do Norte <sup>(1)</sup>	2,5	3,2	3,5	3,8	4,0	4,4	4,5	0,90	5,24	4,7	4,4
Paraíba <sup>(1)</sup>	2,7	3,3	3,6	4,0	4,2	4,5	4,7	0,91	5,50	5,0	4,7
Pernambuco <sup>(1)</sup>	2,8	3,3	3,7	3,9	4,1	4,6	4,8	0,93	5,53	5,1	4,8
Alagoas <sup>(1)</sup>	2,4	3,1	3,4	3,5	3,7	4,3	4,9	0,96	5,58	5,3	4,3
Sergipe <sup>(1)</sup>	2,8	3,2	3,4	3,6	3,8	4,1	4,3	0,88	5,18	4,6	4,8
Bahia <sup>(1)</sup>	2,5	3,2	3,5	3,9	3,9	4,4	4,7	0,89	5,49	4,9	4,5
Sudeste	4,4	4,6	5,1	5,4	5,6	6,0	6,2	0,97	6,44	6,2	6,2
Minas Gerais <sup>(1)</sup>	4,6	4,6	5,5	5,8	5,9	6,1	6,3	0,98	6,40	6,3	6,4
Espírito Santo <sup>(1)</sup>	3,9	4,3	4,8	5,0	5,2	5,5	5,7	0,95	6,24	5,9	5,9
Rio de Janeiro <sup>(1)</sup>	4,0	4,1	4,4	4,8	4,9	5,2	5,3	0,91	5,95	5,4	5,9
São Paulo <sup>(1)</sup>	4,5	4,8	5,3	5,4	5,8	6,2	6,5	0,98	6,62	6,5	6,3
Sul	4,3	4,6	5,0	5,4	5,6	5,8	6,0	0,95	6,50	6,2	6,1
Paraná <sup>(1)</sup>	4,4	4,8	5,3	5,4	5,8	6,1	6,3	0,96	6,73	6,4	6,3
Santa Catarina <sup>(1)</sup>	4,3	4,7	5,1	5,7	5,9	6,1	6,3	0,96	6,52	6,3	6,2
R. G. do Sul <sup>(1)</sup>	4,1	4,5	4,7	5,1	5,4	5,5	5,6	0,93	6,23	5,8	6,0
Centro-Oeste	3,8	4,2	4,8	5,1	5,3	5,5	5,8	0,95	6,16	5,9	5,7
M. G. do Sul <sup>(1)</sup>	3,4	4,1	4,5	5,0	5,0	5,3	5,5	0,91	6,08	5,5	5,3
Mato Grosso <sup>(1)</sup>	3,5	4,3	4,8	4,9	5,2	5,5	5,7	0,98	5,86	5,7	5,5
Goiás <sup>(1)</sup>	3,8	4,1	4,7	5,1	5,5	5,6	5,9	0,96	6,23	6,0	5,8
Distrito Federal <sup>(1)</sup>	4,4	4,8	5,4	5,4	5,6	5,6	6,0	0,95	6,47	6,1	6,3

Fonte: INEP/MEC, 2020.

Segundo o INEP (2021), analisando 16 municípios do estado do Amapá, apenas 15 atingiram a pontuação do IDEB no início de 2019 e apenas dois atingiram a meta. Serra do Navio terminou com placar e meta de 4,9 e Pedra Branca, com nota 4,7 e meta 4,5, enquanto 87% das outras comunidades do Amapá não atingiram seus objetivos com esse tipo de treinamento.

A Tabela 4, a seguir, mostra o número de prefeituras por unidade da federação que atingiram a meta do IDEB nos primeiros anos e é usada para comparar o Amapá com outros estados.

Segundo o INEP (2020, p. 31), o progresso do indicador IDEB do Amapá é baixo, mas quase todos os municípios podem atingir a situação ideal de cumprimento de suas metas. No entanto, vários fatores contribuem para esses baixos índices, desde a história relativamente jovem

do país, traçada com a Constituição Federal de 1988 e iniciando um processo educacional de abrangência nacional a partir da década de 1990, com a necessidade de aperfeiçoamento e promoção do Estado na educação para a formação humana. Olhando para o baixo índice do IDEB no estado do Amapá, pode-se perguntar como a educação é oferecida. O Censo Escolar 2019 traz informações sobre o que os órgãos públicos estão fazendo para ajudar os jovens a aprender nas escolas e os professores para oferecer uma educação de qualidade.

Tabela 4 – Número de municípios e o resultado do IDEB em relação à meta de 2019

Unidade da Federação	Número de municípios com meta calculada para 2019	Número de municípios que alcançaram a meta em 2019	
		Total	%
<b>Brasil</b>	<b>5.108</b>	<b>3.160</b>	<b>61,9</b>
<b>Norte</b>	<b>423</b>	<b>154</b>	<b>36,4</b>
Rondônia	50	24	48,0
Acre	21	17	81,0
Amazonas	59	16	27,1
Roraima	9	4	44,4
Pará	141	48	34,0
Amapá	15	2	13,3
Tocantins	128	43	33,6
<b>Nordeste</b>	<b>1.740</b>	<b>1.086</b>	<b>62,4</b>
Maranhão	212	90	42,5
Piauí	217	146	67,3
Ceará	184	182	98,9
R. G. do Norte	149	74	49,7
Paraíba	211	141	66,8
Pernambuco	183	121	66,1
Alagoas	101	93	92,1
Sergipe	72	18	25,0
Bahia	411	221	53,8
<b>Sudeste</b>	<b>1.535</b>	<b>981</b>	<b>63,9</b>
Minas Gerais	767	505	65,8
Espírito Santo	74	52	70,3
Rio de Janeiro	90	26	28,9
São Paulo	604	398	65,9
<b>Sul</b>	<b>985</b>	<b>650</b>	<b>66,0</b>
Paraná	397	303	76,3
Santa Catarina	260	174	66,9
R. G. do Sul	328	173	52,7
<b>Centro-Oeste</b>	<b>425</b>	<b>289</b>	<b>68,0</b>
M. G. do Sul	73	37	50,7
Mato Grosso	119	87	73,1
Goiás	233	165	70,8

Fonte: INEP, MEC (2020).

Além disso, o estado do Amapá já conta com a Lei nº 1.503, de 9 de julho de 2010, que regulamenta a gestão democrática das escolas das unidades escolares da rede estadual de ensino,

mas seu posterior desenvolvimento e aplicação não é suficiente. Isso torna sua implementação na gestão educacional um grande desafio, sendo necessária uma participação mais igualitária da comunidade escolar nas tomadas de decisões que possibilitem uma melhor educação por meio de um mecanismo de controle democrático.

Agora, dada a ampla discussão sobre a questão do indicador IDEB no estado do Amapá e o contexto interno de sua formação, gostaríamos de convidar a sociedade civil mais ampla a refletir sobre quais medidas podem ser tomadas para buscar a melhoria da qualidade ambiental. A educação como política pode ajudar a reduzir as desigualdades socioeconômicas, garantir o acesso à cidadania e formar jovens ativos e críticos que possam lutar por seus direitos e por uma sociedade mais igualitária.

### **2.3 Caracterização socioeducacional de Serra do Navio**

O município de Serra do Navio foi formado a partir do antigo povoado de Serra do Navio, que abrigava todos os trabalhadores e técnicos responsáveis pela extração do minério de manganês e serviços correlatos (ferroviário, médico, educacional e administrativo). Criado pela Lei 007/92 e instituído em 1993, faz parte da Microrregião de Macapá, abrange uma área de 7.757 km<sup>2</sup>, dista 193 km da capital e possui as seguintes coordenadas geográficas: 00°54'07" NW longitude 52°00'06". Localizado na parte central da província, adjacente aos municípios de Porto Grande, Calçoene, Oiapoque, Pedra Branca de Amapari e Ferreira Gómez (Drummond; Pereira, 2007).

#### *2.3.1 A ICOMI*

A empresa ICOMI, responsável pela lavra do manganês, promoveu uma grande transformação no solo amapaense para a extração do minério, construção de minas e infraestrutura industrial, ferrovias e o porto do município de Santana para escoamento do produto. Desta forma, Serra do Navio representa uma injeção maciça de recursos técnicos e humanos em uma área anteriormente isolada e pouco povoada. Conforme descrito, houve uma mudança fundamental na paisagem humana e natural do local, embora a extensão geográfica dessa mudança tenha sido pequena (Drummond; Pereira, 2007).

Figura 4 – Modelo de habitação construída pela ICOMI



Fonte: Ribeiro (2005).

Continuando, no final da década seguinte (em 1957), a ICOMI, modesta empresa fundada em Belo Horizonte em 1942, começou a explorar as vastas jazidas de manganês então existentes no coração do Amapá. Essas jazidas tornaram o Brasil o quarto maior exportador mundial desse minério. Enquanto isso, as políticas governamentais que estimularam a exploração mineral em meados do século XX atenderam às suas necessidades globais (Monteiro, 2005).

Em seguida, a terra do Amapá foi desmembrada do Pará quando passou para o controle federal em 1943, e o governo federal propôs o desenvolvimento sob o lema “Limpeza, Educação, Habitação”. Eleito diretamente pelo presidente Getúlio Vargas, o primeiro governador-geral do Amapá, Janary Nunez, reatou a “Cruzada Bandeirante” por meio da exploração do manganês. Nesse contexto, para possibilitar a eficiência na exploração das ricas minas de manganês em Serra do Navio, foi adotado o modelo administrativo fordista, como comenta:

A ICOMI adotou estratégias fordistas de produção, baseadas na máxima regulação da vida das pessoas, forjando sujeitos econômicos, que produziam e consumiam. A empresa investiu em ampla infraestrutura, como: instalações industriais para extração e beneficiamento do manganês (minas), as instalações portuárias e duas *company towns*, a Vila Amazonas e a Vila Serra do Navio (Ferreira, 2019, p. 39).

Na segunda metade do século XX, a Amazônia oriental no Brasil passou por uma série de mudanças identificáveis à luz de dados econômicos, sociais e culturais. Desde então, vários recursos minerais representam a maioria das exportações. No entanto, essa política de desenvolvimento era voltada para a exploração de matérias-primas e não promovia dinâmicas econômicas socialmente ancoradas. Concluída a extração mineral, todo o dinamismo econômico gerado desaparecia (Monteiro, 2005).

Quase todos os técnicos contratados pela ICOMI eram dos EUA e do Sudeste do Brasil, mas a maioria dos trabalhadores era do interior do Nordeste, Pará e Amapá. Antônio Teixeira Guerra (1954, p. 297), em sua descrição do Território Federal do Amapá no início dos anos 1950, enfatizou que: “[...] o recrutamento de mão de obra faz com que haja um fluxo populacional saindo do baixo-mar da região dos Lagos e Araguari em direção à Serra do Navio”. E ainda: “[...] esse vazamento vai acarretar o abandono da coleta de oleaginosas, da produção de látex e da pecuária nas áreas citadas”. Assim, foram desenvolvidas várias estratégias de capacitação para um trabalho ágil e produtivo, sendo que a criação de um amplo programa educacional era um dos passos para atingir os objetivos da empresa.

Figura 5 – Infraestrutura urbana adequada para atender os objetivos da exploração do Manganês pela ICOMI



Fonte: Ribeiro (2005).

Já em relação à educação de uma nova geração “saudável e educada”, a geração de uma consciência social voltada para o progresso e a racionalização dos métodos de trabalho, faz parte da ideologia fordista de produção e regulação social que vigora mundialmente desde a década de 1930 (Frigotto, 2010). O fordismo permitiu aos trabalhadores o máximo envolvimento no ciclo de consumo, a “partilha” dos ganhos de produtividade e o abandono de partes do movimento operário.

Behring e Boschetti (2014, p. 115) apontam que “[...] a possibilidade de consumo e acesso a serviços na área da seguridade social dava a impressão de um futuro desenvolvimento do capitalismo, ao menos nos chamados países centrais [...] descobri uma fórmula mágica que combina acumulação e justiça ao gosto da social-democracia”.

Um artigo publicado na revista ICOMI, “Humanos não deveriam ser tão desconhecidos”, observa que, desde o início, tais empreendimentos: “[...] tratam os humanos como objetos de uma atitude puramente econômica em busca da riqueza humana” (Nunes, 1965, p. 1). No ano seguinte, afirmava a revista, “[...] o ICOMI não considera as pessoas que com ele lidam como objetos que possam ser tranquilamente definidos pela classificação de trabalhadores”. E acrescentou: “O ser humano tem um sentido completo na empresa e está verdadeiramente adaptado à condição humana” (ICOMI, 1966, p. 5). Esse “sentido pleno” englobava todo o modo de vida do trabalhador com saberes, valores e práticas formando uma base tangível e intangível. Segundo Elke Nunes (2010, p. 76), a ICOMI “[...] constrói novas formas de organização da força de trabalho, tanto no processo produtivo quanto na criação de diferentes condições de vida para essa força de trabalho”.

Para atingir esse objetivo, a ICOMI criou uma Secretaria de Educação, construindo e equipando escolas (na Vila de Serra do Navio e na Vila Amazonas). Inicialmente, as aulas eram realizadas em salas improvisadas montadas no acampamento improvisado da empresa. Depois, entre 1959 e 1960, foi construída uma escola primária na vila onde funcionava a mineradora; e em fevereiro de 1959 foi inaugurada a primeira escola permanente na Serra do Navio. Em 1960, as seis primeiras turmas do ensino fundamental (1ª a 5ª séries) foram instaladas em prédios provisórios da Villa Amazonas. Em 1962, as duas escolas do distrito comercial estavam totalmente equipadas, incluindo bibliotecas infantis e educacionais (ICOMI, 1983).

Já em 29 de abril de 1964, a ICOMI assinou contrato com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) para treinamento de seus funcionários por meio deste órgão; instituído pelo governo Vargas em 1942 em convênio com a Federação Nacional das Indústrias, tinha como objetivo atender à necessidade de mão de obra qualificada. Após a Segunda Guerra Mundial, a demanda aumentou significativamente no Brasil. No Amapá, o Senai deveria contribuir para a formação de trabalhadores em tempo parcial, que desempenhavam um conjunto limitado de funções ou habilidades (Ribeiro, 2005; Taylor, 1990).

Em 1º de maio de 1992, trabalhadores da ICOMI já trabalhavam extraindo manganês do Amapá por 50 anos; no entanto, as reservas acabaram e o ICOMI deixou a Serra do Navio. Sob a liderança da empresa, as moradias sempre foram autossuficientes, proporcionando aos residentes tudo o que necessitam sem terem de se deslocar à capital. A maquete transplantada para o local era do estilo estadunidense, com casa térrea e longos jardins. Qualquer metrópole segue um padrão invejável de organização e crescimento. Um exemplo de crescimento foi no setor de saúde. Muitas

das técnicas médicas e cirurgias realizadas na Serra do Navio eram tão avançadas na época que não eram ou ainda são realizadas nas grandes cidades. Depois de 1992, a prefeitura assumiu o controle da cidade e ficou difícil manter os padrões do ICOMI na área, um processo difícil. Os investimentos, principalmente no turismo, estão gradativamente reerguendo o poder público e fortalecendo a Serra do Navio.

### 2.3.2 Aspectos Econômicos em Serra do Navio

O município de Serra do Navio caracteriza-se por sua biodiversidade diferenciada e clima agradável, sendo mais temperado do que outros estados brasileiros devido à sua localização montanhosa. Destaque para as Terras Indígenas do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque e para o Rio Paru d'Este, localizados no “Complexo Tumucumaque”, em extensão territorial de aproximadamente de 4,2 milhões de hectares localizada, em grande parte, no estado do Pará, em terras em que o Brasil faz limite com o Suriname e a Guiana Francesa (Figura 6).

Figura 6 – Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'Este



Fonte: Iepé (2018, p. 34).



Quando a Vila de Serra do Navio foi elevada à condição de município em 1992, os recursos que estavam no auge da exploração mineral já não existiam. Os depósitos de manganês já estavam superutilizados e mostravam sinais de quase esgotamento. Pouco mais de cinco anos depois, a ICOMI encerrou as operações. As comunidades da Vila de Serra do Navio e Vila Amazonas não tinham mais uma fonte primária de divisas para impulsionar a economia e as atividades do governo local.

A cidade de Serra do Navio vive um momento histórico com a saída da empresa ICOMI pelos amapaenses, que teve o intuito de explorar o manganês presente na área e assinou um dos maiores contratos de exploração do Brasil até hoje. Nos estágios iniciais do projeto de exploração, o investimento em terra foi o melhor da época, seguindo um modelo de vilarejo de estilo norte-americano de organização e eficiência. Isso se deve ao período em que pessoas de diferentes estados foram atraídas por novas oportunidades de trabalho, criando um fluxo migratório contínuo no estado do Amapá (IBGE, 2016).

Com poucas opções econômicas, os moradores do município de Serra do Navio foram gradativamente privados dos serviços públicos mais básicos. Hoje, a Prefeitura conta com recursos do Fundo de Participação Comunitária (FPM) e Transferências Estaduais (TE) para preservar o pouco que resta. A cidade modelo de Serra de Navio é hoje um triste retrato das consequências de um modelo de desenvolvimento que visa apenas lucros a curto prazo sem se preocupar com as consequências sociais e ambientais que as suas atividades possam ter.

O município atende a região e o estado, fornecendo produtos agrícolas como mandioca, banana e laranja, que aumentaram significativamente a produção e a área cultivada, e focados em rebanhos de suínos, bovinos e bubalinos, estão criando novos empregos diretos e indiretos para os agricultores (Amapá, 2021c).

A economia do município é caracterizada por transferências federais e estaduais, tendo em 2018 o setor terciário o maior peso na criação de valor com 87,5%, o setor primário com 5,4%, o setor secundário com 8,1% e a economia regional refletindo sua participação efetiva no mercado de trabalho. Todos esses aspectos criam condições favoráveis para novos investimentos nos mais diversos setores do município, revelando sua riqueza e importância política para governantes, empresários e moradores locais (Amapá, 2021c).

Tabela 5 – Transferências Federais e Estaduais entre 2019 e 2020

Receita (R\$)	2019	2020
<b>Transferências</b>	<b>11.092.406,56</b>	<b>12.626.358,14</b>
<b>Transferências Federais</b>	<b>7.038.744,21</b>	<b>7.872.596,43</b>
FPM	3.930.159,46	3.722.107,81
ITR	157,30	35,38
CIDE	23.948,48	20.063,10
FUNDEB	3.016.180,72	3.291.105,08
LC 173/2020 (PFEC)	-	772.006,29
Royalties	68.298,25	67.278,77
<b>Transferências Estaduais</b>	<b>4.053.662,35</b>	<b>4.753.761,71</b>
ICMS	4.047.713,12	4.704.580,55
IPVA	59.459,23	49.181,16

Fonte: Amapá (2021c).

Tabela 6 – Principais rebanhos entre 2019 e 2020

Rebanhos	2019	2020
Bovino	463	486
Bubalino	46	50
Suíno	74	622

Fonte: Amapá (2021c).

Tabela 7 – Produção agrícola, quantidade produzida e plantada entre 2018 e 2019

Produto	Produção/ Quantidade	Área Plantada (ha)	Produção/ Quantidade	Área Plantada (ha)
	2018		2019	
Banana (t)	1.049	80	1.102	83
Laranja (t)	194	30	190	27
Abacaxi (mil frutos)	420	-	449	-
Arroz (t)	32	-	34	-
Feijão (t)	45	-	48	-
Cana de Açúcar(t)	-	-	-	-
Mandioca (t)	4.352	-	4.487	-
Melancia (t)	133	-	125	-
Milho (t)	84	-	78	-

Fonte: Amapá (2021c).

Quando a ICOMI encerrou suas operações na Serra do Navio em 1997, antes do término do período de concessão, ela se ofereceu para entregar toda a infraestrutura e minério remanescentes ao governo brasileiro. No entanto, essa posição foi alterada pela empresa, resultando em uma batalha judicial acirrada que só terminou depois que o Tribunal Distrital dos EUA para o Primeiro Circuito (TRF1) decidiu a favor do pedido de reintegração do sindicato.

Assim que terminou o contrato entre a ICOMI e o Amapá, em 2003, o governo do estado anunciou a criação de um fórum para fiscalizar a transferência do patrimônio da ICOMI para o estado e recebeu garantias para a ferrovia Macapá-Serra do Navio. Em outubro de 2004, expirou o prazo fixado pelo STF para a transferência dos bens de ICOMI para o estado do Amapá. A resolução da disputa hereditária parece estar quase completa. Em 20 de março de 2009, foi instituída Câmara Arbitral Federal envolvendo o estado do Amapá e os municípios de Serra do Navio e Santana para a celebração de acordo extrajudicial sobre a titularidade do imóvel.

Após isso, o Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural e Artístico Nacional (IPHAN), na formulação de suas ações, veio priorizar o atendimento das necessidades da sociedade serrana relacionadas à manutenção de valores como: qualidade de vida, memória e identidade; acesso ao patrimônio cultural; avaliação da diversidade rumo ao desenvolvimento sustentável; cidadania cultural; descentralização; regionalização; e inclusão social. O conceito de patrimônio cultural foi ampliado para além da noção de valor excepcional, levando em consideração também o direito à cidadania e o patrimônio cultural (Santos, 2021).

Para o autor, a participação do IPHAN no assentamento de manutenção e desenvolvimento da Vila de Serra do Navio é importante para melhorar a vida e o bem-estar das pessoas que ali vivem e reintegrar o patrimônio diante de uma nova sociedade dinâmica que desenvolve seu comportamento, a partir da utilização de mapas estratégicos como ferramentas que visam atender às demandas da sociedade e aprimorar as rotinas de trabalho do corpo.

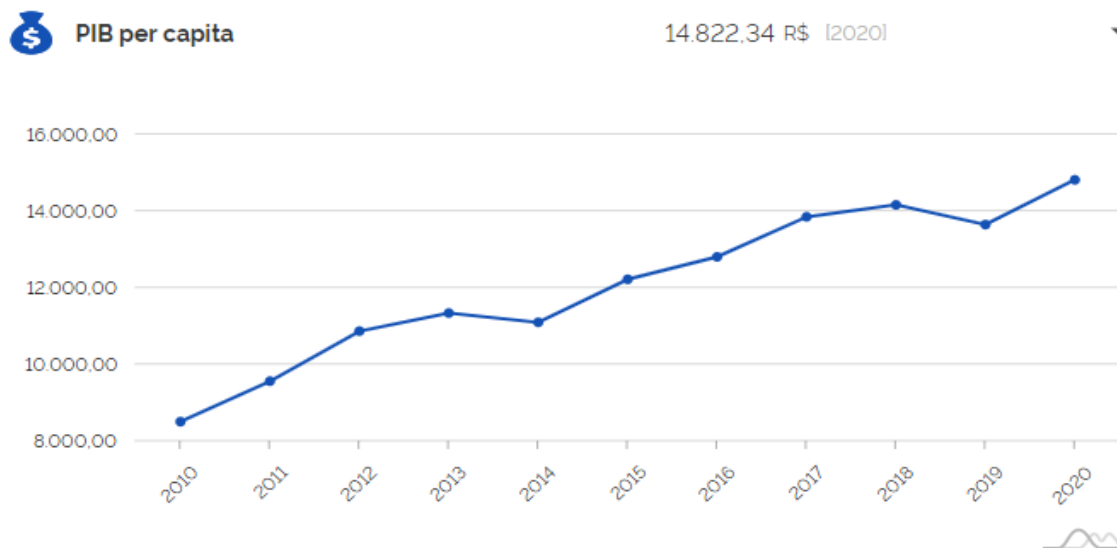
De 2010 a 2020 a renda per capita do município de Serra do Navio aumentou consideravelmente, com a vinda de mineradoras entre os anos de 2004 e 2009 e com a primeira face do Projeto Amapari a Empresa MPBA e a Mineradora MMX, Anglo Ferrous Brasil. Chagas (2010, p. 183) analisa os conflitos que as empresas citadas com os Ministérios Público Federal e Estadual por gerarem impactos ambientais e poluição de rios, particularmente a MPBA com a contaminação do igarapé Willian por cianeto para extração na mina de ouro de Pedra Branca do Amapari. Já a mineradora MMX que teve irregularidades quanto ao processo de licenciamento ambiental da mina de ferro de Pedra Branca do Amapari.

A ação do capitalismo na Amazônia na exploração dos recursos minerais e a abundante oferta de mão de obra, demandada por investimentos de empresas multinacionais em que seus acionistas na econômica de mercado neoliberal possibilita a movimentação não apenas de pessoas, crédito, dinheiro e commodities. Mas se destaca pela intensidade das transações financeiras no

mercado exterior que favoreçam os países centrais, hegemônicos nos recursos tecnológicos, administrativos e financeiros “objetivando o lucro na empresa e maximizando o valor patrimonial dos acionistas que controla a empresa que exercem plenamente” (Chesnais, 2005, p. 140). Portanto, o objetivo é gerar valor ao acionista que controla e orienta a empresa no exterior, desrespeitando legislações ambientais dos países nos qual operam, para isso, utilizando sua influência econômica e política para compensar suas irregularidades contra o meio ambiente.

O PIB per capita do município de Serra do Navio, conforme Gráfico 1, nos últimos anos foi de crescimento; no entanto, há precariedade nos serviços essenciais de infraestrutura. Soma-se a isso a ausência de políticas públicas que possam reparar as consequências do aumento de pessoas na situação de rua ocasionado pela crise econômica da saída das mineradoras, sendo que pessoas desempregadas e aumento do alcoolismo são visíveis no centro comercial da vila de Serra do Navio.

Gráfico 1 – PIB per capita: 2010/2020



Fonte: IBGE (2020).

### 2.3.3 Aspectos educacionais em Serra do Navio na atualidade

Após o encerramento das atividades da ICOMI em 1997, a cidade entrou em uma nova fase, apesar da falta de direcionamento político da prefeitura, e uma fiscalização para o controle sobre o patrimônio deixado pela empresa e arrecadação de impostos muito fraca. Por meio de portarias

municipais, em colaboração com a promoção de políticas urbanas do Ministério do Urbanismo, foram planejadas ações principalmente para os governos locais desenvolverem processos de planejamento e gestão urbana territorial, inclusive em relação aos aspectos educacionais.

A escola Estadual Dr. Hermelino Herbster Gusmão, pela atribuição do Ato de Criação Decreto nº 3672/1997-GEA, de 18 de julho de 1997, caracterizou-se como marco da governança civil no Município de Serra do Navio. Após, a saída da ICOMI, o sistema modular foi implementado para garantir o Ensino Médio e o Magistério para formação de professores da 1ª e 4ª série do ensino básico, estruturado em quatro módulos com duração de 50 dias letivos por módulo. A modalidade de ensino atendia a comunidade local de Serra do Navio que, na gestão da Secretaria de Estado da Educação (Seed) da época, financiava a vinda de professores de Macapá, com gratificações para mantê-los no município.

A Portaria nº 227/00 autorizou a implantação e o funcionamento do Ensino Médio/Sistema de Organização Modular de Ensino na E.E. Dr. Hermelino H. Gusmão no município de Serra do Navio para a implementação do médio regular. Portanto, esta portaria tem importância histórica para a comunidade escolar na transição do ensino modular para o regular, com destaque no oferecimento de matrículas para o Ensino EJA Médio e exclusão do Magistério para formação de professores.

Além disso, em 2021 o Circuito Educação, programa desenvolvido pelo Governo do Estado por meio da Seed, chegou à Serra do Navio. Nessas sessões, o MEC planeja um projeto de construção de políticas educacionais, um estudo sobre o potencial de expansão das escolas “Novo Saber<sup>5</sup>” que oferecem ensino em tempo integral e um processo de municipalização das escolas das unidades que oferecem ensino em tempo integral.

O município possui três escolas da rede, visando sua ampliação no curto prazo. Em uma das unidades visitadas, educadores da Escola 02, da zona rural do município, receberam assistência técnica da Seed para desenvolverem em conjunto um projeto educacional para o ano letivo de 2021. Este será apresentado e a configuração encontra-se em execução na escola.

---

<sup>5</sup> O Programa de Escolas do Novo Saber, instituído pela Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017, no Estado do Amapá, representa um marco significativo na busca por uma educação de qualidade. Conforme o texto legislativo, de autoria do Poder Executivo e publicado no Diário Oficial do Estado no número 6591, o programa visa promover a transformação e o aprimoramento do sistema educacional por meio de ações e medidas que visam proporcionar um ensino mais completo e inovador para os estudantes (Amapá, 2017).

O objetivo, segundo os professores, é buscar alternativas de ensino para melhorar o processo de aprendizagem, tornar as escolas mais atrativas, combater a evasão precoce e fortalecer os vínculos com a comunidade. A Escola 02 recebeu um novo prédio estruturado com salas de aulas climatizadas e desenvolve habilidades e competências no novo modelo do ensino médio integral.

Esta reestruturação da rede pública de ensino visa transferir 100 competências do ensino básico para as autarquias locais, que continuam a ser da responsabilidade do Estado. Desde a Constituição Federal de 1988, promulgada após a redemocratização do país, a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo tornaram-se mais importantes. O n° 2 do artigo 211° da Carta Magna (Brasil, 1988) estipula que os governos locais devem atuar “com prioridade” no ensino primário e pré-escolar, e cabe aos estados tratar prioritariamente do ensino médio.

O processo de municipalização de Serra do Navio está em fase final e as unidades já foram transferidas para o município; neste sentido, tem sido de suma importância a IPHAN por meio das políticas de conservação, desenvolvimento e cidadania, por meio do projeto de regularização fundiária em Serra do Navio. Fica claro também o porquê de tantos pedidos de ação e mais investimento na cidade de Serra do Navio em reuniões e audiências públicas. É claro que as narrativas institucionais descreveram o progresso institucional ao longo dos anos, incluindo a relação entre conservação, cultura e desenvolvimento, porém nem todas as metas são alcançadas de imediato, como as moradias irregulares, e é claro que outras iniciativas precisam surgir nesse sentido.

### **3 CURRÍCULO, FORMAÇÃO HUMANA E A BNCC IMPLEMENTADA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

A produção capitalista baseia-se na exploração da classe trabalhadora, que gera valor através do trabalho, mas não recebe toda a riqueza gerada, acumulada pela classe proprietária dos meios de produção. Conforme Marx afirma, “o trabalhador não só produziu a riqueza alheia e a própria pobreza, mas também [produziu e continua produzindo] a relação entre essa riqueza [...] e ele mesmo como pobreza” (Marx, 1977, p. 408). Essa exploração é intensificada durante as crises, sendo apoiada pelo Estado burguês, que garante condições favoráveis de exploração econômica por meio de instituições consensuais (Gramsci, 1982).

No contexto da crise metabólica capitalista, o atual modelo de governo adota estratégias político-econômicas neoliberais<sup>6</sup> para proteger os interesses do mercado. Isso envolve redirecionar investimentos públicos para proteger os interesses do capital, como afirma o autor.

Assim, a escola, inserida e subordinada ao modo de produção capitalista, reproduz a divisão da sociedade em classes e oferece projetos educacionais que atendem aos interesses da classe dominante. Como afirma Gramsci (1982), a escola é um lugar de luta entre as classes sociais e permite algum espaço para a consciência crítica. No entanto, a classe dominante mantém seu poder sobre a classe trabalhadora por meio da escolarização capitalista, controlada por meio do desenvolvimento de gestores, formação de professores, avaliações e ferramentas legais para gerenciar o currículo.

A discussão sobre o conhecimento codificado na BNCC levanta questões de hegemonia do Estado sobre o que é ensinado nas escolas. Como afirma Saviani (2016), é importante discutir quais interesses são atendidos por essas decisões e como os conteúdos são selecionados, organizados e classificados.

No contexto da educação, as decisões sobre escolaridade e seleção de conteúdo educacional são “[...] as próprias escolas em pleno funcionamento [...]” e, portanto, “[...] as atividades principais são permitir que os alunos participem da cultura da escrita e

---

<sup>6</sup> Na década de 1980 Ronald Reagan e Margaret Thatcher foram os principais líderes políticos globais responsáveis pela implementação de novas políticas econômicas de cunho neoliberal tendo como alvos: supressão dos movimentos sindicais, redução drástica do gasto público com a previdência social e a maximização das liberdades individuais para a economia. Uma das características que podemos salientar para uma reflexão é que “[...] o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um ‘árbitro imparcial’ das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico” (Bianchetti, 1999, p. 88).

garantir que adquiram as ferramentas para acessar conhecimentos sofisticados” (Saviani, 2016, p. 55-57).

Tais decisões se traduzem em políticas educacionais específicas para os modos de produção das sociedades capitalistas no quadro de estratégias político-econômicas neoliberais mais amplas. Portanto, com base nas questões, realizamos uma análise documental da política da BNCC para compreender os projetos de ensino que permeiam a compreensão do currículo existente nesta política.

Inicialmente, destacamos que os projetos educacionais da atualidade que têm sido (re)construídos para serem executados por meio da BNCC se baseiam em um modelo hegemônico, de base neoliberal, e voltam-se à formação para o mercado de trabalho. O documento que norteia os currículos atuais no âmbito do Ensino Médio brasileiro é a BNCC-EM, criada em abril de 2017 e aprovada em 20 de dezembro deste mesmo ano, após tramitação no Conselho Nacional de Educação.

Considerando o impacto deste documento no processo de seleção, organização e avaliação curricular, os subitens de apresentação e o arcabouço legal que sustenta a BNCC e sua fundação educacional, é fundamental que os educadores e as instituições de ensino tenham um conhecimento aprofundado sobre a BNCC e suas diretrizes. Trata-se de um documento que estabelece as competências e as habilidades que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sendo assim, é uma referência importante para a organização curricular das escolas, o planejamento de aulas e a avaliação do desempenho dos alunos.

É importante destacar também o arcabouço legal que sustenta a BNCC e sua fundação educacional, que inclui a Constituição Federal, a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras leis e normas que regulamentam o sistema educacional brasileiro. O conhecimento dessas normas e diretrizes é fundamental para compreender a qualidade da educação oferecida às crianças e jovens do país.

Na subseção a seguir, destacaremos fatores históricos acerca do papel da educação geral na formação de alunos para a vida adulta no mercado de trabalho.

### **3.1 Currículo, identidade e relações de poder: contraposição à formação mercadológica**



Diante do desenvolvimento industrial nos EUA e da necessidade de trabalhadores ocuparem esse espaço no ano de 1900, o currículo passou a ser objeto de disputa entre classes sociais, orientação formativa dessa força de trabalho e a relação entre educação e capital.

A partir da expansão da educação nos EUA, surgiram movimentos de questionamento do conteúdo da educação nessas escolas, e já na década de 1920 surgiram propostas de tributar a “eficiência social” ou “socialismo”. Inspirado na organização científica da obra de Taylor, em 1918, John Franklin Bobbitt publicou o livro “The Curriculum”, afirmando que a escola seria “[...] capaz de determinar com precisão os resultados que pretende alcançar, que pode estabelecer métodos para alcançá-los com precisão e formas de medição que o ajudem a saber exatamente se eles são realmente alcançados ou não” (Silva, 2013, p. 23).

Há evidências de um projeto no qual a educação geral desempenha um papel na formação de alunos para a vida adulta no mercado de trabalho, mas não há um interesse explícito na escolha de conteúdos e métodos de ensino. Com essa concepção, desenvolveu-se o “radicalismo” representado pelo pensamento educacional de Dewey, uma tendência a influenciar autores como Kilpatrick, que desenvolveu o “método de projeto”, ou seja, sua ideia central é que tais conhecimentos devem ser buscados pelos alunos de acordo com suas reais necessidades, ao contrário de programas pré-estabelecidos, nos quais os conhecimentos são dispostos em uma sequência lógica e temporal (Duarte, 2010).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a concepção curricular que influenciou o desenvolvimento do “Movimento da Escola Nova” no Brasil na década de 1930 foi liderada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Embora o Movimento escolanovista tenha sido forte na década de 1930, a proposta curricular que prevaleceu no período de 1950 até o início dos anos 1970 foi desenvolvida por Ralph Tyler, que articulou as “abordagens técnicas e eficientistas com pensamento progressivo”. A base dessa articulação é a definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio.

Bloom *et al.* (1973) desenvolveu uma Classificação de Objetivos Educacionais que abrange três áreas: cognitivo, afetivo e psicológico. Sua base é um sistema de classificação de metas, pois essas metas formam a fundação para o planejamento e avaliação de programas e são o ponto de partida de grande parte de nossa pesquisa educacional. No ano de 1960, a crítica ao desenho behaviorista fomentou novos fundamentos para o desenho curricular, defendidos por pensadores

de movimentos como a *New Education Association* do Reino Unido e a “Sociologia da Educação” (Macedo, 2012; Silva, 2013).

Com a retomada de propostas de autores críticos das concepções técnicas da Educação, como Paulo Freire, surgiram a “pedagogia histórico-crítica” de Dermeval Saviani (2016) e “Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos” (Lopes; Macedo, 2011), que criticam o excesso de ênfase na eficiência, objetividade, neutralidade e técnica ao propor a seleção e organização do conhecimento para o ensino. Essas críticas se estendem para além das propostas curriculares, sendo questionadas sob a ótica do prospectivo, influenciada por referenciais teóricos pós-críticos (Silva, 2013).

Nestas perspectivas de críticas dos conteúdos e do currículo, os autores Ciampa (2014), Kaddouri (2011), Cardoso (2011) e Dubar (1997) têm em comum o interesse pela temática da identidade. Ciampa (2014) destaca que a identidade é um processo dinâmico e complexo, que envolve a construção de significados e valores em relação ao mundo social e ao próprio indivíduo. Por sua vez, Kaddouri (2011) enfatiza a relação entre trabalho e identidade, apontando que a atividade laboral pode ser um importante fator de construção identitária. Já Cardoso (2011) destaca a importância das relações sociais no processo de formação da identidade, destacando a influência das interações com colegas de trabalho, alunos e comunidade escolar na construção da identidade docente. Finalmente, Dubar (1997) destaca que a identidade não é um dado fixo, mas um processo de construção que ocorre ao longo da vida, em diferentes contextos e situações.

Borges (2015) realizou uma pesquisa sobre as identidades docentes, considerando como as reformas educacionais e as mudanças afetam a identidade dos professores e como eles constroem e reconstróem suas identidades profissionais ao longo do tempo e em diferentes contextos. O autor observa que os professores enfrentam diversos desafios na construção e redefinição de suas identidades profissionais em um contexto de constantes reformas educacionais e mudanças na educação. Borges (2015) destaca que, nesse processo, os professores são confrontados com a necessidade de lidar com diversas expectativas e demandas, não apenas as dos alunos, mas também as da sociedade, das políticas educacionais e das instituições escolares.

O autor concluiu que a identidade docente é um processo em constante transformação e que os professores precisam estar dispostos a se adaptar e a redefinir suas identidades para atender as demandas atuais da educação. Isso implica em uma postura reflexiva e crítica por parte dos docentes, que devem estar sempre buscando novos conhecimentos e aprimorando suas práticas

pedagógicas para garantir uma educação de qualidade aos seus alunos. Borges (2015) enfatiza também a importância de que as políticas educacionais considerem a complexidade do trabalho docente e as necessidades dos professores para poderem atuar de forma mais efetiva na construção de suas identidades profissionais.

Ao considerar a influência do currículo e das políticas educacionais na identidade dos professores, é importante destacar que as demandas da sociedade e do mercado de trabalho podem afetar como os professores veem seu trabalho e sua identidade profissional. Nesse sentido, é importante que as políticas educacionais considerem não apenas a eficiência e a produtividade, mas também as necessidades e aspirações dos professores e a qualidade do ensino oferecido aos alunos, bem como o contexto sociocultural em que o processo educacional ocorre.

Além disso, é importante destacar que as questões de gênero, raça, classe social e outras formas de desigualdade podem afetar a identidade dos professores e sua capacidade de oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais considerem as dimensões da diversidade e da inclusão, a fim de garantir uma formação mais igualitária e democrática.

Em síntese, as teorias do currículo e da identidade docente têm contribuído para compreender como as políticas educacionais afetam o trabalho dos professores e a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais considerem não apenas a eficiência e a produtividade, mas também as necessidades e aspirações dos professores e a qualidade do ensino oferecido aos alunos, considerando as dimensões da diversidade.

### **3.2 Base Nacional Comum Curricular: pressupostos teóricos e suas implicações**

A BNCC é uma política nacional curricular que, na perspectiva oficial, “constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (Brasil, 2018a, p. 7). Este documento é assinado pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, com mandato de maio de 2016 a abril de 2018 – em cooperação com o Conselho Nacional de Secretaria de Educação (Consed) e com a Federação como uma inovação na Educação, no qual se registra que “[...] o Brasil entra em uma nova era na educação brasileira e se alinha com o melhor e mais qualificado sistema

educacional do mundo”, e destaca a “diversidade, modernização, democratização do conhecimento e o poder dos documentos para a homogeneidade da rede educativa” (Brasil, 2018a, p. 5).

Ainda segundo o documento aprovado, a BNCC é um documento diversificado e moderno, e estabelece claramente todas as atividades de aprendizagem essenciais e indispensáveis a que todos os alunos, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ele, espera-se que as redes de ensino e as escolas públicas e privadas passem a ter uma referência nacional obrigatória para o desenvolvimento ou adequação de seus programas e propostas educacionais (Brasil, 2018a).

A BNCC é um instrumento de política nacional curricular que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (Brasil, 2018a, p. 7).

Todavia, as lições consideradas como necessárias e indispensáveis no texto da BNCC (tanto a primeira versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto a voltada ao Ensino Médio) retomam o discurso proposto na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos, [que] é o resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990” (UNESCO, 1990). Essas “necessidades básicas”, segundo a Declaração, incluem

[...] ferramentas essenciais de aprendizagem (como ler e escrever, falar, computação, resolução de problemas) e conteúdo básico de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que as pessoas existam, para atingir todo o seu potencial, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões informadas e continue aprendendo (UNESCO, 1990, s/p).

Essas ferramentas essenciais de aprendizagem enfatizam as necessidades que são básicas de educação para todos, para serem desenvolvidas as potencialidades dos seres humanos para viverem com dignidade e para o trabalho: “[...] os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários [...]”. (UNESCO, 1990, s/p). Portanto, o texto da BNCC reflete o que é proposto Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

Como podemos perceber, a ideia das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” é fornecer à classe trabalhadora o mínimo de conhecimento para que ela possa se adaptar ao atual estágio do capitalismo. Porém, ao mesmo tempo em que promete aos alunos a própria aprendizagem, ao delinear uma lista de aprendizagens, restringe o acesso total ao conhecimento e à educação plena, especialmente aos estudantes da classe trabalhadora, que precisam usufruir da educação pública.

Uma proposta pedagógica voltada para as classes populares que permite o acesso aos fundamentos da educação é vista como essencial para a formação da mão de obra em países menos desenvolvidos e em desenvolvimento. No entanto, essa proposta é frequentemente reservada para escolas de elite, em vez de ser amplamente disponibilizada. Além disso, não há diretrizes para a formação de cidadãos que entendam as realidades locais e regionais, especialmente no Brasil e na América Latina, nos campos econômico, social, político, histórico e cultural.

Embora o discurso sobre a formação autônoma, o autoestudo e o protagonismo dos jovens na escolha de seu percurso formativo possa parecer positivo, muitas vezes é usado para justificar uma educação remota e modular que responde às exigências do mercado de trabalho, enfatizando a competitividade em vez de maximizar o potencial humano. Isso é especialmente preocupante porque a BNCC se apresenta como uma política para todos, mas pode excluir indivíduos com base em suas ações individuais (Macedo, 2017, p. 517).

Essa proposta pedagógica está alinhada com a necessidade do capital no contexto neoliberal de comprimir a estrutura do sistema de ensino público para abrir nichos de mercado para o setor privado de ensino. Isso atribui aos indivíduos a responsabilidade por sua trajetória formativa, demonstrando a falha do Estado em fornecer uma educação de qualidade e coerente com as normativas oficiais (Cunha, 2007).

Portanto, a BNCC parte da concepção de currículo baseado na pedagogia das competências e na transculturalidade para promover o respeito às diferenças, assimilando diferentes formas de conhecimento e eliminando as condições que os produziram, com graus variados de complexidade. Podemos destacar a “[...] estratégia contida na proposta das Necessidades Básicas de Aprendizagem de se utilizar do multiculturalismo para justificar organizações de Ensino cada vez mais aligeiradas para a classe trabalhadora que atinge seu ápice com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (Bulhões, 2016, p. 26).

Ao reduzir a Educação a um processo de aquisição de competências e habilidades, por meio de um currículo transcultural, tal proposta abandona o objetivo de desenvolver as funções espirituais por meio da aprendizagem de saberes científicos, artísticos e filosóficos, ao exigir o mínimo de ênfase para os cidadãos para completar seus estudos munidos de informações, instruções e habilidades, constitui um dos aspectos do conhecimento e, como o estado se comprometeu com ele, precisa “garantir ao aluno o acesso ao básico, [...] faz com que haja remissão da [...] sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do

sucesso, agora, na dependência de seu empenho”, ou seja, daqui para a frente, depende dele” (Freitas, 2014, p. 1090-1091).

A visão da educação deve ser estabelecida como um serviço prestado pelo Estado em grau não excelente, do ponto de vista monetarista. Essa visão econômica, presente em algumas políticas, é apenas um critério econômico de referência, como eficiência e redução de custos, e recomenda principalmente que a educação tenha como foco a preparação da força de trabalho para o mundo do trabalho, em função do desenvolvimento econômico (Santos, 2017, p. 12).

Hoje, a BNCC é referência nacional obrigatória por alinhar o currículo da Educação Básica com função técnico-instrumental homogênea, integrando peculiaridades locais e regionais, e impondo metas, objetivos e temas privilegiados para alcançar o desenvolvimento das “dez competências comuns” da Educação Básica Educação em alunos, em níveis e métodos de ensino. A habilidade é definida como “a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8), ou seja, uma perspectiva pragmática.

Os objetivos declarados para selecionar essas dez habilidades gerais são contraditórios: promete-se preparar minuciosamente os alunos para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas deve-se seguir o projeto ideológico de desenvolver a adaptabilidade dos sujeitos, com práticas sociais de redução/gestão de conflitos, para manter o status quo. Além disso, promovem o desenvolvimento de personalidades flexíveis, resilientes e competitivas, mas, ao mesmo tempo, autônomas e assertivas.

Isso fica particularmente evidente quando comparamos os verbos apresentados nos Objetivos Gerais de Competência da BNCC e os encontrados na Classificação de Objetivos Educacionais de Bloom<sup>7</sup>.

Ao se apresentarem os marcos legais que fundamentam as proposições das BNCC, no artigo constitucional n. 205, observamos que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p).

---

<sup>7</sup> A taxonomia de Bloom é uma estrutura educacional desenvolvida por Benjamin Bloom e seus colaboradores em 1956, cujo objetivo é classificar os objetivos educacionais em diferentes níveis hierárquicos de complexidade cognitiva. De acordo com o autor, a taxonomia “oferece um modelo para a aprendizagem, que pode ser utilizado para o planejamento de currículos, unidades instrucionais e avaliações” (Bloom *et al.*, 1973, p. 4).

Ainda podemos observar a presença de um “embrião” da BNCC na Constituição Federal do 1988, em seu Artigo 210:

Serão estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a assegurar a formação básica geral (BRASIL, 1988). E o inciso IV, artigo 9º, da Lei das Orientações Nacionais e das Instituições Educativas (LDB), que estabelece que a União deve estabelecer competências e que a orientação deve orientar o currículo, assegurar a formação básica geral para a Educação Infantil e Secundária (Brasil, 1996, s/p).

O texto da BNCC afirma que, nessa legislação, se enfatizam dois aspectos: “primeiro estabeleça a relação entre o que é fundamental e o que é diverso nas questões extracurriculares: habilidades e instrução são comuns, os programas são variados. A segunda refere-se à orientação do currículo” (Brasil, 2018a, p. 11).

A BNCC considera obrigatório para o desenvolvimento ou adequação do currículo e propostas educacionais apenas o núcleo comum. No entanto, a BNCC é criticada por ter metas detalhadas ano a ano, retirando áreas de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e controlando rigidamente o que os professores ensinam em sala de aula, o que parece atender aos anseios de setores da sociedade para o movimento escolar apartidário (Carvalho; Polizel; Maio, 2016).

Tanto a BNCC quanto os PCN promovem a avaliação de conteúdos educacionais por meio de um sistema de classificação nacional que se baseia em avaliações de desempenho escolar de organismos internacionais, como o “Program for International Student Assessment” (PISA, da OCDE), estimulando a competição entre as instituições ao propor uma classificação das escolas com base em resultados, “sob o argumento de que facilitará aos pais a escolha da escola para o filho. [...] ao hierarquizar as escolas, introduzir-se-á a competição entre as escolas, aumentando a produtividade do sistema de ensino” (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 285).

Observamos que o andamento das políticas de avaliação e reformas curriculares com a intensificação da implementação do NE, no sentido de tornar as escolas formadoras de mão de obra precarizada para o mercado de trabalho, com mecanismos de “[...] controle na sua medida e a prestação de contas e se justifica pela ideia de melhorar a qualidade da educação” (Frangella; Mendes, 2018, p. 310). A Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE, também é marco legal evocado na BNCC, especialmente a estratégia 7.1:

[...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] respeitadas as diversidades regional, estadual e local” integrante da Meta 7, do PNE: “[...] fomentar a

qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] (Brasil, 2014, p. 4).

A BNCC é ainda considerada como um desdobramento do PNE, que já contempla direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem submetidos à avaliação da qualidade da educação, atrelados a indicadores quantitativos. Ao analisar tais marcos normativos, constatamos que, além de servirem para justificar a legitimidade da BNCC, são também documentos legais que sustentam, desde a década de 1990, tendências de redução do direito à educação ao direito à aprendizagem, em que o currículo é um instrumento para o exercício destes direitos:

O direito a uma educação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter se reduz ao direito de aprender os “conhecimentos básicos” expressos na matriz de referência dos exames nacionais determinado ano letivo dos temas avaliados não é por acaso que esses estão mais diretamente relacionados às necessidades do processo produtivo: leitura, matemática e ciências. Ressalte-se que é a matriz de referência do exame, e não o currículo regulamentar, de base nacional, que determina o que será considerado “básico” (Freitas, 2014, p. 109).

Embora a BNCC especifique o que os alunos devem saber, as críticas e as limitações da teoria da competência são sintetizadas no documento, que a considera como uma decisão política e de aparelhos privados econômicos, e não uma decisão técnica como se apresenta. De acordo com seu texto introdutório: “O uso da pedagogia de competências é o fundamento pedagógico do material analisado, o qual é criticado por limitar-se a preparar os alunos para lidar com as complexas demandas do dia a dia e com o pleno exercício da cidadania, conforme estabelecido na LDBEN” (Brasil, 2018a, p. 13).

Podemos destacar a educação inclusiva que é “um aspecto progressista destacado no documento, que se preocupa não apenas com a duração da jornada escolar, mas também com os benefícios e desafios da sociedade contemporânea para os alunos” (Brasil, 2018a, p. 14).

Esses desafios dizem respeito às habilidades para sobreviver em uma sociedade que vive uma das piores crises de subemprego para a maioria da população mundial devido à reestruturação produtiva no contexto do pós-guerra, um fato irrefutável e porque não irreversível, capacitando as escolas para preparar os cidadãos para se tornarem mais proativos, porquê:

No contexto do novo mundo, reconhecer-se nos contextos históricos e culturais, comunicar-se, criar, analisar-criticamente, engajar-se, estar aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável é mais do que acumular informações, desenvolver competências para aprender a aprender, saber gerir a informação cada vez mais disponível, atuar com sabedoria e responsabilidade no contexto da cultura digital, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo



na determinação da verdade de uma situação e encontrar soluções, convivendo e aprendendo com as diferenças e a diversidade (Brasil, 2018a, p. 14).

Com a necessidade de uma educação que promova a igualdade, o respeito a diversidade cultural e a equidade, superando as desigualdades sociais, que invista esforços no desenvolvimento coletivo dos alunos, por meio da educação centrada na criança, na tradição da Escola Nova, que considera “[...] as necessidades, habilidades e interesses dos alunos, bem como as identidades linguísticas, étnicas e culturais de sua cultura é um tema presente na BNCC” (Brasil, 2018a, p. 15).

A apropriação da BNCC por uma classe específica e o processo de sua construção foram temas abordados por Bonini e Costa-Hubes (2019) em seu trabalho sobre o contexto de produção da BNCC.

Os pesquisadores destacaram que a construção da BNCC ocorreu em um contexto complexo, envolvendo diferentes atores e interesses (Bonini; Costa-Hubes, 2019). Eles argumentaram que essa construção refletiu negociações e disputas de poder, com a participação de representantes governamentais, especialistas em educação, setores empresariais e organizações da sociedade civil.

No entanto, Bonini e Costa-Hubes (2019) apontaram que a apropriação da BNCC por uma classe específica pode ter ocorrido de maneira desigual, influenciada por fatores políticos, econômicos e ideológicos. Isso resultou em uma construção curricular que reflete determinados interesses e visões de mundo.

Os pesquisadores questionaram se as perspectivas e necessidades dos professores, alunos e demais membros da comunidade educacional foram devidamente consideradas durante o processo de elaboração da BNCC (Bonini; Costa-Hubes, 2019). Eles sugeriram haver indícios de marginalização dessas vozes, o que pode comprometer a legitimidade e a efetividade da base curricular.

A análise crítica realizada por Bonini e Costa-Hubes (2019) destaca a importância de compreender as relações de poder e os interesses envolvidos na construção da BNCC. Eles enfatizam a necessidade de refletir sobre como determinados grupos se apropriaram dessa política educacional e moldaram suas diretrizes conforme suas próprias agendas.

A contribuição desses autores promove um debate mais amplo sobre a BNCC, levantando questionamentos sobre sua legitimidade, representatividade e impacto na prática educacional (Bonini; Costa-Hubes, 2019). Ao considerar a apropriação da BNCC por uma classe específica,

eles fornecem percepções importantes para a compreensão dos desafios e possíveis caminhos para uma educação mais inclusiva e democrática.

Embora a BNCC tenha passado por um período de contribuições via internet, não houve, de fato, uma ampla discussão ampla na sociedade, tendo em vista que o acesso de professores à rede de internet era ainda mais precário e lidavam com mais dificuldades; além disso, sua aprovação não considerou várias manifestações da sociedade civil organizada, instituições e sindicatos de professores, contrários à proposição. A BNCC passou, então, a estabelecer diretrizes para a criação de consenso, como o envolvimento de famílias, comunidades e professores, com apoio dos estados federados.

No entanto, pode-se interpretar a apresentação conflitante como uma ferramenta de construção de consenso em torno da BNCC, principal atuação da coalizão na produção de material didático e na avaliação da implementação de políticas, em “promover e coordenar ações e políticas federais, estaduais e municipais, relacionadas à avaliação, desenvolvimento instrucional e critérios que fornecem uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento integral da educação” (Brasil, 2018a, p. 21).

O processo de elaboração e implantação da BNCC ocorre para garantir a formalidade, a democracia e a discussão consensual. No entanto, desde a sua introdução em 2015, a participação pública é controlada pelo governo, por meio da coleta de opiniões pela internet. A partir daí, todas as medidas para assegurar a implementação desta política foram centralizadas, para certificar-se que materiais de ensino e formação profissional fossem colocados em prática como diretriz para a gestão desta política, bem como a avaliação institucional.

Freitas (2014) argumenta que o consenso em torno da BNCC não deve partir de uma participação mais ampla nas discussões, mas limitar-se à participação das escolas na utilização e expressão de opiniões sobre o tema. Para ele, é mais importante observar se ao longo do tempo a média das notas diminui ou aumenta e se os métodos de organização da prática pedagógica das escolas evoluem de forma consoante aos conceitos avançados de educação e participação social dos jovens.

No entanto, incentivar a divulgação de casos de sucesso e apoiar experimentos inovadores em currículos poderia alargar ainda mais o “fosso” existente entre as escolas com as notas mais altas e as mais baixas, de modo que aquelas “melhores” e “mais inovadoras” sejam apoiadas e sirvam de modelo. Nesse sentido, entender “o que ensinar” e “como ensinar” é influenciado pelo

contexto sócio-histórico, material para a função social da escola, sempre em conflito entre as classes sociais, formando um campo de conflito pela hegemonia sobre o conhecimento e sobre a própria sociedade.

Em Mészáros (2002, p. 106-107) vamos encontrar críticas as políticas educacionais neoliberais que por meio do financiamento estatal e empresarial no sentido da modernização para inovação do ensino na formação para o mercado de trabalho capitalista diz “[...] a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Isso acaba por limitar a formação integral dos estudantes, vistos como meros receptores de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas para o mercado, e não como sujeitos históricos e sociais capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acrescente-se que, desde 2014 houve pressão do mercado para o encolhimento do sistema público de ensino, juntamente com a expansão da rede privada (Cunha, 2007), assim como o controle dos conteúdos pelos países burgueses de treinamento de funcionários. O conceito de competência é mencionado nas políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, na LDBEN e na orientação programática da Educação Básica que prescreve comportamentos que precisam ser modificados e avaliados nos alunos; é a “característica comum da ação humana: “saber fazer, saber fazer, saber aprender, saber cooperar e conviver”. Isto é conveniente para o setor empresarial, pois, “portanto, a relação entre trabalho e educação tenderá a pautar-se pelo conceito de competência e não pela ideia de qualificação” (Silva, 2008, p. 79).

Tal como acontece com a produção Toyotista<sup>8</sup>, a demanda determina o ritmo do processo de produção. Nas escolas, critérios de avaliação orientados para resultados conduzem a práticas educativas e conteúdos privilegiados na sala de aula, onde tudo é orquestrado para uma avaliação favorável.

Freire (2009) já denunciava em seus escritos o que chamava de “educação bancária”, observava-se que a educação não pode ser algo que “deposita” conhecimento, estimula a memorização e forma (o conceito bancário), mas algo que ajuda homens e mulheres, sujeitos de sua história, a pensar criticamente. Claro, dê-lhes desafios, dê-lhes espaço para expressar sua

---

<sup>8</sup> A produção toyotista é um modelo de produção industrial, com suas origens na Toyota Motor Company, no Japão, desenvolvido a partir da década de 1950. Esse modelo se diferencia do modelo tradicional de produção em massa, criado por Henry Ford, ao incorporar uma série de técnicas e princípios que visam maximizar a eficiência e a qualidade da produção, reduzindo o desperdício e aumentando a flexibilidade da linha de produção (Alves; Fernandes, 2012).

curiosidade e suas perguntas. Ao contrário do ensino bancário, que não galvanizará os seus alunos, quer mesmo que os alunos e as alunas permaneçam desconhecidos e sigam as suas regras, mantendo assim uma relação vertical.

A pesquisa de Silva (2008) destaca preocupações em relação à BNCC e suas políticas associadas, que buscam padronizar conteúdos mínimos de formação e introduzir metodologias influenciadas pela organização do trabalho toyotista. Já Pereira e Evangelista (2019) argumentam que na elaboração da BNCC não havia espaço para divergências políticas e que a política partidária foi deixada de lado para atribuir à base a neutralidade política.

Em uma carta de 2018 da ANPEd (2018a) sobre a BNCC homologada para o Ensino Médio, foi criticada a tentativa de unificação do currículo, com observações de que a BNCC tem limitações para contribuir efetivamente para o ensino devido à discrepância entre o programa formal e a implementação real. Utilizando a teoria crítica do currículo e analisando a BNCC a partir dos eixos da ideologia, da cultura e do poder, há duas realidades distintas: a pedagogia proposta na BNCC homogeneiza o currículo formal; enquanto as escolas deveriam atuar na redefinição do currículo com práticas inovadoras e críticas que vão além das regulamentações formais.

Essa postura crítica da ANPEd em relação à proposta da BNCC enfatiza que os profissionais têm um papel importante no diálogo com a comunidade escolar para garantir a compreensão clara dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem, bem como na assimilação das matrizes curriculares e na formação de professores. Ou seja, a autonomia das escolas é prejudicada pela lógica de centralização que a BNCC estabelece na educação escolar.

Ampliando essa discussão, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 11 de agosto de 2017, emitiu uma posição preliminar em resposta ao documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, apresentado pelo MEC. (ANFOPE, 2017).

Nessa posição preliminar, a ANFOPE criticou o documento do MEC, afirmando que as diretrizes apresentadas eram insuficientes para garantir uma formação de qualidade para os professores, pois não consideravam a complexidade da tarefa do professor e não estabeleciam critérios claros para a formação continuada. Conforme a ANFOPE,

[...] a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares homogeneizadas a ponto de ameaçar a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições

escolares sintonizadas com as demandas formativas e realidades locais (ANFOPE, p. 2, 2017).

A entidade também destacou a importância de se considerar as especificidades regionais e locais na formação dos professores, uma vez que o Brasil é um país de dimensões continentais e com realidades muito distintas em cada região. Assim, posicionou-se como contrária a pontos como padronização curricular, adequação automática da formação docente, adoção de material didático engessado e uso de avaliações censitárias como meio de controle do trabalho docente.

Em resumo, a posição preliminar da ANFOPE de 11 de agosto de 2017 foi crítica em relação ao documento apresentado pelo MEC, apontando a falta de clareza e de consideração das complexidades envolvidas na formação de professores. A entidade destacou a importância de se considerar as especificidades regionais e locais na elaboração de políticas públicas educacionais.

### **3.3 Contextualização do Ensino Médio no Brasil: da origem às reformas atuais**

O Ensino Médio no Brasil teve sua origem no século XIX, tendo como objetivo principal formar uma elite dirigente e intelectual para o acesso ao ensino superior. O ensino secundário era exclusivo e restrito aos filhos da elite econômica e política do país, e era ministrado em escolas tradicionais de grande prestígio, como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Soares, 2004).

No final do século XIX e início do século XX, surgiu no Brasil o Escolanovismo, um movimento de renovação pedagógica que visava a transformação do ensino e da escola brasileira. Tal movimento, também conhecido como Escola Nova, propôs uma escola mais democrática, criativa e voltada para as necessidades do aluno e da sociedade, valorizando a experiência e a atividade do aluno, o ensino prático e a interdisciplinaridade, a utilização de materiais concretos e de recursos audiovisuais, a organização do ensino em ciclos e a avaliação contínua do processo educativo (Aranha, 2006).

Entre os principais idealizadores da Escola Nova no Brasil, destacam-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo. Anísio Teixeira propôs a “escola única”, que buscava integrar a escola primária com a escola secundária, com ênfase na formação integral do indivíduo (Aranha, 2006). Já Fernando de Azevedo defendia a ideia de uma escola que estimulasse a atividade do aluno e valorizasse sua autonomia e criatividade, sendo a escola uma instituição democrática que preparasse o aluno para a vida social (Aranha, 2006).

Com a democratização da educação, a partir dos anos 1930, o Ensino secundarista, que hoje conhecemos como Ensino Médio, passou a ser oferecido para uma parcela maior da população, por meio de escolas públicas e privadas. Segundo Saviani (2016, p. 163), durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), houve uma preocupação em relação à formação de mão de obra qualificada para a indústria, o que levou à criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), que ofereciam cursos técnicos e profissionalizantes.

Nesse sentido, Vargas implementou uma política educacional que visava à formação de uma elite técnica capaz de promover o desenvolvimento econômico do país. Segundo Saviani (2016, p. 166), essa política era baseada no conceito de tecnicismo, que “entendia a educação como meio para atingir a eficiência e a produtividade do sistema produtivo”.

No entanto, Paulo Freire criticava essa concepção de educação tecnicista, que privilegiava apenas o aspecto técnico-profissional em detrimento do desenvolvimento humano integral. Para Freire (2014, p. 67), “a educação tecnicista, orientada para a formação de técnicos para a produção, é uma educação para a adaptação ao mundo da produção, não para a transformação do mundo em que se produz”.

Freire defendia uma educação mais crítica e humanizadora, que não se limitasse apenas ao ensino técnico-profissional, mas que desenvolvesse também a capacidade crítica e a consciência social dos estudantes. Segundo ele, “a educação não pode limitar-se a formar técnicos, ela deve formar também cidadãos, capazes de intervir na sociedade, de lutar por seus direitos e de transformar a realidade” (Freire, 1983, p. 72).

Em suma, as políticas educacionais implementadas por Getúlio Vargas para o ensino secundário, com foco na qualificação de mão de obra para a indústria, foram baseadas na concepção de tecnicismo, criticada por Paulo Freire por privilegiar apenas o aspecto técnico-profissional em detrimento do desenvolvimento humano integral e da formação de cidadãos críticos e conscientes.

O tecnicismo no contexto brasileiro ganhou força na década de 1970, com base na documentação referente à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e ampliou o alcance do ensino técnico para o segmento então denominado 2º grau (Brasil, 1971). Para Luckesi (1999, p. 55), “A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão de obra para a indústria)”;

essa percepção confirma a ideologia do sistema capitalista e reprodutivista dessa pedagogia para formação para o trabalho.

Porém, destacamos que essa legislação representou um marco importante na história da educação brasileira, ao ampliar as oportunidades de formação técnica. O objetivo central da Lei nº 5692/71 era formar mão de obra qualificada, visando impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Conforme Munhoz (2012, p. 293) destaca, essa lei promoveu uma mudança paradigmática na educação brasileira ao introduzir o tecnicismo como abordagem dominante: “o objetivo da lei era oferecer uma formação técnica básica a todos os alunos do Ensino Médio e cabia ao orientador educacional realizar a Orientação Vocacional/ Profissional”.

Dessa forma, a Lei nº 5692/71 fortaleceu o tecnicismo, direcionando o sistema educacional brasileiro para uma maior ênfase na formação técnica. Essa abordagem visava preparar os estudantes para o mercado de trabalho desde o ensino médio, reconhecendo a importância da qualificação técnica. Por meio dessa legislação, o tecnicismo se estabeleceu como uma abordagem dominante na educação brasileira, enfatizando a formação de profissionais especializados em diferentes áreas (Almeida, 2016).

Coelho (2008) faz uma análise da educação brasileira ao longo das últimas décadas. Nos anos 1980 e 1990, a autora destaca que a educação no Brasil passou por importantes transformações e desafios. Durante a década de 1980, segundo a autora, houve uma série de mudanças no cenário político e econômico do Brasil, o que influenciou diretamente a educação. A autora destaca ainda que “no decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, [...] um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação” (Coelho, 2008, p. 236).

Já na década de 1990, houve a implementação de importantes reformas educacionais, como a LDB de 1996 e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1998. Essas reformas visavam a melhoria da qualidade da educação e a garantia do acesso universal ao ensino fundamental (Coelho, 2008).

No entanto, a autora destaca que, apesar das transformações e reformas, a educação brasileira ainda enfrentava grandes desafios. Ainda existia uma grande desigualdade educacional, com altas taxas de evasão escolar e baixos índices de aprendizagem.

A autora também ressalta a importância da avaliação para a melhoria da qualidade da educação. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995 foi

um importante marco nesse sentido, permitindo a identificação das desigualdades educacionais e o monitoramento da qualidade do ensino.

De acordo com Evangelista (2018), os anos 1990 foram um período de incentivo ao avanço do neoliberalismo na educação, impulsionado por diversas iniciativas governamentais e privadas. Entre essas iniciativas, destacamos a promulgação da LDB em 1996, que, segundo a autora, “foi uma lei que se alinhou aos movimentos privatistas e às orientações neoliberais, tanto em relação à organização da educação quanto aos seus princípios e objetivos” (Evangelista, 2018, p. 1).

A autora aponta ainda que a LDB “permitiu a entrada de organizações privadas na gestão de escolas públicas, estabelecendo parcerias público-privadas e terceirizações, além de garantir a liberdade de escolha dos pais quanto à escola de seus filhos” (Evangelista, 2018, p. 2). Essas medidas favoreceram o ensino privatista, dando espaço para que empresas e organizações privadas atuassem na educação.

Além disso, Evangelista (2018) destaca que a LDB também favoreceu a criação de sistemas de avaliação padronizados, que privilegiam o desempenho individual dos alunos e das escolas. Esses sistemas, segundo a autora, “estão alinhados com a ideologia neoliberal, que enfatiza a competitividade e a meritocracia como forma de promoção do desenvolvimento econômico” (Evangelista, 2018, p. 2).

Por fim, Evangelista ressalta que a LDB também foi importante para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que, embora seja uma iniciativa pública, possui regras que favorecem a participação do setor privado na educação. Segundo Evangelista (2018, p. 3), “o FUNDEB permitiu que empresas privadas recebessem recursos públicos para atuar na educação, seja por meio de contratos de gestão com escolas públicas ou por meio da criação de escolas privadas subsidiadas pelo Estado”.

Portanto, a autora destaca que a LDB promulgada nos anos 1990 favoreceu o avanço do neoliberalismo na educação que, conseqüentemente, veio a desenvolver o discurso do empreendedorismo nos espaços escolares para formação ao permitir a entrada de organizações privadas na gestão de escolas públicas, estabelecer sistemas de avaliação padronizados e favorecer a participação do setor privado no FUNDEB. Essas medidas, segundo Evangelista (2018, p. 4), “contribuíram para a privatização e mercantilização da educação, em detrimento do caráter público e democrático que ela deveria ter”.



Os autores Evangelista (2014) e Mészáros (2018) discutem a crescente influência das iniciativas privadas nas reformas educacionais desde os anos 2000 até os dias atuais. Segundo eles, houve um aumento significativo do investimento privado em educação, o que leva a uma maior participação do setor privado nas políticas e práticas educacionais desde então, comprometendo uma educação pública de qualidade, uma vez que recursos públicos são destinados ao setor privado.

Uma das formas pelas quais o setor privado tem atuado é por meio das PPPs na gestão de escolas. De acordo com Evangelista, “as PPPs na gestão escolar se tornaram uma prática comum em diversos países, sobretudo nos sistemas educacionais que passaram por reformas neoliberais” (2014, p. 118). A esse respeito, Mészáros aponta que as empresas privadas também investem em programas de educação empreendedora, visando formar futuros empreendedores e fortalecer o setor empresarial; ou seja, internalizando as necessidades do capitalismo, o trabalhador fica atrelado ao sistema de consumo e produtivo. Segundo ele, “no devido tempo, sob as condições do ‘capitalismo de consumidores’ internalizado, o trabalhador, se ousar desafiar a ordem estabelecida, tem de fato muito mais a perder que seus grilhões externos” (Mészáros, 2008, p. 628).

No entanto, ambos os autores também destacam as consequências negativas desse avanço das iniciativas privadas na educação, como a desigualdade de acesso à educação de qualidade e a privatização do ensino público. Segundo Evangelista, “as PPPs na educação podem levar à segregação socioeconômica e à exclusão de grupos mais vulneráveis, além de favorecer o lucro em detrimento da qualidade da educação” (2014, p. 118).

Portanto, os autores alertam para a necessidade de uma maior reflexão e debate sobre o papel do setor privado na educação, buscando garantir que as políticas e práticas educacionais estejam voltadas para o bem comum e não apenas para interesses privados.

É importante salientar que os desafios enfrentados da educação secundarista com o passar do tempo, o governo brasileiro tem promovido diversas reformas do Ensino Médio ao longo das últimas décadas. A mais recente delas foi a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017. Segundo a Lei nº 13.415/2017, a reforma pretende “adequar o currículo do ensino médio às demandas do mundo contemporâneo, proporcionando aos estudantes uma formação integral, que desenvolva as competências necessárias para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2017a, s/p).

No entanto, a Reforma do Ensino Médio é controversa e tem gerado debates e críticas. Segundo Silva (2018, p. 11), a reforma é “a centralidade da noção de competências no currículo,

especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’”; principalmente por sua opção pela flexibilização curricular e pela criação das chamadas áreas de conhecimento. Além disso, a reforma é criticada por ser implementada sem um amplo debate com a sociedade e por não oferecer recursos suficientes para a formação dos professores.

A Reforma do Ensino Médio tem sido alvo de críticas, especialmente em relação às mudanças nos currículos e à resistência dos movimentos estudantis. Segundo reportagem, a reforma é vista por muitos como um processo que privilegia a formação técnica em detrimento de uma formação humanista (UNE, 2023, s/p).

O movimento estudantil tem sido um importante agente na resistência à reforma, organizando manifestações e ocupações de escolas durante a implementação do NEM em 2017. Em 2023, a União Nacional dos Estudantes (UNE), por meio de Clara Maria, que é estudante de Educação Física da Universidade de Pernambuco e Presidenta da União dos Estudantes de Pernambuco, divulgou um artigo em que critica a reforma, denunciando que “[...] o principal problema desse novo currículo é, além de ser implementado de diferentes formas nas escolas e não ser comum a todas, é que agrava a discrepância e as desigualdades entre os estudantes do ensino público e privado” (UNE, 2023, s/p). O artigo também destaca “a falta de verbas para os cursos e professores fará com que seja praticamente impossível uma escola oferecer os onze itinerários previstos”.

Diante das críticas, o MEC (Brasil, 2017a) tem prometido algumas medidas para melhorar a implementação da reforma. Uma delas é a realização de uma consulta pública nacional com estudantes, professores e especialistas para avaliar a implementação da reforma e propor ajustes.

Em suma, a contextualização do Ensino Médio no Brasil reflete a evolução da sociedade brasileira e suas demandas educacionais. A partir de uma origem elitista e excludente, o Ensino Médio passou a ser oferecido para uma parcela maior da população, mas sempre enfrentando desafios de qualidade e equidade. As reformas recentes, como a Reforma do Ensino Médio, buscam enfrentar esses desafios, mas ainda são alvo de debates e críticas.

### *3.3.1 Trajetória do ensino médio no Brasil*

O Ensino Médio é uma etapa crucial da educação no Brasil, ao ser responsável por preparar os estudantes para a vida adulta, seja para a continuidade dos estudos no nível superior ou para a entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, é importante entender a trajetória histórica do Ensino Médio no país, especialmente no período da ditadura militar até agora, a fim de compreender as mudanças e os desafios enfrentados pelos alunos e educadores.

O Ensino Médio no Brasil passou por várias mudanças desde a sua criação, em 1827. No entanto, foi a partir da década de 1960 que a educação secundária passou por transformações significativas, especialmente no período da ditadura militar, entre 1964 e 1985. Segundo Saviani (2016, p. 83):

A reorganização do Ensino Médio no Brasil, no início da década de 1960, foi impulsionada pela necessidade de formar técnicos e profissionais capazes de atender às demandas do mercado de trabalho, em um contexto de desenvolvimento econômico acelerado. Esse objetivo foi intensificado no período da ditadura militar, que impôs uma visão tecnocrática da educação, enfatizando a formação para o trabalho e a disciplina dos corpos.

Assim, a formação do aluno no Ensino Médio passou a ser concebida como uma preparação para o mercado de trabalho, priorizando a educação técnica em detrimento da formação humanística e crítica. Nesse sentido, Freitas (2017, p. 96) argumenta que:

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Médio foi, muitas vezes, uma etapa subordinada às necessidades do mercado de trabalho e dos interesses políticos em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e cidadã. Essa perspectiva é reforçada por uma concepção tecnicista e utilitarista de educação, que reduz a escola a um espaço de treinamento e qualificação profissional.

No entanto, existem objetivos implícitos que permeiam a prática pedagógica no Ensino Médio, como a formação para a competitividade, a valorização do sucesso individual em detrimento da cooperação e solidariedade, entre outros, sendo objetivos implícitos muitas vezes decorrentes de pressões sociais e econômicas que influenciam o sistema educacional, como aponta Arroyo (2007, p. 72):

O Ensino Médio tem sido objeto de múltiplas pressões sociais, culturais e econômicas que acabam por impor uma perspectiva utilitarista e tecnicista, voltada para a formação de mão de obra qualificada, em detrimento de uma formação mais humanística e cidadã. Essa pressão é reflexo de uma sociedade competitiva e individualista, que valoriza o sucesso pessoal em detrimento do bem comum.

Esses objetivos implícitos podem gerar impactos negativos na formação do aluno, reforçando a desigualdade social e limitando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Em síntese, a trajetória do Ensino Médio no Brasil foi marcada por mudanças significativas, especialmente no período da ditadura militar, que priorizou a formação técnica em detrimento da formação humanística e crítica. Apesar dos objetivos explícitos estabelecidos nas DCN, existem objetivos implícitos que podem reforçar a competitividade e individualismo em detrimento da cooperação e solidariedade. Portanto, é importante que os educadores e gestores escolares estejam atentos a esses desafios e trabalhem para promover uma educação mais inclusiva, humanística e cidadã, capaz de formar alunos capazes de lidar com os desafios da vida adulta de forma ética e responsável.

O NEM é uma proposta educacional que traz consigo diversas mudanças em relação à estrutura e organização do ensino médio brasileiro. Uma das mudanças mais significativas está relacionada à ampliação da carga horária e ao aumento da flexibilidade curricular, que possibilita aos estudantes escolherem itinerários formativos eletivos, de acordo com suas preferências e interesses.

Segundo Nunes e Mello (2018), o ensino no contexto do mercado de trabalho capitalista visa a formação de habilidades e competências, “preparando os jovens não apenas para o concorrido mercado de trabalho, mas também para que sejam direcionados para atuarem como empreendedores”, portanto, o empreendedorismo é apresentado como uma solução para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas há críticas sobre o caráter individualista dessa abordagem, que pode reforçar a lógica da competição em detrimento da cooperação e solidariedade.

Já Ferreira (2018) aponta que a inserção do empreendedorismo no currículo do Ensino Médio está relacionada a uma concepção neoliberal de educação, que tem em vista preparar os jovens para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação cidadã crítica e reflexiva.

Além disso, as disputas em torno do currículo do Ensino Médio têm sido intensas, com a recente aprovação da BNCC. Segundo Santos e Alves (2020), a BNCC apresenta uma proposta de educação voltada para a formação de sujeitos críticos e autônomos, mas há críticas sobre a falta de clareza em relação aos objetivos de aprendizagem e ao papel dos itinerários formativos.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm sido frequentemente citados como um referencial para a discussão sobre o currículo do Ensino Médio. Segundo Mainardes

(2012), os PCN apresentam uma concepção ampla de currículo, que não se restringe apenas aos conteúdos, mas trata da formação de valores, atitudes e habilidades. No entanto, há críticas sobre a falta de efetividade na implementação dessas propostas curriculares.

Compreender a discussão em torno dos PCN requer uma contextualização histórica. A coleção de documentos foi elaborada pelo MEC na década de 1990, visando orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Segundo Fonseca (2005), os PCN representaram uma mudança de paradigma na concepção de currículo, ao enfatizarem a necessidade de se construir um conhecimento interdisciplinar e contextualizado, que não se limitasse a transmitir informações fragmentadas.

No entanto, os PCN foram alvo de críticas desde sua elaboração, pela forte atuação coercitiva do Estado para atingir uma uniformização do currículo no âmbito nacional, em relação ao conteúdo do ensino básico nas escolas públicas. Nesse sentido, Cury (1996, p. 5) lembra que “a coesão, uma função permanente do Estado nacional, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado”. Além disso, os PCN foram criticados por não considerarem as questões sociais e políticas que envolvem a educação, como aponta Cury:

O projeto pedagógico proposto pelos PCN é um projeto neutro, que se apresenta como universal, desconsiderando as diferenças regionais e sociais do país. O conteúdo que se pretende ensinar é definido de forma a-histórica, isto é, não há uma preocupação em situar as questões abordadas em seu contexto histórico e social, como se a educação pudesse ser uma atividade desvinculada das questões políticas e sociais do país (Cury, 2005, p. 31).

Com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio em 2018, os PCN foram revogados pelo MEC. A BNCC é considerada uma atualização dos PCN, mas também tem sido alvo de críticas. Como aponta a ANPEd em nota pública:

A BNCC é um documento que, apesar de defender a formação integral do estudante, reforça a tendência de fragmentação dos conhecimentos e a separação entre a formação geral e técnica. Além disso, há críticas sobre a falta de clareza em relação aos objetivos de aprendizagem e ao papel dos itinerários formativos (ANPEd, 2018b).

Diante desse cenário, é fundamental que as discussões em torno do NEM e do empreendedorismo (que é um dos pontos de críticas a essa reforma) considerem as diversas perspectivas e interesses envolvidos, de modo a buscar uma formação integral e crítica dos estudantes.

Uma das críticas ao ensino do empreendedorismo é justamente a sua ênfase nas habilidades técnicas em detrimento das dimensões éticas e sociais envolvidas. De acordo com Motta e Frigotto

(2017), o ensino do empreendedorismo e as recentes reformas BNCC e NEM reforçam a ideologia neoliberal para formação do trabalhador que se adapta aos problemas e crises do mundo do trabalho, gerando uma mão de obra flexível; desta forma, o Brasil atende as demandas dos organismos internacionais como o PISA e se submete a critérios de qualidade de ensino:

O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda – nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

Por fim, é fundamental que o currículo do Ensino Médio seja pensado de forma integrada e articulada, de modo a garantir a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo e de atuar de forma consciente e responsável na sociedade. Isso implica em considerar não apenas os conteúdos disciplinares, mas também as habilidades socioemocionais, a formação ética e cidadã, e a compreensão das dinâmicas políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo.

### *3.3.2 As reformas e contrarreformas*

A educação é considerada um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento humano e social de uma nação. Por meio dela, é possível formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de contribuir positivamente para a sociedade. No entanto, o acesso igualitário à educação ainda é um desafio em muitos países, especialmente quando se trata do ensino médio. Nesse sentido, as leis que regulam as reformas na educação para o ensino médio podem ter um grande impacto no fortalecimento das desigualdades sociais.

#### *3.3.2.1 Lei nº 13.415/2017*

Uma das leis mais importantes que impactaram nas reformas na educação para o ensino médio no Brasil foi a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017a). Essa lei alterou significativamente a

organização do ensino médio, ao permitir que as escolas adotem uma organização curricular mais flexível, em que os alunos possam escolher áreas de interesse para aprofundar seus estudos.

No entanto, segundo Alves e Pinto (2020), essa flexibilização curricular pode agravar as desigualdades sociais, pois as escolas que já possuem recursos financeiros e humanos melhores podem oferecer uma gama mais ampla de opções de áreas de conhecimento, enquanto as escolas mais pobres podem oferecer apenas as áreas mais básicas.

### 3.3.2.2 Lei nº 9.394/1996

Outra lei que tem impactado nas reformas na educação para o ensino médio é a LDB, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo o ensino médio. Uma das principais mudanças trazidas pela LDB foi a ampliação do acesso ao ensino médio, tornando-o obrigatório para todos os jovens com idade entre 15 e 17 anos.

No entanto, segundo Lima *et al.* (2020), a LDB não tem conseguido garantir o acesso igualitário à educação, pois muitos jovens ainda enfrentam barreiras socioeconômicas, como falta de transporte, falta de recursos para a compra de materiais escolares e dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

### 3.3.2.3 Lei nº 11.769/2008

Por fim, a Lei nº 11.769/2008 também impactou nas reformas na educação para o ensino médio. Essa lei tornou obrigatório o ensino da música na educação básica, incluindo o ensino médio, e tinha intenção de ampliar o acesso à cultura e promover o desenvolvimento humano e social dos jovens.

No entanto, segundo Rosas (2018), essa lei pode reforçar as desigualdades sociais, pois muitas escolas não possuem recursos financeiros para implementar o ensino da música, enquanto outras escolas mais ricas podem oferecer aulas com instrumentos musicais e professores especializados.

Portanto, as leis que regulam as reformas na educação para o ensino médio têm um grande impacto no fortalecimento das desigualdades sociais. A flexibilização curricular trazida pela Lei nº 13.415/2017 pode agravar as desigualdades entre escolas mais ricas e pobres, enquanto a LDB nº 9.394/1996 não tem conseguido garantir o acesso igualitário à educação. Além disso, a Lei nº

11.769/2008 pode reforçar as desigualdades sociais ao tornar obrigatório o ensino da música na educação básica, sem garantir recursos financeiros para sua implementação em todas as escolas. É preciso que as leis sejam mais abrangentes e efetivas no combate às desigualdades sociais no âmbito educacional, garantindo o acesso igualitário à educação e seus benefícios para todos os jovens.

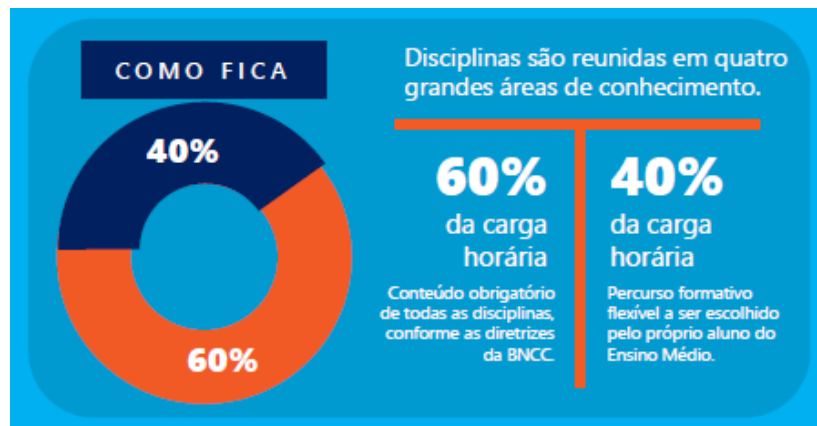
### 3.3.3 A reforma do ensino Médio

A mudança na estrutura do Ensino Médio deve-se à Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, com aumento gradual das cargas horárias.

Art. 24 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017a).

No NEM foi ampliado o tempo mínimo do estudante na escola para 1.000 horas anuais e definida uma nova organização curricular, conforme imagem abaixo:

Figura 7 – Carga horária do Novo Ensino Médio



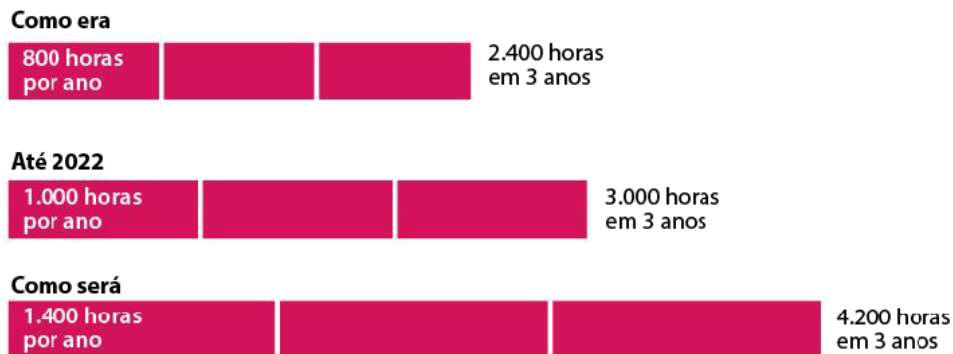
Fonte: Brasil (2019).

O NEM objetiva desenvolver as competências e habilidades necessárias para formação do aluno para o mercado de trabalho, com ênfase ao projeto de vida do estudante, suas perspectivas e diferentes probabilidades de seguir sua jornada profissional.



A BNCC mais flexível para o aluno escolher seus interesses profissionais, com a oferta dos itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento para formação técnica e profissional dos estudantes. No NEM, os estudantes podem escolher suas vocações com os itinerários formativos, sendo que as preferências para estes itinerários são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional.

Figura 8 – Relação entre situação passada e futura do Novo Ensino Médio



Fonte: Brasil (2019).

A Resolução nº 103/2021-CEE/AP, emitida pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE), em 2021, estabelece diretrizes para a implementação do RCA-EM nas escolas do estado. Desde a sua implementação, essa política educacional tem sido amplamente discutida e sua importância destacada.

Segundo a própria Resolução, tem como destaque o RCA-EM na implementação nas escolas de incluir no “processo educacional os adolescentes, jovens e adultos, protagonistas do processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio Amapaense” (Amapá, 2022a).

Além disso, a BNCC enquanto política educacional tem sido criticada por diversos estudiosos da área da educação básica de ensino. Girotto (2019), no artigo intitulado “Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional”, denuncia a reforma curricular por meio do discurso de combater as desigualdades sociais no processo educacional. Movimentos empresariais como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o Todos pela Educação mobilizaram para concretização da nova BNCC a favor dos interesses das elites brasileiras empresariais, assim, podendo aumentar as disparidades entre escolas públicas e privadas, e conseqüentemente a reprodução das desigualdades sociais, pois

muitas das escolas não dispõem de infraestrutura e material didático, de forma que agrava-se a responsabilização do aluno pelo seu sucesso individual.

[...] a aprovação da BNCC tem sido apontada, pelos seus defensores, como medida suficiente para superar as desigualdades da educação no Brasil. Em comercial veiculado pelo Ministério da Educação em diferentes canais de comunicação em todo o país, há o reforço desse argumento, afirmando-se que a aprovação da base possibilitará aos estudantes de diferentes regiões acesso aos mesmos conhecimentos, definidos no documento aprovado (Giroto, 2019, p. 8).

Outro aspecto relevante do BNCC é a sua função de nortear a elaboração dos currículos escolares. Conforme afirma o MEC, as DCN da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 4) serão o documento “responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”.

Em resumo, a Resolução nº 020-CEE/AP e a implementação do Referencial Curricular do Ensino Médio (BNCC) têm grande importância enquanto políticas educacionais. Ao estabelecer diretrizes para a sua implementação, o CEE tem em vista garantir a qualidade da educação oferecida no estado e formar cidadãos críticos e reflexivos. Por sua vez, o BNCC é visto como um importante instrumento para garantir a equidade e a qualidade da educação em todo o país, além de nortear a elaboração dos currículos escolares.

As 10 competências da BNCC são fundamentais para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida pessoal e profissional. No Amapá, o Plano Estadual de Educação, Lei nº 1.907 de 24 de junho de 2015, reforça a importância dessas competências e estabelece metas e estratégias para sua implementação. Mas conforme destaca Lopes (2018), pode-se argumentar que as competências da BNCC são alvo de críticas em relação ao tecnicismo da reforma do ensino médio. Dentre as competências, três delas merecem uma atenção especial: a competência 2, “pensamento científico, crítico e criativo”; a competência 5, “cultura digital”; e a competência 6, “trabalho e projeto de vida”.

Em seguida, na Figura 9, temos uma ilustração das competências gerais para educação básica para serem desenvolvidas junto aos estudantes no NEM, que se resume em 10 competências para formação integral.

Figura 9 - Resumo das competências gerais da Educação Básica



Fonte: Brasil (2019).

A competência 2, “pensamento científico, crítico e criativo”, é essencial para capacitar os estudantes a analisar e solucionar problemas de forma criativa e crítica. No entanto, é importante questionar se as estratégias pedagógicas propostas estão de fato permitindo o pleno desenvolvimento dessas habilidades. É necessário garantir que os alunos tenham a oportunidade de exercitar o pensamento crítico, questionar ideias preestabelecidas e desenvolver a criatividade de maneira efetiva. Além disso, é fundamental assegurar que todas as crianças e jovens tenham acesso igualitário a essa formação, evitando a perpetuação de desigualdades educacionais.

A competência 5, “cultura digital”, destaca a importância do uso das tecnologias digitais para produção, comunicação e compartilhamento de conhecimento. No entanto, é fundamental que essa competência não se restrinja apenas ao uso técnico das tecnologias, mas também promova uma reflexão crítica sobre seu impacto na sociedade. É necessário garantir que os alunos compreendam as implicações sociais, políticas e econômicas do uso das tecnologias digitais, evitando a reprodução de desigualdades e o mero consumo passivo de informações. Além disso, é

fundamental que todos os estudantes, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso equitativo e formação adequada nesse campo.

A competência 6, “trabalho e projeto de vida”, está relacionada à capacidade dos estudantes de planejar e realizar projetos de vida pessoal e profissional. Embora seja importante promover a educação para o trabalho e o empreendedorismo, é crucial questionar se essa abordagem não se restringe apenas à lógica do mercado de trabalho. É fundamental proporcionar aos alunos uma reflexão crítica sobre as relações de trabalho, incentivar a busca por projetos de vida significativos e desenvolver habilidades que vão além das exigências do mundo profissional e da romantização do empreendedorismo.

Assim, a “Nota Técnica – Novo Ensino Médio e Indução de Desigualdades Escolares na Rede Estadual de São Paulo”, da Rede Escola Pública (Repu, 2022), apresenta uma análise crítica do novo modelo de Ensino Médio, destacando que a sua implementação pode gerar desigualdades educacionais entre as escolas e alunos, em especial em relação à oferta de itinerários formativos.

Um dos outros pontos pertinentes levantados pela Nota Técnica é a questão da “liberdade de escolha” dos alunos em relação aos itinerários formativos; segundo a nota, a oferta de itinerários formativos baseada na escolha individual dos alunos pode levar a um aumento das desigualdades entre as escolas e entre os alunos, uma vez que as escolas com maior oferta de itinerários e disciplinas tendem a ser mais procuradas pelos alunos, deixando as escolas com menor oferta em situação de desvantagem.

Nesse sentido, a nota técnica defende que a oferta de itinerários formativos e as escolhas devem ser realizadas de forma planejada e estratégica, considerando as necessidades e as demandas da comunidade escolar e dando suporte material para os professores, ou seja, uma infraestrutura adequada e equipamentos. Segundo a nota:

Assim como a garantia da “liberdade de escolha” pressupõe a existência de condições materiais para a ampliação do número de turmas nas escolas, a **ampliação da carga horária pressupõe uma ampliação proporcional da infraestrutura escolar**: aumentar o tempo dos estudantes na escola exige mais salas, materiais, equipamentos, merenda, profissionais da educação etc. Nada disso está previsto no bojo da implementação do NEM, de modo que a “expansão” da carga horária prevista na Lei n. 13.415/2017 está sendo realizada da forma menos dispendiosa possível; isto é, a distância (Repu, 2022, p. 23, grifo do autor).

Dessa forma, a nota técnica destaca a importância de se equilibrar a “liberdade de escolha” dos alunos com a oferta de itinerários formativos planejados e estratégicos, para garantir uma

educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, e não apenas para aqueles que têm acesso a escolas com maior oferta de itinerários e disciplinas.

Ampliando a discussão, Mészáros (2008) critica o tecnicismo na educação, que se baseia na ideia de que esta deve ser voltada para a formação de habilidades técnicas, em detrimento da formação humana integral. Segundo o autor, o tecnicismo na educação é uma forma de instrumentalizar a educação, tornando-a um mero instrumento de reprodução da lógica capitalista.

Em suas palavras, “O atual sistema de ensino é um exemplo de objetivação estrutural do conhecimento, para adequá-lo aos imperativos da reprodução do capital e da manutenção do controle ideológico” (Mészáros, 2008, p. 33). Dessa forma, Mészáros destaca a necessidade de uma educação crítica e emancipatória, que vá além do mero ensino técnico e instrumental, ou seja, que busque formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de pensar de forma autônoma e de contribuir para a transformação da sociedade.

Por fim, a “Carta aos conselheiros do CNE sobre a BNCC e a reforma do ensino médio” (Brasil, 2018b) lança uma crítica ao NEM, destacando que houve ausência de debate público sobre as mudanças propostas, a falta de participação da comunidade escolar na elaboração da BNCC e do novo currículo, e a falta de clareza em relação aos objetivos e impactos da reforma. Além disso, a carta aponta para o risco de que as mudanças propostas acentuem ainda mais as desigualdades sociais e educacionais, ao reforçar a lógica de que a educação é uma mercadoria, ao invés de um direito.

Conforme a carta, “o projeto de reforma do ensino médio proposto pelo governo federal e sua BNCC podem significar mais um passo para a destruição da escola pública e para a ampliação das desigualdades sociais e educacionais” (Brasil, 2018b).

Assim, a carta reforça a necessidade de se discutir amplamente as mudanças propostas para o ensino médio e a BNCC, e de se buscar alternativas que visem garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os estudantes. É fundamental considerar as vozes da comunidade escolar e os impactos sociais das reformas, assegurando que a educação seja um direito acessível a todos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Em suma, a análise crítica da implementação do novo modelo de ensino médio e a reflexão sobre a BNCC destacam a importância de uma educação integral, equitativa e emancipatória, que promova o desenvolvimento pleno dos estudantes, a formação de cidadãos conscientes e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### 3.3.4 A BNCC e o Ensino Médio Brasileiro: de volta ao tecnicismo?

A Política Nacional de Educação para o Ensino Médio, aprovada em 2017, introduziu mudanças significativas na estrutura e na organização curricular desse nível de ensino no Brasil. O NEM pretende atingir a formação integral do aluno, tornando-o apto a lidar com os desafios do mundo contemporâneo, incluindo a preparação para o mercado de trabalho.

A implementação da Política Nacional de Educação para o Ensino Médio tem gerado debates acerca de seus impactos na formação do aluno para o mercado de trabalho. Segundo Ferreira (2018), as mudanças introduzidas no NEM podem contribuir para a formação de um aluno mais crítico e reflexivo, capaz de compreender e intervir no mundo do trabalho. No entanto, é necessário avaliar se essas mudanças são suficientes para preparar o aluno para as demandas do mercado de trabalho atual.

Um dos principais objetivos da Política Nacional de Educação para o Ensino Médio é promover a flexibilização curricular, permitindo que o aluno possa escolher uma formação mais alinhada com seus interesses e objetivos de carreira. Nesse sentido, a reforma estreitará a relação entre a escola e o mundo do trabalho, a fim de garantir que o aluno possa desenvolver habilidades e competências valorizadas pelo mercado.

De acordo com um estudo realizado por Oliveira *et al.* (2019), a flexibilização curricular pode contribuir para a formação de um aluno mais preparado para o mercado de trabalho, uma vez que possibilita a ampliação das oportunidades de escolha e a personalização da formação. Contudo, os autores ressaltam ser importante que a escola tenha um papel ativo no processo de orientação e acompanhamento dos alunos na escolha de suas trajetórias formativas.

Outro aspecto fundamental da Política Nacional de Educação para o Ensino Médio é enfatizar a formação técnica e profissionalizante. Segundo Ribeiro (2020), a inserção da formação técnica no NEM pode contribuir para uma formação mais direcionada para o mercado de trabalho, permitindo que o aluno desenvolva habilidades específicas e adquira uma qualificação profissional. No entanto, o autor ressalta ser preciso assegurar a qualidade da formação técnica e garantir que ela seja oferecida equitativamente em todas as regiões do país.

Por fim, é importante destacar que a formação para o mercado de trabalho não pode se restringir apenas à aquisição de habilidades técnicas. É fundamental que o aluno desenvolva habilidades socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, de lidar com a

diversidade e de resolver problemas complexos. Segundo Lima *et al.* (2020), o NEM pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades por meio de uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar.

Diante do exposto, é possível concluir que a Política Nacional de Educação para o Ensino Médio pode ter impactos positivos na formação do aluno para o mercado de trabalho, quando acompanhada de ações efetivas de orientação e do acompanhamento dos alunos, garantia de qualidade na formação técnica e profissionalizante e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. É importante ressaltar que a formação para o mercado de trabalho não deve ser o único objetivo da educação, sendo necessário buscar uma formação integral e crítica do aluno.

Além disso, é necessário considerar as desigualdades regionais e socioeconômicas presentes no país, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma formação de qualidade e equitativa nas escolas em tempo integral. É importante que a implementação do NEM seja acompanhada de políticas públicas que assegurem a infraestrutura necessária, a formação de professores e a garantia de condições de aprendizagem para todos os estudantes.

No entanto, para Ferretti (2018, p. 35) a “reforma as proposições da Lei 3.415 terão dificuldade para materializar-se sob a forma de escola de tempo integral, posto que essa exige a disponibilização de mais recursos do que os atuais, o que significará um problema para os estados”. Ou seja, é desafiadora a implementação do NEM devido à precariedade de muitas escolas estaduais, por não garantir uma infraestrutura que garanta um ensino de qualidade com laboratórios, bibliotecas, salários e formação digna para os professores contratados.

Em resumo, a Política Nacional de Educação para o Ensino Médio pode ter impactos relevantes na formação do aluno para o mercado de trabalho, desde que acompanhada de medidas que garantam uma formação integral, equitativa e de qualidade. Por isso, se faz necessário o investimento na formação dos professores, na orientação e acompanhamento dos alunos para garantia de condições de aprendizagem para todos os estudantes, a fim de que a reforma do Ensino Médio possa cumprir seu papel na formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o NEM pode desempenhar um papel que destoa da construção de um mundo pós-capitalista. Mas, para alcançar esse objetivo, é preciso repensar completamente o currículo escolar, que deve incluir não apenas conteúdos técnicos, mas também temas como ética, cidadania, diversidade, sustentabilidade e cultura. Além disso, é preciso criar novas formas de flexibilização,

avaliação, que considerem não apenas o desempenho acadêmico, mas também as habilidades socioemocionais e o engajamento dos estudantes em projetos sociais e comunitários que não objetivam apenas os interesses da classe econômica burguesa na elaboração das políticas públicas nacionais. Pois, a elaboração do NEM contou com pouca participação democrática das instituições públicas de ensino e sociedade civil, de sindicatos de professores e estudantes.

O pesquisador Ângelo Ricardo de Souza (2016, p. 84), em seu artigo intitulado “A Política Educacional e seus Objetivos de Estudo”, destaca a atuação do governante na política educacional, que “decide a política e para tanto age conforme seus valores e interesses, os quais podem ser progressistas ou conservadores, coletivos ou privados, justos ou estúpidos”.

Carvalho (2020) argumenta que a nova organização curricular, que prevê a flexibilização e a especialização das disciplinas, está voltada para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação integral e crítica. Segundo o autor, essa mudança está em consonância com a lógica do capitalismo contemporâneo, que demanda trabalhadores adaptáveis e flexíveis.

Já Ciavatta (2019) destaca que a educação está intrinsecamente ligada aos processos produtivos e a forma como a sociedade se organiza influencia diretamente os modelos educacionais adotados. Segundo a autora, “a educação escolar [...] é estruturada a partir de uma visão de mundo que considera o capitalismo como sistema social natural e universal” (Ciavatta, 2019, p. 28). Isso significa que a escola, enquanto instituição, reproduz as relações sociais capitalistas e forma indivíduos adaptados a essa lógica produtiva.

Com relação ao NEM no Brasil, Ciavatta (2019, p. 122) destaca que a reforma implementada em 2017 procura adequar a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho. A autora argumenta que, ao priorizar as competências técnicas em detrimento do desenvolvimento humano e social, aprofunda a desigualdade social e contribui para a precarização do trabalho.

Além disso, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2014), chama atenção para o papel da educação na construção de uma sociedade justa e igualitária. Segundo o autor, a educação deve ser uma prática libertadora, capaz de levar o indivíduo a compreender sua realidade e atuar sobre ela de forma crítica e consciente.

Por fim, é preciso destacar a importância de uma educação crítica e transformadora, capaz de formar sujeitos capazes de pensar e agir de forma autônoma e consciente. Essa perspectiva,



conforme argumenta Ciavatta (2019, p. 108), deve estar centrada na formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, e não apenas reproduzi-la.

Assim, trazendo o autor Saviani (2003), podemos entender a ideia de escolas democráticas que promovam a participação dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar na formação integral e crítica social. De acordo com o autor, a escola deve ser um espaço de construção do conhecimento no qual os alunos possam desenvolver suas capacidades e habilidades cognitivas, bem como participar ativamente da vida social e política e cultural. Nesse sentido, ele afirma que a questão “[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2003, p. 13).

Libâneo destaca a importância da participação dos professores e demais membros da comunidade escolar na construção desse processo educativo democrático. Ele afirma que:

[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (2002, p. 87).

Para Saviani, a escola democrática deve poder promover a formação integral e crítica dos alunos, considerando não apenas as dimensões cognitivas, mas também as dimensões afetivas, sociais e culturais. Segundo a sua concepção:

Considerando o aluno como um ser global, a perspectiva histórico-crítica concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre a teoria e a prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral” (Saviani, 2008, p. 103).

Assim, o autor defende a ideia de escolas democráticas que promovam a participação ativa dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar na construção de um processo educativo integral e crítico, capaz de formar cidadãos conscientes e ativos na vida social e política (Saviani, 2008). Portanto, percebemos a importância da presença no currículo dos saberes e da diversidade Amazônica e a “valorização da identidade local dos povos da Amazônia de quilombolas, povos indígenas e ribeirinhos” Camargo *et al.* (2022), pois são um conjunto histórico

da nossa heterogeneidade. Precisamos notar a Amazônia Amapaense no espaço das relações entre fluxo de identidades, no seu contexto político, sociocultural, econômico, geográfico e histórico-memorial dos povos que habitam seus territórios. Neste cenário, ao analisar criticamente as políticas públicas acerca do NEM e disputas empresariais em torno das reformas educacionais como a BNCC na formação de competências e habilidades no ensino integral, procuramos a valorização dos povos tradicionais e seus saberes como resistência para uma sociedade mais justa e plural.

## 4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORES E ESTUDANTES SOBRE A BNCC NO MUNICÍPIO DE SERRA DO NAVIO

Nesta seção abordaremos as análises sobre as entrevistas. Em meio às reformas educacionais que têm sido debatidas em todo o Brasil, incluindo as mudanças em carga horária promovidas pelo MEC (Brasil, 2017a); a cidade de Serra do Navio, no estado do Amapá, destaca-se como um ponto singular de análises em torno da implementação nas escolas do NEM. Este município, distinguido por suas características geográficas e biodiversidades únicas na região Amazônica, traz à luz questionamentos e desafios únicos no tocante à implementação das novas diretrizes propostas pelo NEM por meio da BNCC e do RCA.

As entrevistas foram desenvolvidas durante o período de 14 de agosto a 12 de setembro de 2023 e envolveram 17 participantes, para os quais atribuímos nomes fictícios, a fim de não constarem a identificação dos sujeitos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos

<b>Categoria</b>	<b>Escola de Referência</b>	<b>Nome Atribuído</b>
Pedagogo (a)	Escola 01 Escola 02	Silvio Camila
Professor (a)	Escola 01 Escola 02	Letícia Marcos, Matheus, Antônio e Fernando
Estudante	Escola 01 Escola 02	Mayra, Sofia, Lara, Amanda Giovana e Jean

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 4.1 Percepção dos(as) pedagogos(as)

O pedagogo Silvio identifica na comunidade escolar de Serra do Navio a “dificuldade de adaptação de muitas escolas” para o NEM, pela falta de infraestrutura adequada e material nas aulas eletivas. Essa observação não se refere apenas à possível carência de recursos tangíveis, como materiais didáticos ou instalações físicas apropriadas. Há, implicitamente, uma chamada de atenção para a necessidade de se criar e adotar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a identidade cultural da região (Brasil, 2017a). A rica diversidade cultural de Serra do Navio na Amazônia Amapaense demanda uma abordagem que vá além das diretrizes universalizadas pelo MEC e que aprofunde nas especificidades locais.

Pode ser constatado na entrevista do em sua fala quando perguntado sobre a estrutura oferecida aos alunos, no contexto da implementação do NEM, que envolve os itinerários formativos projetos de vida e eletivas, que para ele a escola não possui uma estrutura adequada para o desenvolvimento das aulas, projetos de vida e disciplinas eletivas.

A escola não foi adaptada, teria que ser adaptada. Particularmente no HG, aqui por exemplo, a gente precisaria fazer salas temáticas, a gente não tem essa adaptação. De salas temática, precisaríamos ter a parte das eletivas, material didático, a gente não tem nenhum tipo de material de dados porque [...] tem essa questão financeira da escola, então a gente não tem recursos financeiros, o material de dados é muito escasso aqui na escola e devido a isso o planejamento do professor fica travado, então a gente precisaria mais de um investimento realmente na implantação dessa adaptação física (Silvio).

Na entrevista sobre infraestrutura, o pedagogo Silvio muitas vezes reduz sua fala a discussões sobre edifícios e instalações escolares. No entanto, um olhar mais detalhado revela que a infraestrutura educacional é um conceito complexo. Ele envolve a disponibilidade de recursos pedagógicos apropriados, a integração da tecnologia na sala de aula, as oportunidades de formação contínua para professores e a construção de um Projeto Político Pedagógico que seja democrático que envolva estudantes, pais e a comunidade em torno do projeto escolar.

De acordo com o pedagogo Silvio, muitas escolas estão se debatendo com deficiências em várias dessas questões que envolvem a sua infraestrutura, observando a falta de adaptação não se limita a espaços físicos, mas estende-se também a uma carência de recursos tecnológicos, de materiais didáticos alinhados ao novo currículo e de oportunidades para que os professores se atualizem.

Deste modo, é importante analisamos a disponibilidade de recursos orçamentários destinados à educação do estado do Amapá, pela política da implementação do ensino de tempo integral da educação Básica que destacamos o Plano Estadual de Educação, que visa a valorização do ensino. Portanto, na leitura da Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2025 e dá outras providências:

Art. 4º O Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), tanto do Estado quanto dos Municípios, deverão assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste Plano Estadual de Educação-PEE e com os respectivos Planos Municipais de Educação-PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Parágrafo único. O investimento na educação pública, sob responsabilidade do Governo do Estado do Amapá, ocorrerá de forma que a partir de 2017 a dotação anual da Educação receba acréscimo de 0,5% (meio ponto percentual), considerando a percentagem da

dotação prevista em 2011, até alcançar 30% (trinta por cento) em relação ao orçamento geral do Estado, assegurando percentagem mínima de 13% (treze por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) estadual de dois anos antes, a partir de 2020.

Art. 5º A meta de ampliação progressiva do investimento público em educação deverá ser avaliada no quarto ano de vigência desta Lei, podendo ser revista, no sentido de atender às demandas financeiras necessárias ao cumprimento das demais metas do Plano Estadual de Educação-PEE (Amapá, 2015, s/p).

Concluindo, a Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, deverá ser cumprida até junho de 2025 em suas metas e respectivas estratégias em regime de colaboração entre estados, municípios e a União. Isto deve ser feito alinhado ao PNE, estabelecido na Meta 6: “Oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica” (Amapá, 2015, s/p).

Já a Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017, institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá. Por meio do Art. 2º, que são objetivos específicos do Programa de Escolas do Novo Saber, destaca:

IV – prover as Escolas do Novo Saber de infraestrutura física, de equipamentos e de recursos tecnológicos necessários à proficiência pedagógica, à eficiência da gestão, à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como recursos materiais e financeiros para atender à parte diversificada do currículo;

V – planejar e oferecer formação continuada em rede e em serviço para os gestores, professores e demais profissionais vinculados ao Programa Estadual de Educação Integral;

O Programa de Escolas do Novo Saber destaca a infraestrutura e recursos tecnológicos, que têm sido apontados como um dos pilares da modernização educacional, apresentando seu próprio conjunto de desafios. Embora seja inegável que ferramentas digitais possam enriquecer o processo de aprendizado, a implementação eficaz dessas ferramentas exige mais do que apenas equipamentos. É necessário valorizar a formação para professores e uma mentalidade que esteja aberta à integração da tecnologia de maneira significativa na sala de aula, com gestores e demais profissionais vinculados ao Programa.

Contudo, a questão é mais profunda do que apenas adaptar-se às novas tecnologias, diretrizes impostas de forma arbitrária pelo MEC e investimentos públicos. É uma questão de interpretar, internalizar e, em seguida, implementar essas diretrizes de uma maneira que faça sentido aos estudantes serranos, integrando o saber local e o científico. As culturas indígenas da

Amazônia Amapaense como os povos Wajãpi, a biodiversidade do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque e o incipiente turismo – que não é desenvolvido para vinda de viajantes do Brasil e do mundo que buscam conhecer as belezas que a região tem a oferecer na sua fauna e flora – são apenas alguns dos fatores que fazem de Serra do Navio um lugar distinto.

Lopes (2019, p. 15-17), em sua análise do NEM, considera o “itinerário formativo” proposto como um elemento essencial que dá ênfase às questões de protagonismo do aluno e às perspectivas de futuro dos estudantes focado em projetos de vida no currículo do aluno. No entanto, a teoria muitas vezes se distancia da prática, sendo que o empenho de unificar o currículo mais flexível para estados e municípios é aceito como proposta curricular que forme os estudantes com a justificativa de componentes curriculares atualizados e modernos, sem o tradicional ensino por disciplinas que articule a transdisciplinaridade entre elas. Esse pode ser um dos motivos da integração da BNCC pelas Secretarias Estaduais em replicar as suas diretrizes nos conteúdos e avaliações ensinados em sala de aula. No desenvolvimento da proposta dos itinerários formativos no aperfeiçoamento das competências e habilidades para os estudantes do Ensino Médio, com a Medida Provisória (MP 746/16 e mudanças como a Lei 13.415/17), sem levantar questões socioculturais de cada região do país, é aprovada.

O pedagogo Silvio mencionou sobre a formação dos professores; a lacuna entre o ideal e a realidade é evidente, sendo que ele destaca o itinerário formativo projeto de vida e sua importância na formação profissional dos estudantes.

O projeto de vida, ele vem exatamente trabalhar questões emocionais dos alunos, um ponto é esse, o projeto de vida também vem trabalhar a questão da perspectiva de futuro do aluno. Eu lembro que na época que a gente estudava no ensino médio, na década de 2000, por aí, terminava-se no médio, a gente não tinha uma perspectiva do que a gente queria ser no futuro, o curso a fazer e o projeto de vida. Ele vem dar esse suporte para o aluno, como se fosse, assim, abrir um leque de possibilidades para o aluno para que ele possa ter as suas escolhas. E aí, junto com o projeto de vida, a gente vem com o plano, o planejamento da vida desse aluno, do futuro desse aluno. Então, o aluno já sai da escola tendo em mente que faculdade ele vai fazer, que curso ele vai seguir.

Então, na escola, eu penso que o projeto de vida é uma peça fundamental na escola. Não só para o Novo Ensino Médio, mas para a escola como um todo. (Silvio)

A infraestrutura educacional tem sido o alicerce de qualquer reforma educacional, servindo como a espinha dorsal sobre a qual se constrói o futuro dos estudantes. Quando abordamos o NEM e a implantação do Novo Saber nas escolas estaduais de Serra do Navio, a necessidade dessa base sólida se torna ainda mais evidente. No entanto, conforme apontado pelo pedagogo Silvio, a

adaptação não está sendo fácil. Muitas instituições educacionais estão se debatendo para se alinhar às novas diretrizes e expectativas. Esta transição é complexa e multifacetada, abrangendo mais do que apenas a introdução de um novo currículo ou a adoção de novos métodos de ensino.

Um olhar mais atento sobre os comentários do pedagogo Silvio revela a profundidade das inquietações: “A implementação tem sido um desafio em muitas frentes”, diz ele. Esta declaração, embora concisa, transparece uma vasta gama de desafios que as escolas enfrentam. Estes vão desde a capacitação de professores e a integração de tecnologia na sala de aula até a remodelação das infraestruturas físicas para acomodar os novos métodos de ensino para formação de futuros profissionais.

Ao observarmos as reformas do ensino médio, Nunes (2021, p. 174) expressa preocupação sobre a possibilidade de a educação ser instrumentalizada e vigiada pelo discurso neoliberal com a defesa de políticas privatista pela “[...] articulação da centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos procedimentos de financiamento e gestão do sistema”. Isto porque a burguesia, em uma escala nacional, lançou discussões por meio dos meios de comunicações, instituições governamentais e de ensino em torno da formação do professor, administrativo das escolas ser ineficiente, propondo ações de mudanças das diretrizes curriculares, com destaque à BNCC.

Esta necessidade de personalização torna-se ainda mais urgente quando consideramos a BNCC. Embora represente uma visão unificada para a educação no Brasil, a sua implementação efetiva varia de região para região. Especialmente em Serra do Navio, que pode ter seus próprios conjuntos de desafios e vantagens, a inserção da BNCC não é uma tarefa simples.

A BNCC, com seu foco renovado no desenvolvimento holístico dos alunos e na preparação para os desafios do século 21, exige uma abordagem dinâmica à educação. Os educadores não só têm que se familiarizar com o conteúdo, mas também com a pedagogia e a filosofia por trás dela. Além disso, a infraestrutura das escolas, tanto em termos de recursos físicos como de formação de professores, deve ser atualizada para refletir essas novas orientações da BNCC nos objetivos da escola adotar métodos avaliativos no processo de aprendizado dos conteúdos.

Os comentários do pedagogo Silvio sobre a implementação também sugerem que a distância entre política e prática ainda é um problema; isto porque as diretrizes podem ser estabelecidas em nível nacional, mas sua execução depende das realidades do sujeito.

Financiamento, formação de professores, engajamento da comunidade e disponibilidade de recursos são apenas alguns dos muitos fatores que podem afetar a implementação da BNCC.

O cenário em Serra do Navio também nos lembra que a educação não se trata apenas de transmitir conhecimento. Trata-se de nutrir cidadãos bem informados, críticos e capacitados que podem contribuir de forma significativa para a sociedade. Para fazer isso, os educadores precisam de apoio, recursos e, o mais importante, um ambiente que esteja em sintonia com as necessidades e aspirações dos alunos em seus projetos de vida para que gozem de protagonismo proposto pela BNCC e que desenvolvam as competências e habilidades necessários para sua formação.

Enquanto o Brasil embarca nesta nova fase de sua jornada educacional com o NEM e a BNCC, é crucial que as realidades locais e os desafios específicos de regiões como Serra do Navio sejam levados em consideração. A lógica da formação flexível dos estudantes, do autocontrole emocional e do protagonismo dos futuros profissionais desenvolvidos nos itinerários formativos – projetos de vida e eletivas – precisam ser indagados para formar cidadãos conscientes da realidade contraditória e dividida entre classes sociais.

No cenário educacional contemporâneo, os professores desempenham um papel importante, pois não são apenas transmissores de conhecimento, mas também os alicerces que sustentam qualquer reforma educacional. Contudo, no contexto do NEM, a formação de professores é uma questão que provoca reflexão e debate dentro e fora dos muros das escolas.

Silvio, pedagogo, ao abordar esta temática, trouxe à tona a complexidade inerente sobre a formação dos professores perante o NEM que envolve as eletivas e projetos de vida. Ele diz: “Eles tiveram uma formação, mas foi uma formação deficiente”. Sugere que, enquanto há um avanço no pensamento pedagógico e nas diretrizes educacionais, pode haver uma lacuna na preparação dos educadores para lidar com essas mudanças. Esta observação é crucial, pois destaca que a reforma, por mais bem intencionada que seja, pode se deparar com obstáculos se os professores não estiverem equipados para conduzi-la.

Por outro lado, a pedagoga Camila traz uma visão mais otimista. Em sua opinião, a Escola 2 oferece uma estrutura adequada para a execução do projeto de vida e eletivas: “Sim, a nossa escola possui uma estrutura adequada, nós temos bastante espaço, temos sala de pesquisa, como o de Ed, temos TV Escola. Temos transporte escolar também para a questão de pesquisa de campo, então a gente oferece uma estrutura muito boa para os nossos alunos” (Camila).



A pedagoga Camila não apenas indica que há locais que estão bem equipados para enfrentar os desafios da reforma do NEM, mas também sugere que a realidade pode ser bastante díspar entre diferentes instituições. Esta discrepância é preocupante, pois indica que, enquanto algumas escolas podem estar avançando a passos largos, outras podem estar “se debatendo”, não necessariamente por falta de vontade ou esforço, mas possivelmente por falta de recursos ou apoio.

Nesse sentido, os professores nas escolas pesquisadas são responsabilizados em conduzir suas eletivas com o apoio pedagógico e, se possível, material didático, já que o sucesso ou o fracasso do plano de ensino da eletiva que trabalha a parte teórica, avaliação e parte prática é de responsabilidade do professor. Portanto, cabe à coordenação pedagógica das escolas estaduais pesquisadas de Serra do Navio direcionar as reuniões para o Feirão das Eletivas (Figuras 10 e 11) e inspeção da execução das eletivas como planejadas pelos professores.

Figura 10 – Feirão das Eletivas (1)



Fonte: Registro do pesquisador.

As palavras da pedagoga Camila quando perguntada sobre a formação dos professores para o NEM nos lembram de que a formação de professores não é apenas uma questão de capacitar educadores com as habilidades e o conhecimento necessários. Trata-se também de fornecer-lhes as ferramentas, os recursos e o ambiente propício para que possam progredir e, por sua vez, ajudar seus alunos a fazer o mesmo.

Figura 11 – Feirão das Eletivas (2)



Fonte: Registro do pesquisador.

A Pedagoga Camila, responsável pela orientação dos professores das aulas eletivas e projetos de vida da Escola 2, enfatiza que houve uma qualificação para os professores atuarem no NEM para atuarem na modalidade de ensino integral na promoção de aprofundamento dos estudos e da prática em aula; comenta,

Sim, nós passamos por uma formação teórica, com a chegada dos novos professores aqui na escola e as demais a gente tem aprendido na prática, haja visto que nós recebemos novos professores, eu também sou nova na escola e a modalidade do ETI, ensino médio de tempo integral, para mim é novidade, então a gente participa das formações teóricas e se aprofunda dia a dia na prática.

Continuando, a formação de professores é uma questão premente. A adaptação ao NEM não se trata apenas de atualizar currículos ou introduzir novas metodologias, mas de garantir que os professores estejam no cerne dessa transformação, compreendendo e internalizando as mudanças para que possam implementá-las efetivamente em suas salas de aula.

Na Figura 12, em seguida, temos a Escola Estadual Colônia de Água Branca, localizada na comunidade da Colônia no município de Serra do Navio, que representa, dentro do contexto do processo educativo e implementação do NEM, uma referência que contemplada dentro das políticas de implantação das escolas do Novo Saber pela SEED/AP. Segundo a pedagoga Camila, da Escola 02, destaca-se pelo incentivo a profissionalização com diversas parcerias com instituições público-privadas, a exemplo do SEBRAE, com objetivo de qualificar os jovens com o oferecimentos de diversos cursos como “atendimento ao cliente, boas práticas de fabricação,

fabricação de bolo e fabricação de salgados”, para melhor prepará-los para o mercado de trabalho, nos meses de agosto e setembro de 2023.

Figura 12 – Escola Estadual Colônia de Água Branca



Fonte: Registro do pesquisador.

O desafio da formação dos professores é amplificado pelo fato de que a formação teórica, embora vital, é apenas “um lado da moeda”. A prática pedagógica, a interação diária com os alunos, a adaptação às mudanças dinâmicas em uma sala de aula e a capacidade de atender às necessidades individuais dos alunos são aspectos que só podem ser aprendidos e refinados através da experiência. Como o pedagogo Silvio e a pedagoga Camila indicaram, a formação teórica é importante, mas é a intersecção dessa teoria com a prática que realmente faz a diferença.

No sentido de analisar as fraturas e os descaso com as políticas públicas para educação, nos estudos de Evangelista (2016) ecoam denúncias quanto à responsabilização dos professores que na década de 1990 seguiram os profissionais da educação e do aparelho do Estado pela má qualidade do ensino e ingerência dos recursos públicos; comenta:

Nos anos de 2000 a noção de responsabilização pode ser sintetizada. A racionalidade política anterior segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma “autonomia responsável” do professor ofereceu o lago

onde o fracasso da escola pública se afogava. Responsabilizar o professor por tudo não demorou a espocar (Evangelista, 2016, p. 10).

Continuando, são atribuídas ao professor as mazelas sociais por consequência da má qualidade de ensino; Evangelista (2016, p. 10) destaca que:

Esse deslocamento perverso imputa as condições de existência da população brasileira ao professor; os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam de suas opções econômicas e políticas. Derivam do fato de que o professor não é responsabilizado por sua formação, pelo investimento em sala de aula, pelo empenho na aprendizagem do aluno, pelo interesse na mudança de conteúdos e métodos pedagógicos, pelo respeito às tecnologias.

A questão central, portanto, não é apenas se os professores estão sendo formados para o NEM, mas como essa formação está sendo entregue, como está sendo recebida e como está sendo aplicada. É essencial que o sistema educacional reconheça e responda a estas questões, garantindo que os professores não só compreendam a teoria por trás da reforma, mas também sejam capazes de traduzi-la em práticas significativas e impactantes nas salas de aula.

Para garantir a implementação do NEM, é imperativo que os educadores estejam no centro das discussões, das decisões e das ações. A formação de professores, portanto, deve ser vista não apenas como um pré-requisito, mas como um componente contínuo e integral do processo de reforma educacional.

A formação de professores no contexto do NEM é um movimento complexo entre teoria e prática. Para garantir que a reforma implementada e que os alunos se beneficiem verdadeiramente dela, é essencial que os professores estejam bem preparados, bem apoiados e bem equipados para liderar o caminho.

No contexto educacional moderno, as abordagens de ensino e aprendizagem têm sofrido reformulações significativas. Com o advento do NEM, diversas facetas da pedagogia estão sendo revisitadas, e as práticas tradicionais estão sendo desafiadas em favor de metodologias mais holísticas e centradas no estudante; o estudante é o protagonista no NEM, principalmente nas aulas de Projeto de Vida, como destaca o RCA.

As aulas de Projeto de Vida são de extrema relevância para os jovens, no sentido de possibilitarem, por meio de metodologias engajadoras, as quais serão executadas via criação, cocriação, (re) elaboração, a estruturação de habilidades e competências que darão o suporte necessário para que cada estudante construa o seu caminho (Amapá, 2018, p. 10).

No atual cenário educacional, destaca-se a relevância da avaliação formativa em detrimento das práticas punitivas historicamente prevalentes. Em conformidade com a Lei 13.415 (Brasil, 2017a) e os direcionamentos do Referencial Curricular Amapaense (Amapá, 2018), a avaliação vem ganhando novos contornos. Lopes (2019, p. 61) corrobora essa visão, ao afirmar que a avaliação deve transcender seu papel punitivo e assumir uma abordagem formativa que esteja alinhada com “identificações docentes e projetos de vida juvenis”. Pereira e Evangelista (2019, p. 67) complementam essa perspectiva, assinalando que a avaliação deve ser um instrumento para compreender e não apenas para punir o aprendizado do aluno. A mudança para uma prática mais construtiva sugere que as avaliações podem servir para identificar áreas de melhoria, oferecendo feedback e apoio necessários para que os estudantes superem suas dificuldades e atinjam seu pleno potencial.

Juntamente com a mudança na abordagem da avaliação, há uma crescente consciência da importância da inclusão e diversidade no cenário educacional. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a educação precisa refletir a vasta “tapeçaria” de experiências, identidades e culturas que compõem nossa sociedade.

A busca por inclusão e diversidade tornou-se um pilar central na estruturação do NEM, conforme apontado pelo Parecer nº 010.2021 do CEE (Amapá, 2021a). Entretanto, ainda existem brechas no currículo que precisam ser abordadas. Esta lacuna é evidenciada quando se analisa a BNCC (Brasil, 2018) que, embora avance na direção da diversidade, ainda apresenta limitações, como apontado por Lopes (2019, p. 64): “Ainda sentimos falta de mais temas LGBTQ+ no currículo”. Estes desafios evidenciam a necessidade de uma abordagem educacional que contemple todas as dimensões da diversidade e inclusão.

Paralelamente, a transição para um ensino mais interdisciplinar, como sugere o RCA (Amapá, 2018), demonstra uma evolução na pedagogia contemporânea. Lopes (2019, p. 71) esclarece esse movimento, afirmando: “Os projetos interdisciplinares permitem a conexão de saberes e a aplicação prática do conhecimento”. Este avanço pedagógico sugere uma mudança em direção a uma educação que valoriza não apenas o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática, a experimentação e a resolução de problemas do mundo real.

As transformações no campo da educação não se limitam a meras modificações superficiais; pelo contrário, evidenciam uma metamorfose significativa na percepção e na prática educacional (Amapá, 2018). Evangelista (2018) argumenta que as reformas educacionais, especialmente as que

ocorrem sob o pano de fundo do neoliberalismo, podem ter efeitos complexos e, em muitos casos, controversos. Em seu trabalho “Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann”, Evangelista aborda a crítica à flexibilização do currículo como uma estratégia neoliberal (2018, p. 10). Esta flexibilização, enquanto aparentemente positiva, pode mascarar deficiências e perpetuar desigualdades no sistema educacional (Pereira; Evangelista, 2019).

A educação sempre foi considerada a pedra angular do desenvolvimento humano. No entanto, o cenário educacional contemporâneo enfrenta desafios inéditos, principalmente com a chegada do NEM e a promessa da flexibilização curricular. O objetivo desta flexibilização é adaptar o ensino às demandas do século 21, garantindo que o currículo esteja alinhado ao projeto de vida de cada estudante. Como a flexibilização curricular destaca-se que o NEM “é uma resposta às demandas contemporâneas por uma educação que alinhe o currículo ao projeto de vida dos estudantes” (Brasil, 2017a, s/p).

Contudo, a prática revela uma realidade mais complexa. A implementação dessas diretrizes inovadoras enfrenta barreiras significativas, especialmente em áreas nas quais a infraestrutura educacional é deficitária ou em que a cultura pedagógica ainda está enraizada em abordagens mais tradicionais. A observação do pedagogo Silvio ilustra essa tensão, quando ele ressalta que “muitas escolas ainda não estão adaptadas”. Estas palavras apontam para um abismo entre a visão idealizada da reforma educacional e a realidade no território e sociocultural. Em muitos aspectos, o desafio não é apenas adaptar o currículo, mas também de integrar a heterogeneidade regional Amazônica Amapaense, a infraestrutura e as práticas pedagógicas das instituições educacionais.

Mas, além dos desafios práticos, também existem preocupações mais profundas e fundamentais sobre o que significa “flexibilização”. Em teoria, a ideia de personalizar a educação para atender às necessidades e aspirações individuais dos estudantes é atraente. No entanto, quando esta personalização é interpretada ou implementada de maneira reducionista, corre-se o risco de limitar o escopo da educação. Evangelista (2018, p. 15) analisa essa tendência com um olhar crítico, alegando que a flexibilização curricular pode estar reduzindo a educação a um simples preparativo para o mercado de trabalho. A autora discute que essa visão de “flexibilização” pode ser uma forma disfarçada de “mercantilização da educação” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 70). Não é uma preocupação isolada; Lopes (2019, p. 65) também expressa uma sensação similar, sublinhando a necessidade de uma abordagem educacional mais holística. Segundo o autor, a educação deve ir

além de simplesmente preparar os estudantes para o emprego e, em vez disso, focar em formar cidadãos críticos e engajados.

Além disso, deve cultivar a curiosidade, a empatia, o pensamento crítico e a paixão pela aprendizagem. Em resumo, a educação deve ser tanto sobre formação quanto sobre informação e, sobretudo, um cidadão ativo politicamente que se comprometa na intervenção das realidades sociais contraditórias.

No entanto, a tensão entre a formação para a vida e a formação para o trabalho não é nova – ela tem sido uma constante no debate educacional por décadas, se não séculos. O que é novo é o contexto atual, marcado por rápidas mudanças tecnológicas, econômicas, sociais e climáticas. Neste cenário volátil, a necessidade de uma educação relevante e adaptativa nunca foi tão urgente; ao mesmo tempo, há a importância de uma educação que vá além da mera preparação para o trabalho e que aborde as complexidades da vida social e do Planeta.

A complexidade da formação continuada de professores é uma questão amplamente reconhecida. Os docentes, como pilares do sistema educacional, precisam não apenas de uma formação inicial sólida, mas também de atualizações contínuas que os habilitem a enfrentar os desafios contemporâneos do ensino (Lopes, 2019, p. 64). Como sublinhado pelo CEE, a formação continuada é um aspecto que transcende o período inicial da carreira docente e requer um investimento continuado (Amapá, 2021a). Dada a evolução constante dos currículos e das demandas educacionais, como expresso na Lei 13.415 e no RCA-EM (Amapá, 2018; Brasil, 2017a), essa formação não é um luxo, mas uma necessidade crucial para a qualidade da educação.

Ao mesmo tempo, o desafio não é apenas capacitar os educadores, mas também garantir que as instituições de ensino estejam alinhadas e preparadas para as demandas do NEM. A BNCC representa uma tentativa de proporcionar uma educação universal, contextualizada e relevante; no entanto, sua aplicação em territórios como Serra do Navio é um lembrete de que as diretrizes nacionais devem ser adaptáveis para atender às especificidades, contextos e vivências locais.

Ao refletirmos sobre o cenário de Serra do Navio, é impensável não considerar a interação entre a biodiversidade Amazônica, as questões socioculturais e as diretrizes pedagógicas, já que o ambiente sociocultural influencia diretamente a percepção e a aplicação das políticas educacionais. O território, a economia local que, historicamente, está em torno da mineração, a composição demográfica e cultural, e até mesmo a história regional podem afetar como as reformas são percebidas e implementadas.

Além disso, a participação ativa da comunidade escolar – incluindo educadores, alunos, pais e gestores – é crucial para o desenvolvimento de qualquer reforma. O protagonismo desses atores garante que as políticas sejam não apenas implementadas, mas vivenciadas, adaptadas e aprimoradas de acordo com as realidades locais.

A flexibilização curricular tem o potencial de abranger uma vasta gama de interesses dos alunos. Contudo, autores como Evangelista (2019, p. 70) alertam para o risco de que tal flexibilização possa se concentrar excessivamente nas necessidades do mercado, negligenciando uma educação mais abrangente (Pereira; Evangelista, 2019, p. 70).

O cenário educacional brasileiro está em uma fase de mudanças significativas e cheia de desafios. A colaboração e o compromisso com a qualidade podem possibilitar um ensino médio que atenda às exigências contemporâneas e valorize a diversidade cultural brasileira (Lopes, 2019, p. 65).

#### **4.2 Percepção dos(as) professores(as)**

O discurso que iremos analisar nas entrevistas dos professores em torno dos itinerários formativos – projetos de vida e eletivas – abordara as concepções dos professores das Escolas Estaduais no município Serra do Navio, especificamente a Escola 01 e a Escola 02. Nas primeiras análises trabalhadas junto aos coordenadores pedagógicos se constatou anteriormente que existem diferenças em torno das estruturas oferecidas pelas escolas para os itinerários formativos, na necessidade de apoio material e na formação dos professores para nova modalidade de ensino integral do NEM das escolas que se encontram na rota da política educacional da SEED/AP do “Novo Saber” no município de Serra do Navio.

Ao analisar a fala dos professores entrevistados, é importante salientar que a categoria “estrutura” é de importância fundamental para o andamento do ensino e do processo de aprendizagem, exigido nos parâmetros do NEM, que tem nas suas competências a investigação científica incorporada na aprendizagem dos alunos. A professora Letícia comenta a estrutura e a formação dos professores na Escola 01 para oferecimento das disciplinas eletivas.

Não, não possui uma estrutura, porque a estrutura da escola é a própria sala de aula, onde nós não temos materiais, não temos próprios equipamentos para trabalhar esse projeto. [...] Não, não tivemos nenhuma formação e nem sequer treinamentos para que a gente pudesse dar essas eletivas, esse projeto de vida, não fomos orientados, então nós não tivemos formação nenhuma (Professora Letícia).



Segundo a Professora Letícia, a Escola 01 não possui infraestrutura adequada para o desenvolvimento dos itinerários formativos, especialmente para projetos de vida e disciplinas eletivas. A professora diz:

A nossa escola não possui uma estrutura adequada porque só contém salas, mas não tem os materiais necessários para o professor trabalhar. Então o professor tem que tirar do bolso. Logo, as aulas ficam comprometidas, já que não tem a infraestrutura necessária. Se o professor quiser fazer uma aula diferenciada, ele vai ter que tirar do bolso para fazer essa aula. Então a aula acaba sendo só teórica.

Esclarecendo, em 2012, o CNE apresentou no art. 3º da resolução CNE/CEB nº 6 – na qual define as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – uma significação para a expressão “itinerário formativo”:

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (Brasil, 2012).

Nesse sentido, são necessários esforços da Secretaria de Educação do Estado para implementação de estrutura adequada nas disciplinas eletivas e projetos de vida, valorizando a transdisciplinaridade no contexto sociocultural Amazônica Amapaense, na rede estadual de educação em Serra do Navio. Disciplinas eletivas e projetos de vida introduzem os alunos à ideologia neoliberal do mercado de trabalho, com fundamentos científicos e tecnológicos, disciplinados ao modelo hegemônico capitalista do empreendedorismo para o futuro profissional.

Na percepção de Morin (2003, p. 47), “é preciso ensinar a viver para além dos conhecimentos escolarizados”. Já McLaren (2000, p. 52) comenta que “o exercício da pedagogia crítica se dirige, sobretudo, aos educadores a serviço de uma pedagogia cuja razão de ser é destinar-se às pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. A educação deve estar a serviço da interrogação”.

As reflexões de Morin e McLaren em torno dos conhecimentos escolares e exercício pedagógico são questionados, podemos relacionar com a perspectiva de compreender que o NEM por meio da Lei 13.415/17 e a BNCC induzem a formação dos alunos para a lógica do capital, a hegemonia de mercado através das políticas educacionais. Portanto, o MEC no discurso da modernização da educação, a formação para o mundo do trabalho é entendida como o ideal para a educação, sem levar em consideração as várias identidades culturais e suas vivências únicas no município de Serra do Navio, na maioria das vezes no processo de padronização curricular.

Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido” (2014), identifica nos movimentos populares do campo de resistência a invasão cultural das estruturas opressoras do capital internacional, que pela coerção econômica, impõem seus padrões culturais e se identificam como humanizadores e civilizados. Os sujeitos do campo oprimidos, ao internalizarem a cultura das metrópoles como ocorreu pela violência pela invasão dos colonizadores europeus ao continente americano, porém, no contexto do capitalismo globalizado se torna opressor das consciências oprimidas.

Paulo Freire chama o processo de adaptação do oprimido à cultura dominante do opressor de “invasão cultural”, e comenta: “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2014, p. 86).

Paulo Freire destaca que deve haver luta, resistência à inautenticidade da cultura dominante dos países alinhados ao capital internacional, de opressão às classes desfavorecidas, esquecidos e esfarrapados. Na Pedagogia do Oprimido, o que se procura é que o educador extraia do vocabulário do oprimido a sua historicidade, no seu meio social ao qual vive, que se reconheça em si e, para si, construa sua autenticidade perante o mundo como projeto.

A pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2014, p. 32).

A cultura do invasor se coloca como superior, de forma que as elites dominantes (cultura dominante) impõem padrões culturais e hábitos de negócios descaracterizando as vivências e territórios locais dos povos oprimidos, camponeses e povos do campo, que são marginalizados. Os pesquisadores Hage, Melo e Barbosa (2021) destacam as contribuições do legado freireano na

resistência contra as forças conservadoras hegemônicas que inculcam o processo histórico educativo à subordinação, pois Freire compreende o sofrimento dos oprimidos junto a camponeses e esfarrapados durante o seu exílio no Chile.

Paulo Freire com os seus ideais e sua teoria contribui para fortalecer o entendimento de que os processos educativos, escolares e sociais, construídos com as lutas e com as marchas protagonizadas pelos movimentos sociais, e nas múltiplas relações sociais existentes, podem assumir-se como possibilidade de libertação cultural, social e política dos seres humanos, com a participação da comunidade educativa e, particularmente, dos grupos e coletivos historicamente oprimidos, explorados, subalternizados, discriminados e excluídos (Hage; Melo; Barbosa, 2021, p. 21).

A partir dessa ideia depreende-se a importância da coletividade engajada para transformação social da comunidade escolar, com valorização das características socioculturais e territorial de Serra do Navio. Construindo políticas de formação dos professores descentralizadas, dialogando e ouvindo os grupos coletivos da escola, a educação no contexto regional e da cultura Amapaense pode ser resgatada; assim, pode-se renovar projetos de autenticidade do saber local e das identidades culturais amazônicas contra a ofensiva do currículo padronizado das recentes reformas do ensino médio/BNCC.

A formação e a qualificação de professores têm sido tópicos de discussão intensa no cenário educacional brasileiro. Este trabalho busca analisar as entrevistas com professores envolvidos em projetos de vida e eletivas, bem como o artigo “Fases da Tragédia Docente no Brasil”, por Olinda Evangelista (2016), que considera o panorama da formação dos professores em uma situação complicada no contexto das políticas de Estado da educação e da profissão docente no Brasil.

Conforme relatado na entrevista com a professora Letícia, a formação de professores destinada para o NEM não foi abrangente. Ela menciona que "na verdade, essa qualificação foi ocorrendo à medida em que era desenvolvido o projeto de vida e as eletivas". Isso reflete uma lacuna significativa na preparação dos educadores, uma vez que nem todos os professores tiveram a oportunidade de participar de treinamentos adequados devido a vários obstáculos como a falta de infraestrutura e recursos.

Evangelista (2016), em seu artigo, discute quatro aspectos da tragédia docente: o professor reconvertido, desqualificado, responsabilizado e “eadeizado”. O artigo destaca como a política educacional, associada ao capitalismo e às mudanças estruturais, tem reconfigurado a identidade e o papel do professor, muitas vezes de forma prejudicial.

A análise crítica da autora ao denunciar a crueldade de responsabilizar o professor, arcando o docente com o possível fracasso escolar do estudante. É uma articulação de discurso tático, incentivado pelas mesmas forças hegemônicas identificadas como Aparelhos Privados Ideológicos, no qual, o capital internacional aliado da burguesia no Brasil que atribuem ao seu empoderamento docente, o responsabilizando das questões sociais, econômicas e profissionais.

É preciso esclarecer que no meio das inúmeras responsabilizações atribuídas ao professor uma é central para os interesses capitalistas: o desemprego futuro do aluno se deverá ao não investimento do professor em seu trabalho presente. Convencendo-se o professor de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo não desenvolvimento econômico do país, boa parte da tarefa de construção de consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo estará conquistada (Evangelista, 2016, p. 10).

Assim, podemos compreender que o processo de reformas educacionais ocorridas no Brasil é reflexo das transformações do mundo do trabalho capitalista, de forma que o “profissional da educação” deve se adaptar às novas competências e ao perfil do novo trabalhador flexível no mercado neoliberal. Além disso, é responsabilizado pelo sucesso individual nas relações de trabalho no mundo globalizado, competitivo e com profissionais qualificados. Segundo Ramos (2006, p. 60), “confrontarmos o conceito de qualificação com a noção de competência, não implica defender uma oposição universal entre eles, mas alertar sobre uma tensão permanente que as une e as afasta dialeticamente”.

A implementação da BNCC no Brasil tem levado a diversas transformações no sistema educacional, incluindo a criação de espaços para eletivas e projetos de vida nos currículos escolares. Este estudo busca analisar a preparação dos professores para ministrar esses novos componentes curriculares e investigar se a formação está alinhada com as mudanças sugeridas pela BNCC.

Realizamos uma entrevista com professor Marcos, professor da Escola 02, para entender melhor a situação da formação de professores em relação às eletivas e projetos de vida. Complementamos essa fonte primária com análises de artigos acadêmicos, incluindo o trabalho de Jennifer Nascimento Pereira e Olinda Evangelista (2019), que discutem a influência do capital na educação por meio da BNCC.

Professor Marcos aponta que a estrutura da Escola 02 é "adequada", mas ainda "carece de alguns materiais" para o desenvolvimento completo das eletivas, especialmente na área de Ciências. Essa observação vai ao encontro do argumento de Pereira e Evangelista (2019) sobre a falta de investimento adequado na formação docente para o NEM.

A formação dos professores também foi abordada pelo professor Marcos, que revela que a única formação que ele e seus colegas tiveram foi um curso online em 2020. Essa limitação de preparo é uma área de preocupação, especialmente quando consideramos a influência do capital na formação docente, como sugere o trabalho de Pereira e Evangelista (2019). As pesquisadoras analisam como a Fundação Lemann e outras organizações têm influência sobre as políticas públicas para formação docente (Pereira; Evangelista, 2019, p. 75).

O NEM e a inclusão de eletivas e projetos de vida, impulsionados pela BNCC, trazem consigo uma série de desafios para o sistema educacional. O mais premente é a falta de uma formação adequada para os professores. Como indicado pelo professor Marcos, ainda há deficiências significativas nos recursos e na formação para que esses novos componentes sejam implementados efetivamente; ele afirma: “A única formação que eu tive foi uma da Secretaria de Estado da Educação, que fiz online. A maioria desses professores aqui da escola participaram. A gente fez somente essa online, em 2020”.

A interface entre a educação formal e as habilidades para a vida tem sido uma preocupação crescente no Brasil, em especial após a implantação da BNCC. Dentro deste contexto, programas de "projeto de vida" e aulas eletivas tornaram-se parte da educação básica em diversas escolas brasileiras, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes. Para entender como essas iniciativas são implementadas em um ambiente escolar, podemos analisar o relato do professor Matheus, da Escola 02, que apresenta a estruturas que a escola possui para o desenvolvimento das aulas eletivas.

Bom, o número de eletivas que a gente tem na escola e a divisão e a separação dos alunos precisa sempre de uma sala mais. E nesse caso, a nossa escola agora, que a gente está num prédio novo, tem essa disponibilidade de espaço para estar movimentando esses alunos de acordo com a necessidade. Na escola de campo, quando a gente precisa de transporte, a escola tem transporte disponível pra levar a gente pra desenvolver trabalho de campo.

Em relação à qualificação dos professores na Escola 02, professor Marcos afirma: “Possuem. Todos eles são mediados nas áreas de conhecimento deles”. Isso sugere uma aderência aos padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC, alinhando-se com a primeira competência geral da BNCC, que destaca a importância de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos” (Brasil, 2016, p. 19).

Quando questionado sobre o “Projeto de Vida”, o Professor Marcos comenta que, embora não tenha se aprofundado muito no tema, percebe que “ela busca despertar no aluno o interesse e

a busca por uma área profissional”. Essa visão ecoa a sexta competência geral da BNCC, que ressalta a necessidade de “fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2016, p. 19).

No que diz respeito às aulas eletivas, Professor Marcos, da Escola 02, cita experiências bem-sucedidas: “Que deu muito certo, no ano passado, foi uma que trabalhou com conscientização ambiental [...] Optando por intervir colocando placas para não jogar lixo na beira do rio e recolhendo o lixo que já estava no local”. Este exemplo ilustra a sétima competência geral da BNCC, que enfatiza a “consciência socioambiental” (Brasil, 2016, p. 19).

Além disso, o Professor Marcos menciona uma aula eletiva sobre Fotografia que “está trabalhando com os alunos agora é sobre fotografia, em que eles estão gostando bastante, podendo desenvolver neles a parte artística, além de ampliar suas áreas de conhecimento”. Isso não apenas cumpre a terceira competência geral da BNCC, que valoriza a manifestação artística, mas também alinha-se com a quinta, que ressalta a importância do uso de tecnologias digitais (Brasil, 2016, p. 19).

Segundo o professor Antônio, a estrutura física da Escola 02 é adequada para suportar as mudanças impostas pelo NEM. Ele afirma: “Sim, possuí. O espaço físico da escola é muito bom e condizente com esses dois arranjos curriculares que estão incluídos dentro dos itinerários”. Ele também menciona que a escola é de tempo integral, com 35 horas semanais, o que vai ao encontro do que está previsto na legislação para o NEM.

A abordagem da escola vai além das aulas em sala e inclui pesquisas de campo, principalmente no caso das disciplinas eletivas. O professor Antônio destaca: “A pesquisa de campo, a gente vai em busca de coleta de dados também, história oral, história documental também”.

Neste ponto, pesquisas em torno da Nota Técnica sobre a implementação dos itinerários no sistema educacional de São Paulo. Segundo Nota Técnica, nas escolas estaduais na qual ocorrem disciplinas eletivas, os alunos não se identificam pelos itinerários ofertados pelas escolas. Ou seja, mesmo dentro de seu contexto social e econômico, por ser a maior economia financeira e industrial entre os estados da federação, onde houve a expansão da carga horária, que incluiu 2.371 escolas do Programa Ensino Integral, encontram-se com dificuldades na implantação das eletivas do NEM, devido às condições estruturais das escolas (Repu, 2022, p. 8). Este relatório também discute o conceito de “liberdade de escolha” em relação à oferta de itinerários formativos. Ele destaca que,

embora os alunos possam manifestar seu interesse, a escolha final pode não refletir essas preferências devido a uma série de fatores operacionais e logísticos (Repu, 2022, p. 9-10).

São realidades diferentes, problemas e contextos econômicos e sociais entre a região de São Paulo e a nossa região da Amazônia Amapaense, porém, identificam-se semelhanças quanto aos problemas enfrentados na implantação das disciplinas eletivas, no que se refere a infraestrutura, formação de professores e ofertas de eletivas que atendam as identidades dos estudantes e seus interesses profissionais nas escolas que estão implementando o NEM.

Em nossa pesquisa de campo, o professor Antônio, professor da Escola 02, em entrevista, abordou o pouco preparo que os professores tiveram para atuar dentro da nova proposta curricular. “É um problema sério, o novo Ensino Médio, porque isso caiu a lei, ela entrou e ficou”, comenta, frisando que a preparação oferecida em EAD pela Secretaria de Educação não foi suficiente, especialmente considerando as complexidades trazidas pela pandemia.

É importante confrontar esse testemunho com as análises acadêmicas sobre o assunto. Alice Casimiro Lopes (2019), em seu artigo “Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis”, discute os impactos da BNCC sobre o currículo e a formação docente. A autora argumenta que a BNCC, ao enfatizar uma organização por áreas e competências, pode ser “restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori” (Lopes, 2019, p. 75).

A pesquisadora aponta para uma ambivalência na relação entre disciplinaridade e integração curricular – segundo Lopes (2019, p. 61), “disciplinaridade e integração não são polos que se opõem”. Essa percepção pode ser articulada com o depoimento do Professor Antônio, da Escola 02, que fez um curso EAD pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) sobre o NEM e sobre a escola de tempo integral do Novo Saber. Ao buscar formação complementar, ele reflete o esforço da categoria em se adaptar às novas demandas, mesmo quando o apoio institucional é insuficiente.

Os “itinerários formativos” propostos pela BNCC têm o potencial de afetar profundamente as “identificações docentes”, ou seja, o modo como os professores se veem e se posicionam profissionalmente. O professor Antônio observa que os cursos de formação realizados em EAD não foram “condizentes com a complexidade do assunto”. Essa lacuna na formação docente é corroborada por Lopes (2019), quando pesquisadora menciona que as mudanças curriculares são

muitas vezes implementadas sem considerar as “dinâmicas contingentes” do ambiente educacional (Lopes, 2019, p. 61).

Segundo o Referencial Curricular Amapaense 2022, o trabalho pedagógico com o projeto de vida tem como objetivo “desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (Amapá, 2022b, p. 202).

Nesse sentido, o professor Antônio, professor da Escola 02, aponta para algumas habilidades para serem trabalhadas com os alunos. Segundo ele, “É a possibilidade de trabalhar com o aluno a questão da empatia e descobrir suas habilidades e projetos educacionais e profissionais futuros. E isso através do desenvolvimento de habilidades socioemocionais”. É fundamental notar a preocupação do professor Antônio em alinhar essa abordagem com a “realidade local, os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses”.

Figura 13 – Projeto de Vida



Fonte: Amapá (2022b).

Com relação à realidade local da Amazônia Amapaense, inserida no contexto dos interesses hegemônicos capitalistas, a exploração de matérias-primas é a atividade econômica em Serra do Navio que mais emprega pessoas. No seu processo histórico, o desenvolvimento econômico local é dependente da atividade econômica da exportação mineral, iniciado pela empresa ICOMI, que monopolizou a exploração predatória do manganês e excluiu populações, agricultores e povos que já habitavam a região. Região esta que localiza-se às margens do Rio Amaparí, de forma que a memória histórica dos habitantes da região foi marginalizada.

Portanto, conforme explicado na seção 2.3.1, a cidade foi estruturada pelo modo de vida das *company towns*, que se alinhava à cultura norte-americana, e ainda pode ser observada na



arquitetura urbanística. Hoje as comunidades Vila do Cachaço e Colônia de Água Branca, no seu desenvolvimento social e humano, apresentam graves problemas nas questões de desigualdade social, saneamento e moradia, em benefício do capital internacional que subordina as condições de vivência sociocultural das comunidades citadas a serviço do modo de produção das mineradoras multinacionais. Atualmente são concebidas licenças ambientais de exploração, como a recente empresa canadense do Grupo Pilar Gold adquirindo a Mina Tucano<sup>9</sup>, sendo que a mina de ouro está localizada no município de Pedra Branca.

No sentido de hegemonia capitalista na região de Serra do Navio por meio da atividade da mineração, sendo a principal atividade econômica que historicamente nas políticas governamentais, compreende-se que a única forma de gerar empregos é fomentar a vinda de empresas mineradoras. Mas o território da Amazônia Amapaense e Serra do Navio não deve ser visto de forma tão reducionista nos aspectos geológicos para o desenvolvimento econômico, críticas devem ser realizadas do modelo econômico. Neste aspecto, Hage *et al.* (2020) destacam que há habitantes das periferias das cidades excluídos dos projetos da modernidade por grupos empresariais, além das reformas educacionais como a BNCC na padronização curricular, que uniformiza as identidades sociais; isto é um desrespeito às diversas culturas amazônidas, e fortalece a cultura hegemônica.

Por sua vez, Camargo *et al.* (2022, p. 7) comentam a necessidade de resgatar as identidades culturais da Amazônia e da valorização dos saberes locais:

Os saberes construídos por meio destes modelos econômicos próprios e sistemas sociais de uso dos nichos ecológicos são os que garantem e asseguram a diversidade como uma propriedade comunitária. E, ainda, a concepção de partilha coletiva, que possibilita a integração da diversidade sociocultural, objetiva a sustentabilidade dos recursos naturais e a troca de conhecimentos entre sujeitos de culturas diferentes, com o que favorece a reprodução e o aumento da biodiversidade.

Podemos concluir que a diversidade sociocultural da Amazônia Amapaense que envolve a cultura dos povos agricultores, ribeirinhos, indígenas e camponeses, em suas múltiplas formas identitárias e territoriais de existência. São sujeitos portadores de vivências únicas e de uma memória histórica, que merecem reconhecimento na resistência frente à cultura invasora por meio

---

<sup>9</sup> Nova empresa criada no Canadá integra o Grupo Pilar Gold, junto com a Laiva Gold, e vai assumir a operação no Amapá. A Tucano Gold assinou um acordo com a Great Panther Mining para a aquisição de 100% das ações da Mina Tucano e 100% das ações da Tucano Resources Mineração, permitindo que a Mina Tucano retorne as suas operações no quarto trimestre de 2023. Disponível em: <https://revistamineracao.com.br/2023/08/14/tucano-gold-compra-mina-tucano-e-planeja-retomada-das-operacoes/>.

da lógica de desenvolvimento econômico que, no discurso de modernização e desenvolvimento predatório, acabam com os modos de existência com seu território, junto com suas relações com a biodiversidade regional.

Os projetos de vida para os estudantes no NEM devem ser engajados nas problemáticas locais de existência da população de Serra do Navio, no contexto da diversidade Amazônica. O RCA (2022) destaca o desenvolvimento da competência da empatia, autonomia e valorização dos princípios da diversidade e identidade no processo educativo; no entanto, enfatiza a formação nos estudantes de habilidades e competências no “espírito” do empreendedorismo capitalista. Na perspectiva de um futuro profissional que reproduza na sociedade o sucesso individual, ou seja, que “vença” profissionalmente por seu mérito e se adapte à flexibilidade do mercado de trabalho.

Porém, a pluralidade dos povos que habitam a Amazônia e suas respectivas identidades socioculturais não dissociam preservação e desenvolvimento das atividades produtivas. Os povos amazônicos tradicionais buscam equilibrar a relação homem e natureza na exploração dos bens materiais que a floresta pode oferecer no seu tempo de regeneração e preservação. São os “saberes praticados pelos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, povos do campo” (Corrêa; Hage, 2011), que significam uma resistência à invasão cultural das políticas curriculares do NEM, que desenvolve um ensino e pensamento uniforme e padronizado, internalizando e formando estudantes para a cultura do invasor.

As eletivas são apontadas como um espaço privilegiado para a “experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos” (Amapá, 2022b, p. 203). No entanto, para que isso ocorra efetivamente, o Professor Antônio sugere que sejam pensadas “estratégias de qualificação e aprofundamento no que nos propusermos a trabalhar com os alunos”. Este ponto é fundamental, visto que a escolha de eletivas não deve ser feita de forma aleatória, mas com um alinhamento claro aos “projetos de vida” dos estudantes:

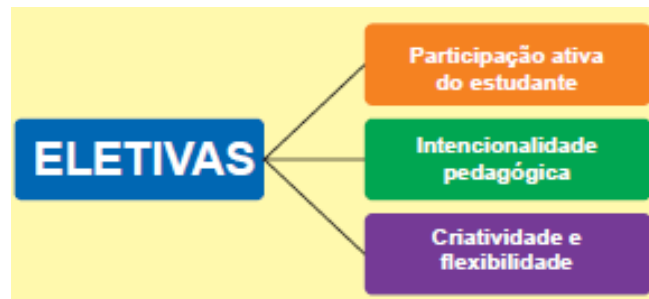
É importante que as eletivas desafiem e estimulem os estudantes, através de formas criativas e estimulantes de criar novas estruturas conceituais, aplicando metodologias que tenham como foco questionamentos, dúvidas e certezas temporárias, criando no estudante a busca de respostas, sendo ele o próprio empreendedor dessa busca (Amapá, 2022b, p. 204).

Segundo a professora Letícia, professora da Escola 01, os professores envolvidos em projetos de vida e eletivos, em sua maioria, não possuem a qualificação necessária para tal. Ela afirma:

Não, porque na verdade essa qualificação foi ocorrendo à medida em que era desenvolvido o projeto de vida e as eletivas. Então os professores foram aprendendo e desenvolvendo. Então não houve uma formação mais aprofundada para que pudesse ser desenvolvido com mais aptidão esses projetos de vida e as eletivas (Professora Letícia).

Esse cenário indica uma lacuna na formação docente, que precisa ser preenchida para o sucesso dessas iniciativas pedagógicas. Nas eletivas, o relacionamento existente é de colaboração entre coordenação pedagógica e estudantes nas escolas pesquisadas, portanto, seguem a estrutura abaixo no sentido de programar a formação dos estudantes, no sentido de flexibilização nas aulas das eletivas, conforme imagem a seguir:

Figura 14 – Trabalho pedagógico intencional e estruturado



Fonte: Amapá (2022b).

Quanto aos materiais didáticos e recursos disponíveis na Escola 01 em Serra do Navio para aulas eletivas, a professora Letícia sugere, “[...] por exemplo, um data show. A escola não tem data show, a escola não tem computadores. O principal também são os livros, não tem nenhum material para que a gente possa trabalhar com esses alunos”. A professora aponta que existem materiais online para formação continuada que envolve os itinerários formativos. Ela observa:

A pessoa responsável pelas eletivas e o projeto de vida e de socializar isso nos municípios, ele sempre disponibilizava um link em que estava todo o material, as videoaulas, [...] mas os professores somente tinham acesso posteriormente à formação. Mas a falta de internet, na escola, dificultava o acesso ao material (Professora Letícia).

Isso mostra que, apesar de haver materiais e recursos, a infraestrutura precária limita seu uso efetivo. Ao compararmos esses resultados com os referenciais curriculares, percebemos que há uma expectativa de que os professores mobilizem recursos criativos e inovadores para a resolução de problemas; no entanto, a falta de formação específica e de acesso a recursos adequados representa um desafio para o cumprimento desses objetivos.

Com base na entrevista com a Professora Letícia, fica evidente que a formação de professores para o NEM em Serra do Navio, sobretudo aqueles envolvidos em ministrar projetos de vida e disciplinas eletivas, apresenta lacunas consideráveis. A professora destaca que “Na verdade, até existiu formação, mas não contemplou todos os professores” (Professora Letícia). Além disso, ela aponta problemas infraestruturais que afetam a participação efetiva dos docentes em programas de formação.

Figura 15 – Salas dos itinerários formativos



Fonte: Registro do pesquisador.

Conforme a imagem acima, a realização dos itinerários formativos (projetos de vida e disciplinas eletivas) ocorre em salas de aulas, em ambas as escolas pesquisadas. Não existe uma estrutura física adequada no que pode ser remetido no que é idealizado pelos legisladores (BNCC-RCA).

Esta situação nos remete a um quadro mais amplo e complexo, que envolve políticas educacionais em nível federal, estadual e municipal. O Projeto de Lei 0011/15-GEA, que culminou na Lei 1.907 de 24 de junho de 2015, publicada no Diário Oficial do Estado nº 5982 de 24.06.2015, indica a necessidade de preparar professores para os desafios para educação básica e nível médio, com destaque às Estratégias:

19.10) Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos Cursos de formação superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica;

19.11) Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em nível Superior nas respectivas áreas de atuação, aos docentes em efetivo exercício, com formação de nível Médio na modalidade Normal; sem formação em Licenciatura; com Licenciatura em áreas diversas da de sua atuação docente (Amapá, 2015, s/p).

No entanto, o relato da Professora Letícia sugere que, pelo menos em seu contexto específico, essa preparação no que se refere a formação ainda é incipiente e enfrenta uma série de desafios logísticos e materiais. O local de realização das formações para as eletivas também é motivo de preocupação.

A Professora Letícia relata que “a primeira formação ocorreu em Macapá, em que nem todos os professores foram”. Isso sugere que a distribuição geográfica das formações pode ser um fator limitante para a participação dos docentes, especialmente aqueles que residem em localidades mais afastadas ou que têm dificuldades de deslocamento.

Além disso, as falhas na infraestrutura tecnológica são outro aspecto que não pode ser ignorado. Segundo a professora Letícia, “[...] o nosso município, constantemente com queda de energia e com falta de internet, prejudicou a participação dos professores”. Este cenário aponta para a necessidade urgente de políticas públicas que garantam o acesso à energia elétrica e à internet de qualidade como pré-requisitos básicos para a formação docente na era digital.

A professora Letícia da Escola 01 aponta que houve uma tentativa posterior de “socialização” do que estava ocorrendo nos projetos de vida e disciplinas eletivas. No entanto, essa ação também foi marcada pela baixa participação dos professores. Ela observa que “Quando já estava ocorrendo o projeto de vida e a eletiva na escola, ocorreu uma outra formação no Porto Grande, em que era, na verdade, a socialização do que estava ocorrendo. E nem todos os professores puderam ir” (Professora Letícia).

É imprescindível a urgência de políticas públicas voltadas para o contexto regional e local de Serra do Navio na formação de professores que propiciem aos estudantes do NEM uma educação

de qualidade. Além disso, as peculiaridades da Amazônia Amapaense devem ser contempladas nas práticas educativas nas disciplinas eletivas, de forma que se valorize os saberes dos povos tradicionais da Amazônia e sua sócio diversidade e heterogeneidade. Para Corrêa e Hage (2011, p. 84-85):

No que concerne à heterogeneidade sociocultural, a Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo na territorialidade do campo.

Nesse cenário, as disciplinas eletivas se configuram em uma logística complexa, de forma que professores do NEM em Serra do Navio são submetidos a condições desafiadoras de infraestrutura, internet, material didático e livros. A responsabilidade pelo andamento das disciplinas eletivas é dos professores em colaboração com as coordenações pedagógicas; no entanto, é preciso urgência de políticas públicas para qualificação de professores para disciplinas eletivas e projetos de vida, uma vez que a qualificação do curso para os professores do NEM ocorreu no município de Porto Grande.

Os professores no contexto social de Serra do Navio, a sua população em sua maioria é pobres e desiguais, possuindo uma infraestrutura precária nas áreas de expansão da cidade, sendo controverso com conteúdos curriculares, aplicados na modalidade dos itinerários formativos que reproduz a cultura dominante, excluindo a heterogeneidade local da população. No entender de Arroyo (2014, p. 12), “Os currículos têm ignorado a pobreza e os(as) pobres como coletivos, e isso resulta exatamente no oposto do que se promete, pois contribui para manter os indivíduos atolados em formas de viver distantes”.

### **4.3 Percepção dos(as) estudantes**

As reformas do NEM e a estruturação que dá a base de orientação curricular para as escolas, a BNCC, têm sido assunto de vários estudos e debates como apresentados até o momento (Ribeiro, 2020; Evangelista, 2014; Ciavatta, 2019). Segundo uma entrevista com a estudante Mayra, a estrutura da Escola 01 em Serra do Navio não está à altura das expectativas que os estudantes esperavam com a implementação do NEM, que a priori se apresentava como inovador. Ela afirma:

“Eu acho que a estrutura não é muito boa, seja por falta de recursos mesmo da escola, ou os professores que têm um projeto, mas muitas vezes eles não conseguem executar”.

Este problema não é isolado e tem raízes mais profundas na elaboração da BNCC, pois às vezes as diretrizes são formuladas sem considerar as realidades locais, como a falta de recursos mencionada pela estudante Mayra da Escola 01. As políticas educacionais mais recentes promovem desenvolver as competências e habilidades nos alunos por meio da BNCC, atendendo interesses empresariais e a elite dominante, internalizando no processo educacional para que os estudantes calcem o sucesso profissional, no mundo do trabalho, no qual o capital humano é muito competitivo e flexível; portanto, as novas políticas curriculares na preparação da BNCC dão “[...] ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 109).

A capacitação dos professores para ministrar disciplinas eletivas também é uma questão crítica. A estudante Mayra da Escola 01 observa: “A meu ver, eles não têm a capacitação suficiente para ministrar o ensino médio para a gente”. Este sentimento é debatido por Pereira e Evangelista (2019), que questionam como “O capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann”, pois a capacitação de professores é muitas vezes comprometida por uma variedade de fatores, incluindo a falta de recursos e apoio institucional. Para tanto, no processo de formação dos professores, as elites dominantes e a burguesia lançam o discurso responsabilizando-os, segundo Pereira e Evangelista (2019), pela desigualdade social no processo educativo, com reflexo na produtividade econômica para geração de empregos: “Formação e trabalho docentes tornaram-se mais complexos ao longo do período, posto que a burguesia, após a reestruturação produtiva e suas espúrias decorrências, lançou sobre os professores slogans que atribuíam à sua incapacidade o aumento do desemprego” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 69).

As questões de diversidade cultural também são muitas vezes negligenciadas pela BNCC pela sua padronização dos currículos, como Camargo *et al.* (2022) observam em seu artigo sobre “Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes”. As escolas, especialmente em regiões diversas da Amazônia, em que habitam quilombolas e ribeirinhos, devem estar preparadas para lidar com a pluralidade, algo que muitas vezes é ignorado na elaboração e implementação do currículo de novas diretrizes curriculares.

Tais diretrizes foram organizadas com base na Pedagogia das Competências e atendem interesses de organismos internacionais e conglomerados empresariais, fundações e instituições financeiras com o claro objetivo de alinhar a formação à lógica do mercado, criando trabalhadores conformados, flexíveis e que se tornam corresponsáveis pelo seu sucesso ou fracasso (Camargo *et al.*, 2022, p. 243).

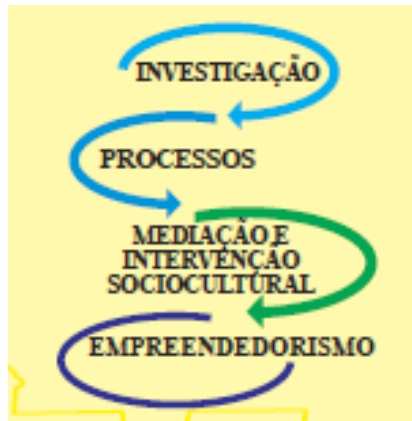
A estudante Mayra da Escola 01 observa que "talvez em relação a projetos para a gente, deveria ter relação com a carreira que a gente quer seguir". Este comentário ecoa as preocupações da BNCC sobre a necessidade de um ensino médio mais alinhado com as aspirações das juventudes (Brasil, 2018). Com destaque, o documento da BNCC enfatiza a Competência 6, orientando os Projetos de vida na política curricular para a juventude do ensino médio sobre a lógica do mercado e uniformização do currículo, ao mesmo tempo que destaca os significados de respeito à sua cultura, diversidade e sua singularidade como seres sociais:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 462).

O RCA-EM é constituído “como o desdobramento da BNCC para o estado do Amapá e engloba todas as escolas públicas, sejam elas estaduais ou municipais, e também as escolas privadas [...]” (Santos, 2020, p. 73). A política curricular implementada no NEM, Lei nº 13.415/2017, tem no RCA (2022) a organização dos Itinerários formativos, organizados a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Estes eixos têm o objetivo de integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos e criar chances para que os estudantes vivenciem experiências educativas próximas à realidade contemporânea do século XXI, que promovam a sua formação pessoal, socioemocional, profissional e cidadã junto à sociedade.



Figura 16 – Organização dos itinerários formativos



Fonte: Amapá (2022b).

Destacamos os itinerários formativos para a formação dos estudantes para o futuro profissional, de forma que o sujeito obtenha as competências que atendam aos interesses de mercado com a internalização da cultura do empreendedorismo e a autonomia de que, em sua liberdade, cultive o ideário capitalista de competição. Para Harvey (1994), o indivíduo na pós-modernidade é envolvido pelo modelo de produção industrial padronizado e tecnológico, no qual os valores são alterados, ou seja, os valores sociais não são sólidos, são efêmeros; se dúvida, inclusive, na pós-modernidade, do conceito de verdade epistemológica em todas as áreas do conhecimento científico.

Na pesquisa de campo, no entanto, a falta de capacitação dos professores e formação, como apontado pela estudante Mayra, encontra amparo na literatura existente. Lopes (2019) discute como os “itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio” muitas vezes esbarram na falta de preparo dos professores. Isso está em consonância com a afirmação da estudante Mayra, que ressalta que os professores “não têm a capacitação suficiente para ministrar o ensino médio para a gente”.

Podemos destacar que o NEM corrobora com a culpabilização do professor por meio da fala da estudante Mayra de que os “os professores são despreparados para trabalhar com o aluno da escola pública e que se sentem abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não receberam formação adequada”.

A estudante Mayra também menciona que as disciplinas eletivas não estão diretamente relacionadas com sua futura carreira, mas com o que era mais conveniente para ela, pela falta de opções nas escolhas das eletivas a cursar. Esta preocupação é validada por Camargo *et al.* (2022) ao discutirem a “Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias”. Os autores argumentam

que, muitas vezes, o currículo é desvinculado das realidades locais e das necessidades dos alunos, resultando em uma “monocultura das mentes”.

O modelo hegemônico em curso, além de conduzir à monocultura da natureza, tende, também, à implantação da monocultura das mentes, que corresponde à ideia de pensamento único, padronizado, na contramão da diversidade sociocultural que se busca numa perspectiva de preservação da vida e desenvolvimento das sociedades com a utilização consciente e sustentável dos recursos naturais existentes (Camargo *et al.*, 2022, p. 242).

A estudante Mayra da Escola 01 pontua que a capacitação dos professores em relação às aulas eletivas deveria ser mais voltada para projetos que tenham relação com as carreiras que os alunos desejam seguir. Ela diz: “Eu acho que talvez em relação a projetos para a gente, deveria ter relação com a carreira que a gente quer seguir [...] eu só escolhi porque eram mais convenientes para mim, talvez algo mais focado seja melhor”.

O que a estudante Mayra relata dialoga com o que Lopes (2019) expõe sobre os “itinerários formativos” e a necessidade de maior sintonia entre as identificações docentes e os projetos de vida juvenis. A autora aborda que, muitas vezes, os itinerários formativos são deslocados das realidades e aspirações dos alunos, gerando desinteresse e falta de aplicabilidade prática. A pesquisadora destaca, sobre a oferta de itinerários formativos para alunos, as “[...] dificuldades para que atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos” (Lopes, 2019, p. 66).

As falas da estudante Mayra estão em consonância com o que Fagiani e Previtali (2014) abordam sobre a “A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização”. Ao expressar seu desejo por um ensino mais focado em suas aspirações de carreira, a estudante toca em um ponto crucial da “qualificação” abordada pelos autores, sugerindo nas novas relações de trabalho do século XXI. A perda de estabilidade no setor público, perdas de direitos trabalhistas em consequência de políticas estruturais governamentais neoliberais para economia, além do achatamento dos salários com a valorização do discurso de flexibilização

A despeito da influência neoliberal no que se refere ao sujeito para o trabalho, “destaca-se a formação de um mercado de trabalho mais flexível, com exigências de níveis de escolaridade mais elevados e de novas habilidades” (Fagiani; Previtali, 2014, p. 55).

Ademais, a incompatibilidade entre as aulas eletivas e os interesses profissionais dos alunos também é um reflexo dos desafios apresentados por Gonçalves e Deitos (2020) ao discutirem as “Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e

ideológicos”. Os autores afirmam que um dos grandes desafios da BNCC é justamente alinhar a ideologia neoliberal com a prática pedagógica, na qual é materializada na proposta das Dez Competências Gerais a serem desenvolvidas em sala de aula para os estudantes, uma resposta que atenda aos interesses do mercado capitalista para formação do novo perfil do trabalhador flexível para século XXI. Portanto, no entender de Gonçalves e Deitos (2020, p. 14):

A educação com base nas competências representa a noção ideológica de um pensamento que visa moldar os indivíduos às exigências socioeconômicas. Não obstante, a BNCC segue a tendência da formação por competências propostas por reformas curriculares que vêm sendo implementadas no final do século XX e início do XXI, seguindo o enfoque das avaliações internacionais propostas pela OCDE.

O que a estudante Mayra sugere também ressoa com Camargo *et al.* (2022), que discutem a “Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias”. A falta de sintonia entre a BNCC e as necessidades dos povos das florestas pode ser vista como uma forma de “monocultura das mentes”, em que o sistema educacional não está considerando a pluralidade de interesses da diversidade regional, as identidades, o saber local, os povos amazônicos e sua diversidade sociocultural com a terra, optando por um caminho que atende a hegemonia dominante da política curricular. No entanto, os autores afirmam que “É necessário valorizar suas identidades, modos de vida e saberes dos povos amazônidas, como uma forma de assegurar seus pertencimentos, segurança alimentar e a própria existência, que está para além da escolarização e dos saberes hegemônicos” (Camargo *et al.*, 2022, p. 244).

A falta de recursos e apoio da Escola 01 para a execução de projetos pedagógicos, mencionada pela estudante Mayra, pode ser relacionada com a “nova configuração da classe trabalhadora no século XXI”, como discutido por Fagiani e Previtali (2014).

Os autores argumentam que a precarização do trabalho também se reflete no processo educacional, relacionando a competição para qualificação de alto nível e a flexibilidade para atender programas econômicos liberais para o novo paradigma de mercado capitalista da acumulação flexível.

Os estudos de Fagiani e Previtali (2014) podem explicar a falta de recursos apontados na entrevista, já que no sistema neoliberal a bandeira que se levanta é a política do Estado mínimo e diminuição dos gastos públicos em serviços sociais como a seguridade social e incentivos para privatização do aparato estatal para funcionamento dos serviços públicos com o discurso da eficiência e produtividade no menor custo.

No processo de implementação do NEM pela Lei nº 13.415/2017 no estado Amapá, enfatizamos que a SEED/AP, tendo como orientação a BNCC-EM, influenciou e colaborou com a construção do RCA. Neste documento, notamos a alteração disciplinar por meio da estrutura dos itinerários formativos, sendo que cabe ao professor ser orientador e aos estudantes serem protagonistas dos projetos de vida, desenvolvendo sua autonomia, empatia e responsabilidade.

Podemos destacar que os estudantes passam por uma formação geral básica no currículo do Ensino Médio Amapaense, com uma carga horária “máxima de 1.800 horas, e pelos itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga horária mínima de 1.200 horas, sendo permitida a oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o local” (Amapá, 2022b, p. 13).

Nesse contexto a Lei 13.415/2017, a BNCC-EM, “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (Brasil, 2017a, s/p), em conformidade com as diretrizes do CNE para atender as seguintes áreas do conhecimento, que são quatro: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) ciências humanas e sociais aplicadas – segundo ficou estabelecido no artigo 3º da Lei 13.415/2017. Podemos destacar que, no §7º, existe a seguinte sugestão: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017a, s/p).

O NEM é compreendido pela formação geral e pelos itinerários formativos, previstos pela legislação, com destaque aos do artigo 36 da LDB, no registro dado pela Lei 13.415/2017, que são “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017a, s/p). Já a CEE, no seu Parecer nº 025/2021-CEE/AP – Normas Complementares para a Implementação do Novo Ensino Médio –, destaca a liberdade das escolas: “Quanto à distribuição da carga horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, esta deve ser definida pelas instituições ou redes de ensino no exercício de suas autonomias” (Amapá, 2022a, p. 4).

A partir da BNCC (Brasil, 2018), as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM), que deram orientação para a base curricular em âmbito nacional, refletiram no desenvolvimento do RCA (Amapá, 2022b), uma normativa que valoriza o contexto local e regional Amapaense. No entanto, o RCA reproduziu em sua documentação especificidades para

desenvolver no aluno com destaque ao empreendedorismo com cunho flexível, atendendo demandas do mercado neoliberal para formação de uma mão de obra que se adapte às mudanças do mundo do trabalho do século XXI.

Nesse contexto, do mundo do trabalho para produção neoliberal na qual o trabalhador é sujeitado a condições precárias, no qual, entregadores de aplicativos e o exemplo de trabalho chamado de “uberização” são considerados empreendedores, empresários de si, segundo Dardot e Laval (2016, p. 327) trata-se “[...] de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”. O discurso do empreendedorismo no Brasil é estimulado pelas políticas públicas, projetos políticos, projetos econômicos e mensagens divulgadas por mídias burguesas, que criam uma atmosfera artificial de liberdade, sendo que na prática ocorre a liberdade econômica dos indivíduos que são, de alguma forma, “dominados” pela cultura do empreendedor flexível.

Desta forma, no currículo flexível na relação de aprendizagem do estudantes do NEM são inseridos os itinerários formativos que desenvolvem o protagonismo de escolha da futura profissão. Neste contexto, podemos refletir sobre as interpretações da política do NEM, que a nosso entender foram desconectadas da realidade dos estudantes, tendo em vista a formação precária dos professores das escolas pesquisadas em Serra do Navio.

O processo de formação dos professores para o NEM e itinerários formativos foi mediada pelos gestores das escolas e coordenadores pedagógicos em Serra do Navio, dificultando o entendimento e compreensão da nova política curricular, de acordo com a entrevista da professora Letícia da Escola 01, e reforçado com a fala do professor Fernando, da Escola 02, que afirma:

Não, não tiveram formação. Eles deram formação para os diretores. Para os diretores fazerem isso, passar isso para os professores, foi isso que aconteceu, fizeram a capacitação com os diretores. Eu fiquei sabendo e teve. [...], teve dias para fazer uma capacitação de projeto, foi mais briga de negócio pedagógico na escola, que o próprio para o próprio conhecimento, não é? Então não teve, teve, iniciou a formação, só que não, não progrediu.

Quando entrevistado sobre a qualificação administrada pelo diretor e parte pedagógica da escola no formato do NEM e itinerários formativos, o professor Fernando diz: “Assim, na minha opinião, não é? É minha opinião, devido a não ter a formação, aí ficou daquele jeito, vai fazendo o que dá. E tem as reuniões para tentar capacitar os professores, mas acredito que isso não é o suficiente. Não tem a qualificação necessária”.

Temos no primeiro momento a formação dos professores para NEM em Serra do Navio, administrada pelos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisas, com comprometimento de uma formação integral, cidadã e que estimule no aluno o protagonismo e que desenvolva as competências e habilidades necessárias para sua futura profissão.

Nos estudos de Kuenzer (2020), podemos destacar que, por meio da reforma do NEM a política curricular flexível para o ensino médio propiciou uma desprofissionalização para formação profissional. Consequentemente, isto precarizou as condições trabalhistas, possibilitando o avanço de desigualdades nas relações de trabalho ao flexibilizar regras relativas à remuneração, plano de carreira, jornada de trabalho e qualificação profissional, tolhendo os direitos dos trabalhadores ora defendidos pela CF 88 (Brasil, 1988).

Para Kuenzer (2020), uma base geral para desenvolvimento das competências cognitivas destaca que o “aprender ao longo da vida é uma categoria central na pedagogia da acumulação flexível”, pois ele afirma que “[...] pela flexibilização que resulta na sua precarização epistemológica, integra-se perfeitamente ao regime de acumulação flexível, pelas novas formas de disciplinamento que fragilizam a relação com o conhecimento” (Kuenzer, 2020, p. 64).

Desse modo, Pereira (2010, p. 262) comenta que “as recomendações realizadas em decorrência das políticas de EM apresentam contradições entre o que é dito, oficialmente, e o que pode ser estabelecido na prática pedagógica dos professores”.

A estudante Mayra da Escola 01, comenta a capacitação dos professores das disciplinas eletivas e projeto de vida:

Não, porque eu sei que muitos professores já dão aula há bastante tempo aqui na escola. E esse novo ensino médio, mesmo que o projeto tenha sido feito em 2018, ele se implantou recentemente. E eu creio que os professores não tiveram a possibilidade de ser capacitados para isso, porque eles já haviam sido aprovados no curso, e outros não tiveram as oportunidades de buscar capacitação.

Sobre os apontamentos do processo de implantação da política educacional brasileira para o Ensino Médio, destacamos Kuenzer (2002, p. 9), que afirma “[...] A história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico”.

Os itinerários formativos da BNCC precisam ser mais alinhados com os projetos de vida dos estudantes (Lopes, 2019). No contexto da realidade sociocultural da Amazônia Amapaense, é

imprescindível que o estudante se aprofunde das questões sociais, identitárias, memória histórica e culturais de Serra do Navio e, na autonomia de escolha, se identifique com os itinerários formativos nos quais possa ser protagonista e crítico da realidade social, em consonância com a sua futura profissão, ou próxima dela, conforme apontado no RCA (Amapá, 2018).

A realidade dos documentos oficiais e a prática pedagógica são contraditórias, sendo que a política curricular da BNCC e do RCA, de forma coercitiva, exige o cumprimento de carga horária de 1.800 horas nos itinerários formativos para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades no “espírito do empreendedorismo” (Dolabela, 2003).

A cultura da resiliência e flexibilidade é propagada pela hegemonia ideológica do capitalismo taylorista-fordista, baseada na competição de mercado para o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, o bem-estar social. Nesse cenário, observamos que, no formato do NEM, as disciplinas perderam suas características disciplinares específicas e reflexivas com redução de suas cargas horárias, sendo substituídas por itinerários formativos, pois as reformas curriculares atendem aos interesses do sistema capitalista e burguês em defesa do “espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais [e creem] que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado” (Duarte, 2001, p. 140).

Nesse sentido da resiliência, por um lado existem os valores burgueses capitalistas que estão presentes na forma de conteúdos curriculares, discursos de formação dos professores, educação financeira e utilização dos espaços escolares para profissionalização. Por outro, a educação emancipadora é desvalorizada, enquanto o potencial criativo do estudante é concentrado para produção fabril, com projetos de vida ideologizados no sentido de formar corpos dóceis (Foucault, 2014, p. 135).

A estudante Sofia, da Escola 01, aponta a falta de recursos em sua fala como um gargalo na implementação efetiva das aulas eletivas e do projeto de vida. Ela afirma: “Eu acredito que falta recurso, tanto para o Projeto de Vida e principalmente nas eletivas”. Já a estudante Lara, da Escola 01, comenta sobre a estrutura nas aulas eletivas: “Eu ouvi alguns professores dizendo que não tem recursos. Por exemplo, no ano passado, não teve recursos para a eletiva de Educação Física e Biologia, e poderia ser ofertado mais recursos para trabalharem melhor com os alunos”. Este ponto é corroborado por Nakad e Skaf (2017), que destacam os desafios financeiros e infraestruturais para a implementação da BNCC.

O ambiente das aulas eletivas que as estudantes Lara e Sofia frequentam é precária, sendo que a estrutura da escola e as condições dos materiais didáticos disponíveis são insuficientes para proporcionar um ambiente de aprendizado adequado. Em suas falas fica claro que não são oferecidas aos docentes condições suficientes para uma aula que atenda as competências e as habilidades definidas na BNCC, apesar do auxílio da coordenação pedagógica da escola no que se refere ao planejamento e gerenciamento para que o estudante aprofunde nos itinerários formativos que escolheu para sua futura profissão.

Somado a isso, sobre a condição dos professores desvalorizados no trabalho pela formação inadequada frente aos paradigmas curriculares (BNCC), com a expansão da carga horária e condições materiais na rede Estadual de Educação, intensificou-se ainda mais o trabalho deles para completar a carga horária com os itinerários formativos.

A estudante Sofia também expressa sentimentos semelhantes aos da estudante Mayra quanto à qualificação dos professores que ministram as aulas eletivas e quanto aos recursos da Escola 01. Ela acredita que os professores que ministram as disciplinas eletivas não foram bem preparados, destacando: "Eu acho que eles não foram muito bem preparados para esse novo ensino médio que, não tiveram uma formação adequada. Precisariam de mais ajuda da escola, com formações e recursos". Já a estudante Sofia comenta, com relação à estrutura da sua escola: "Eu acredito que falta recurso, tanto para o Projeto de Vida e principalmente nas eletivas. Porque as eletivas, que era para ser algo mais dinâmico, era necessário mais verba, para poder ser algo mais desenvolvido, descontraído, para os alunos".

É interessante notar nas falas de Sofia e Mayra que a insuficiência de recursos na escola nas categorias estrutura e qualificação dos professores na mobilização da construção e implementação aos estudantes nos itinerários formativos, projetos de vida e eletivas, conforme observado pelas entrevistadas, pode estar relacionado a deficiências na política educacional, que necessita tornar competitiva a escola. Nesse sentido, os trabalhos de Gonçalves e Deitos (2020), Nakad e Skaf (2017) e Kuenzer (2020) são recursos valiosos para entender os desafios e falhas na implementação das políticas educacionais atuais, como a BNCC, que atendem a lógica de trabalho do mercado.

Na fala da estudante Amanda, da Escola 01 encontramos a lógica de mercado: "Eles falaram muito sobre isso, que a gente deveria planejar o nosso futuro, que seria bom, porque quando é planejado é uma coisa boa, que a gente deveria escolher sobre as nossas paixões, descobrir o que a



gente quer. O professor Gustavo ajudou muito a gente a abrir os olhos para isso”. Para Laval (2019, p. 148), “[...] transformam a escola em fábricas de competências”.

Ressaltamos que a implantação do NEM na formação dos jovens para o mercado de trabalho flexível é destaque no RCA. Portanto, a visão prática das estudantes Mayra, Sofia e Lara sobre as aulas eletivas reforça o descaso da educação pública frente a expansão do novo ensino, que visa, sobretudo, desenvolver competências e habilidades, internalizando nos estudantes a ideologia dominante capitalista, pois os neoliberais influenciam as políticas curriculares (Evangelista, 2014). Damos destaque para o conceito do “empreender” na formação do futuro profissional, em contradição com a precarização do ambiente escolar e desvalorização na formação dos professores.

A estudante Sofia afirma: “Projeto de vida, inicialmente acho que era para ser algo para a gente se preparar, né? Para o mercado do trabalho. Mas eu acho que muitas vezes não é bem isso que o projeto de vida executa”. A fala está em alinhamento com a contradição entre a intenção e a execução, também explorada por Gonçalves e Deitos (2020), que apontam as lacunas entre os “fundamentos teóricos e ideológicos” e a prática pedagógica real. Já para o RCA (Amapá, 2018), a construção do projeto de vida na perspectiva do sucesso profissional do aluno é estimulado para desenvolver a capacidade do estudante de dar significado à sua existência; o referencial destaca:

É um processo de autoconhecimento e também o cuidado de si e a estética de si, segundo Foucault: “o vir a ser, o tornar-se!”. É a identificação dos desejos, o desenvolvimento de potencialidades, que permitem aos sujeitos estabelecerem trajetórias que singularizam sua vida, na medida em que constituem sua identidade articulando valores, circunstâncias e projeções, visando sua realização pessoal e contribuindo de maneira positiva para o meio em que vive (Amapá, 2018, p. 202).

Nas escolas pesquisadas em Serra do Navio, ficou evidente os estímulos dos professores que são envolvidos em projetos de vida e aulas eletivas para o conhecer-te a si mesmo, pois, é umas das competências que envolve a BNCC na 6ª competência é o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sua futura profissão. A estudante Giovana, da Escola 02, comenta:

Tipo assim, eles... Quando a gente começou a estudar com eles, eles iam me explicando... Um pouco sobre o que eles iam fazer com a gente ao decorrer [...] do tempo. Então... A decorrer desse tempo, eles estão... Fazendo a gente se interessar mais. Projeto de vida, eletiva, tipo essas matérias assim, elas chegam para complementar mais um pouco o nosso ensino.

Sobre a influência do neoliberalismo na elaboração da BNCC, que tem como objetivo a manutenção da hegemonia burguesa e dos aparelhos privados de hegemonia, Evangelista (2019)

afirma que a “[...] formação da força de trabalho, atingida, na escola, pela ação docente, pela gestão e por uma miríade de produtos destinados aos alunos e ao professor para ‘ajudá-lo’ em seu ofício”.

No entanto, a falta de recursos para as disciplinas eletivas e o projeto de vida é uma preocupação manifestada pela estudante Sofia, da Escola 01, e corroborada por estudos como o de Camargo *et al.* (2022), que discutem os “Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes” e a necessidade de diversidade sociocultural no currículo. Importante destacar que, neste contexto,

Como cada sistema de ensino pode ofertar os itinerários formativos que considerar adequados segundo as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, essa oferta pode se restringir a apenas um itinerário, dentre os menos complexos e, portanto, que consomem menos recursos humanos, materiais e financeiros; reside aí o caráter redutor de custos (Kuenzer, 2020, p. 58).

O testemunho da estudante Sofia ecoa em múltiplos níveis com a literatura acadêmica revisada. Sua experiência ilustra falhas sistêmicas na implementação do NEM que vão desde a falta de recursos até a inadequação da qualificação dos docentes, alinhando-se com as preocupações levantadas nas publicações de Fagiani e Previtali (2014), Gonçalves e Deitos (2020), Lopes (2019), Kuenzer (2020) e Camargo *et al.* (2022).

Segundo as estudantes Sofia e Lara, ambas estudantes da Escola 01, o projeto de vida e as Disciplinas Eletivas parecem não cumprir totalmente suas finalidades pedagógicas. A estudante Sofia menciona que as eletivas servem mais como um “momento para descontrair”, enquanto a estudante Lara critica a falta de foco no futuro profissional dos alunos.

Essas observações estão em sintonia com o “Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio” (Amapá, 2018), que sugere a necessidade de uma abordagem mais estruturada para atingir os objetivos pedagógicos dessas disciplinas. Além disso, corroboram com as críticas presentes em Fagiani e Previtali (2014), Kuenzer (2020) discute a “nova configuração da classe trabalhadora no século XXI” e a falta recursos, além de qualificação da acumulação flexível na utilização de tecnologias no trabalho.

A estudante Lara expressou insatisfação com o método de ensino do projeto de vida, na qual, tem como proposta o estímulo ao empreendedorismo previsto na BNCC, que é conduzido em sua escola. Ela citou que “são boas, porém às vezes saem muito do conceito”, e que as atividades, como escrever 50 fatos sobre si mesma, são uma “perca de tempo”. Essa percepção ressoa com os argumentos de Fagiani e Previtali (2014), que apontam para a necessidade de uma educação voltada para qualificação e não para a precarização do ensino.

Quanto à formação dos professores, a estudante Lara da Escola 01 acredita que “deixa muito a desejar” e que a educação deve ser “mais focada no futuro profissional dos alunos”. Nesse sentido, a crítica alinha-se com as observações de Santos (2020), que enfatiza a necessidade de formação adequada dos professores para implementação de currículos mais eficientes.

Já o estudante Jean, da Escola 02, diferentemente da estudante Lara, expressou satisfação com a estrutura oferecida. Ele menciona que a escola “nos oferece auxílio em pesquisas” e tem várias facilidades, como “sala de informática, a sala de vídeo”. Este cenário está alinhado com o que a BNCC propõe, ou seja, oferecer estruturas que auxiliem o aluno a ter um entendimento melhor sobre sua vida e planos profissionais (Brasil, 2016).

Quando perguntado sobre a formação dos professores, o estudante Jean acredita que estão “preparados” e que os “ensinamentos deles são perfeitos”. Este dado contrasta com as considerações da estudante Lara da Escola 01, e reforça a importância de analisar as formações locais e contextuais nas quais a educação se insere, como apontado por Camargo *et al.* (2022).

Destacamos que a preocupação da estudante Mayra apresentada anteriormente reflete a discussão de Lopes (2019), que comenta sobre o deslocamento dos “itinerários formativos” em relação às aspirações dos jovens. Ela destaca que os currículos muitas vezes não estão em sintonia com os interesses dos alunos, levando a um desinteresse e falta de engajamento. O relato da estudante Mayra também se correlaciona com Fagiani e Previtali (2014), que enfatizam a importância da qualificação para o mercado de trabalho atual, caracterizado por sua volatilidade e demanda por habilidades específicas.

Gonçalves e Deitos (2020) reiteram este ponto ao analisar as “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Eles discutem a necessidade de tornar o currículo mais alinhado com as realidades e demandas do mundo moderno, algo que, segundo a estudante Mayra, ainda não foi alcançado no contexto das aulas eletivas.

A análise também ressoa com os argumentos de Camargo *et al.* (2022): eles discutem como o currículo muitas vezes ignora a diversidade de interesses e culturas dos alunos. A estudante Mayra, da Escola 01, ao expressar seu descontentamento com as aulas eletivas, sugere implicitamente que a educação está padronizada, não levando em consideração a pluralidade de interesses e objetivos dos estudantes.

No contexto das entrevistas, percebemos que há um clamor por uma educação mais personalizada e alinhada com as necessidades individuais dos alunos. Isso está em sintonia com

Pereira e Evangelista (2019), que abordam como as políticas educacionais frequentemente falham sem levar em consideração as necessidades e contextos específicos dos alunos.

A análise das entrevistas revela um quadro diversificado de percepções quanto à estrutura e eficácia do NEM. Enquanto a estudante Mayra anseia por um ensino mais alinhado com as necessidades futuras dos alunos, outros podem se sentir satisfeitos com as oportunidades de aprendizado fornecidas. Este contraste de opiniões indica que a implementação e o sucesso do novo currículo podem variar significativamente, mesmo quando as diretrizes são as mesmas.

As entrevistas e as literaturas consultadas indicam uma necessidade iminente de revisão e atualização das práticas pedagógicas e políticas educacionais para a importância da comunidade e suas características locais. Além disso, elas apontam para a necessidade de uma educação mais inclusiva e diversificada, que leve em consideração as aspirações individuais dos alunos, bem como as demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

Assim, os achados corroboram a ideia de que é crucial para os sistemas educacionais adotar abordagens contextualizadas quanto à diversidade da Amazônia Amapaense, que não apenas atendam às DCN, mas também estejam alinhadas com as realidades e aspirações dos alunos, levando em consideração as perspectivas dos estudantes, seus anseios e angústias na formação para o mundo do trabalho, sendo, portanto, protagonistas na resolução de problemas e escolhas profissionais.

É necessário questionar o pragmatismo das metodologias implementadas no NEM no RCA nas escolas de Serra do Navio e sua flexibilização curricular com a justificativa da formação de competências para o trabalho no século XXI. Para tanto, devemos fortalecer a tomada de consciência política, as culturas e identidades amazônicas e o plural, promovendo a libertação dos estudantes da influência da BNCC, que fundamenta de forma velada a ideologia dominante burguesa no processo educativo que reproduza valores empresariais, na fabricação de “corpos dóceis” despolitizados, com projetos inautênticos nos espaços das escolas destinados aos itinerários formativos.

Portanto, somente com participação em comunhão com todos, com a participação democrática nos espaços escolares como resistência às frentes políticas de influência da burguesia-capitalista, segundo Evangelista (2019), é possível a transformação social. Os seres humanos vivem em sociedade, não vivem isolados, portanto, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2014, p. 52).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou debater os aspectos da formação de jovens na Amazônia Amapaense em diálogo com a BNCC-EM. Neste sentido, teve como objeto de estudo o processo de implementação e as percepções curriculares relacionadas à BNCC-EM na Amazônia Amapaense, especificamente no município de Serra do Navio, a partir das narrativas de educadores e estudantes.

Para isso, levantamos a seguinte questão-problema: quais as percepções de estudantes e educadores a respeito da escolarização no município de Serra do Navio-AP a partir da implantação da BNCC-EM? Neste sentido, seu objetivo geral foi: compreender as concepções de educadores e estudantes do Ensino Médio do município de Serra do Navio, quanto às perspectivas formativas possíveis pelo currículo elaborado com base na BNCC-EM, em relação à formação dos jovens deste território na Amazônia Amapaense, considerando a diversidade sociocultural e a biodiversidade que a caracteriza.

Com relação à metodologia adotada na pesquisa de dissertação, tratou-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa que fez uso especialmente de entrevistas narrativas como fonte de coleta de dados, sendo desenvolvidas na pesquisa de campo. A partir do método investigativo denominado MHD, analisando as categorias totalidade, mediação e contradição, com a proposta de Análise do Discurso e contribuição dos estudos linguísticos de Bakhtin

Neste sentido, evidenciamos os documentos oficiais que são campos de disputa e influência de poder entre diversos Aparelhos Privados de Hegemonia (Evangelista, 2019), consequentemente refletindo no processo educativo que se deu com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a BNCC-EM com pautas que atendem os interesses do neoliberalismo, e sua ideologia de Estado mínimo que tem o lucro como imperativo. Ou seja, o domínio da elite neoliberal é estratégico sobre o conhecimento produzido para as classes dos trabalhadores, condicionando as aprendizagens para empregabilidade imediata e precarização, por meio da BNCC-EM e reduzindo as disciplinas reflexivas e críticas como Filosofia e Sociologia, com o aumento das horas de teorias e práticas em torno dos itinerários formativos, projetos de vida e trilhas que visam a preparação e formação dos estudantes para sua futura profissão.

Assim, os futuros profissionais são disciplinados e instruídos dentro das respectivas áreas de conhecimentos, que culminam em projetos de vida e aulas eletivas, nas quais são submetidos a absolverem as orientações de professores que, por sua vez, são subvencionados pelas coordenações

pedagógicas nas respectivas escolas pesquisadas no município de Serra do Navio. Poucas são as oportunidades de um diálogo prévio das possíveis escolhas dos estudantes sobre seu real interesse profissional nas aulas eletivas, gerando muitas vezes insatisfação dos estudantes. Poderia ocorrer um trabalho diagnóstico por parte de professores e coordenações pedagógicas para compreender os reais interesses e vontades dos estudantes sobre suas opções de aprendizagem; além disso, poderiam ser inseridas questões e temas geradores de problemas sobre a cultura local e sua diversidade, pois é imprescindível a valorização da cultura amapaense.

Fica evidente que os projetos de vida e as aulas eletivas são projetos empresariais-burgueses arquitetados para padronização de pensamentos, intelectualidade e ação prática dos sujeitos, menosprezando as vivências dos povos da Amazônia Amapaense no âmbito de ensino. Além disso, e se sobrepondo-se sobre os saberes tradicionais, a hegemonia econômica neoliberal acirra as disputas pelo poder nos espaços escolares que deveriam enfatizar o discurso de libertação e questionamentos dos saberes para uma educação emancipadora. Para tanto, nos itinerários formativos e trilhas da BNCC é reforçada a ideia de que precisam ser mais alinhados com os projetos de vida dos estudantes e suas identidades (Lopes, 2019), levando à conclusão de que o aumento das cargas horárias no NEM, especificamente nas aulas práticas das eletivas, trilhas e projetos de vida serviriam como reforço ideológico e condicionamento físico para reprodução do saberes hegemônicos.

É importante frisar, nesse contexto, que a BNCC e o RCA destacam as habilidades e competências que os estudantes devem aperfeiçoar; podemos citar os aspectos do empreendedorismo, as práticas éticas de convivência social com respeito ao outro, as alteridades e identidades, os direitos humanos e o desenvolvimento emocional do aluno e seu protagonismo.

As metodologias desenvolvidas nas escolas pesquisadas são similares e obedecem às orientações e diretrizes curriculares no âmbito nacional e estadual. No entanto, existem extremidades existenciais que os documentos oficiais não dão conta, devido à complexidade das vivências práticas dos estudantes e seus interesses, além das características regionais e sua diversidade, perpassando pela infraestrutura das escolas, formação dos professores e material didático, em que é homogeneizado o saber para reproduzi-lo em aula, contrariando as especificidades locais e as vivências dos povos da Amazônia Amapaense.

É importante a aproximação das práticas escolares com a culturas diversas da região da Amazônia Amapaense, sendo que as identidades e seus símbolos que são manifestados em danças

de marabaixo, folclore popular, festas sincréticas, territórios quilombolas e povos indígenas. É necessário refletir criticamente sobre as orientações impostas pela BNCC e RCA para formação do estudante com competências para a educação financeira, pela proposta dos projetos pedagógicos que trazem consigo o ideal de formação humana para o capital em sala de aula no processo de ensino aprendido, concepção de verdade questionável com base na construção de um currículo único e homogêneo, que atenda o projeto hegemônico de classe neoliberal. O horizonte educacional deve envolver saberes diversos, identidades que no contexto da Amazônia Amapaense estão em constante transformação, desenvolvendo resistências nos espaços educativos e si contraponto à cultura do invasor ao impor sua visão de mundo (Freire, 2014).

Outro ponto a ser tocado como reflexivo na pesquisa é o relato dos pedagogos da Escola 01 e Escola 02: fica evidente a defesa de uma educação de qualidade que desenvolva no aluno as habilidades e competências no estudante na formação do futuro profissional, de acordo com o RCA e BNCC. Acreditam que as funções burocráticas na escola (que deveriam ser democráticas) que se empenha no cumprimento do calendário escolar SEED/AP e atividades relacionadas a práxis como frequência dos alunos, conteúdos, execução de projetos de vida e eletivas, sendo que estas últimas são elaboradas pelos professores por área do conhecimento e inseridas nas escolas pela gestão pedagógica – são compreendidas como suficientes para inclusão dos alunos no processo educacional para o protagonismo e educação igualitária que atenda a complexidade existente. O que se percebe pelas coordenações pedagógicas das escolas são as atividades rotineiras de acompanhar os trabalhos dos professores, como a atualização dos diários das turmas para preenchimento do docente e a questão dos projetos de vida e demais projetos da escola, seguindo o currículo oficial; no entanto, o município apresenta como métrica de aprendizagem baixos índices de avaliação pelo IDEB.

O currículo atual foi aprovado no governo de Michel Temer (MDB) em 2017, na gestão da pasta do MEC de Mendonça Filho; temos hoje o formato do ensino médio que ressalva 1.800 horas para as disciplinas base e destina as 1.200 horas que restam para as cargas flexíveis, nas quais os estudantes escolhem entre trilhas e itinerários formativos por áreas de conhecimento, conforme seus interesses profissionais.

É importante destacar a mobilização das coordenações pedagógicas, dos pedagogos da Escola 01 e Escola 02, para a culminância do Feirão das Eletivas; este possui significado importante no calendário das escolas, pois é quando os professores “vendem”, por meio de uma propaganda e

marketing pessoal, para os alunos seus projetos. É realizada uma votação, na qual os alunos são dotados de liberdade de escolha nesse momento, mas não de construção dialética e elaboração dos projetos e aulas eletivas. Ou seja, não ocorre uma interação horizontal entre educador e educando, o que seria essencial para despertar o senso crítico dos estudantes. Desta forma, a materialidade da realidade é contraditória, pois conhecimentos internalizados pelos projetos de vida e eletivas para formação do futuro profissional são cumpridas com os registros e relatórios de responsabilidade dos professores na frente dos projetos de vida e eletivas com as devidas cargas horárias preenchidas.

Observando os detalhes do discurso para uma formação de qualidade para os estudantes, a Escola 01, nos comentários do pedagogo Silvio, necessita de uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento dos projetos de vida e eletivas. É necessário apoio financeiro e suporte para professores na questão dos materiais didáticos para que os alunos progredam nessas atividades. Já segundo a pedagoga Camila em seus relatos, a estrutura da sua escola diverge da Escola 01, pois a Escola 02 possui as condições de infraestrutura necessárias para o trabalho de educadores e estudantes e material didático disponível para o desenvolvimento dos itinerários formativos. Quanto à percepção da formação dos professores para atuarem no NEM, a pedagoga Camila afirma que passaram por uma formação teórica e que, portanto, estão bem preparados para atuarem no ensino médio em sua escola.

O esforço dos professores para o processo de cumprimento das cargas horárias nos projetos de vida e eletivas é proporcional às formações aligeiradas que tiveram. Para atenderem à demanda do mercado capitalista para formação de mão de obra flexível, é condicionada a necessidade de atender o discurso que a BNCC possui, em comum o RCA, para que os educadores reproduzam saberes que não destacam o conhecimento tradicional como lógica de aprendizagem essencial, ou seja, os saberes dos povos tradicionais da Amazônia, no caso do Amapá, pois são saberes considerados secundários e transversais. Para tanto, direcionam o processo educativo para formação de habilidades e competências para empreendedorismo, o discurso dominante em salas de aulas para que o aluno se torne seu próprio patrão, responsável por si, algo que no contexto analisado faz pouco ou nenhum sentido.

É necessário um contraponto da comunidade escolar quanto aos julgamentos aos professores que são responsabilizados pela educação sem levar em consideração a formação, os recursos materiais e a infraestrutura; compreendemos que a escola deve exercitar seu direito de



autonomia que abrange as áreas financeira, pedagógica, jurídica e administrativa. Além disso, as escolas pesquisadas são orientadas pela BNCC/RCA na construção de suas identidades no plural, pois a escola constitui a base da defesa do projeto político pedagógico, com ênfase na construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática e inclusiva, comprometida a equipe escolar com as práticas escolares em seu cotidiano. Destacamos o art. 14 da LDB, que define as normas e os princípios democráticos para o ensino público na execução do seu projeto político pedagógico da escola com a participação da comunidade escolar e professores, estudantes. Ressalvando-se na gestão democrática nas escolas a participação dos segmentos sociais que fazem parte da comunidade escolar no sentido de qualidade da educação (Brasil, 1996).

A escola é um conjunto complexo que é influenciado por fatores internos e externos, já que, como rede de ensino, constitui uma estrutura social, interagindo com o tecido social da sociedade em transformação. Nesta perspectiva, é necessária a mobilização política dos professores, alunos, pais, fórum municipal, fórum estadual e comunidade escolar para resistência. Com o objetivo da prática escolar com autonomia política, Dalila Oliveira comenta: “[...] a autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado, já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais” (Oliveira, 2004, p. 104).

De qualquer modo, a ideologia neoliberal na escola prega como prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades e competências para uma educação que forme sujeitos para negócios, sendo que temos os direitos sociais coletivos e individuais em nossa Constituição de 1988 que são incompatíveis e contraditórios nesse processo que defende uma educação meritocrática. É importante salientar que a Escola 02 apresenta uma infraestrutura bem mais completa que a Escola 01, além do suporte tecnológico, transporte, merenda escolar de qualidade e recursos financeiros; isto é perceptível nos depoimentos dos estudantes da Escola 02 pela satisfação e poucas críticas concernentes aos projetos de vida, aulas das eletivas e formação dos professores.

A percepção dos professores sobre a BNCC no ensino médio nas escolas pesquisadas é que ocorre uma intensificação do trabalho para que possam realizar o cumprimento das disciplinas eletivas, mesmo havendo a precarização da formação docente, que é desconexa das realidades locais e vivências da região de Serra do Navio. O que se poderia destacar nas realidades locais e aplicadas nas escolas é debater no campo teórico e prático da educação, tendo como sugestão, uma

mudança do paradigma de exploração dos recursos florestais e minerais que são finitos, e que são sucessivos a crises do próprio capitalismo, refletindo negativamente para a sociedade, gerando o desemprego, violência e desigualdade social. Portanto, uma construção que responsabiliza o coletivo, partindo dos saberes tradicionais com seu relacionamento com as florestas e os rios, desempenhado por mulheres e homens do campo, riberiros, povos indígenas e povos das florestas. Assim, serão aprimoradas resistências ao avanço predatório dos grandes projetos econômicos para Amazônia Amapaense, que deixam como legado o abandono, a destruição da biodiversidade e os modos de vivências locais com a natureza.

Nesse sentido, de desconexão com os saberes das florestas que percebemos nos projetos executados pelos alunos nas aulas eletivas e projetos de vida, que se centralizam no desenvolvimento de habilidades de como saber criar um negócio por meio da teoria e prática de uma educação financeira, ficou evidente, na pesquisa das percepções de educadores e educandos, a existência de uma rotina de aprendizados que reproduzem de forma disciplinar conhecimentos voltados para os pequenos negócios, autogerenciados, de como pode o aluno ser seu dono e patrão de si mesmo.

A principal pauta que vem sendo discutida é seu protagonismo como empreendedor nas aulas eletivas e projetos de vida. Assim, podemos perceber uma hegemonia cultural em torno da teoria e prática profissional do futuro empresário de si, pela educação flexível e cultura da resiliência que o sujeito se adapte às dificuldades e que saiba ser criativo para resolução de situações problemas simulados na escola para os negócios.

Sobre a internalização de valores mercantis nos estudantes do NEM, nas escolas pesquisadas, podemos criticá-la como sendo um processo de subjetivação do mercado capitalista que torna as escolas responsáveis por desenvolver competências para o mercado (Laval, 2019). Considerando os estudos acerca das diversas identidades dos povos da Amazônia, isto é um retrocesso para os saberes e identidades locais secularizados nos aprendizados, sendo que a cultura neoliberal responsabiliza os sujeitos pelo seu sucesso e fracasso.

Nesse sentido de internalização, os mecanismos do currículo, de forma oculta, secundarizam identidades, diversidades de saberes e história dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, ao cumprir rotineiramente nos trabalhos docentes os currículos oficiais. Ou seja, questões socioambientais são veladas por sistemas de formação que restringem os saberes

complexos que, na prática, promovem desigualdades, seja no aprendizado dos estudantes, ou na promoção da competitividade entre as escolas estimuladas pelo NEM.

Podemos concluir que na pesquisa dissertativa de campo que envolveu os discursos de pedagogos, docentes e estudantes, compreendeu-se a necessidade de que educadores promovam não apenas a emancipação dos estudantes, mas que sejam emancipados e libertos da lógica da formação flexível e da reprodução dos saberes hegemônicos. Os alunos, por sua vez, demonstram não ter aceitação das realidades contraditórias, pois em muitas de suas falas percebemos a insatisfação; ao mesmo tempo, parecem estar com os “corpos anestesiados” pela formação e disciplina, com o propósito educativo de se tornarem empresários de si mesmos, responsáveis de si.

Diante das questões apresentadas neste estudo, torna-se imprescindível levantar questionamentos sobre o aprendizado que é enfatizado nas aulas eletivas e projetos de vida aplicados às escolas de ensino médio na implementação do NEM. Pensamos que é necessário elaborar conceitos com base no saber tradicional amazônico para resistência para transformar como os sujeitos pensam e agem, superando a lógica de subordinação aos interesses multinacionais de exploração dos recursos minerais. A reflexão é plausível, pois dessa forma os conhecimentos podem ser materializados na formação política dos estudantes, com projetos de educação além do capital (Mészáros, 2008), resgatando os valores culturais regionais da Amazônia Amapaense e suas diversidades existenciais e, portanto, desenvolvendo resistências nos espaços escolares com educadores e estudantes comprometidos com a transformação social e superação das desigualdades.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ALVES, F. A.; FERNANDES, G. T. A produção enxuta (Lean Production) como resposta à pressão competitiva global. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 593-610, 2012.
- ALVES, F. R.; PINTO, J. M. Flexibilização curricular e desigualdades educacionais: uma análise das políticas educacionais brasileiras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e218797, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698201900176.
- ALVES, L. M. S. A. (org.). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.
- AMAPÁ. **Lei nº 1.503, de 9 de julho de 2010**. Regulamenta a gestão democrática escolar. Diário Oficial do Estado do Amapá. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar\\_legislacao&n\\_leiB=1503,%20de%2009/07/10](http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_legislacao&n_leiB=1503,%20de%2009/07/10). Acesso em: 9 jan. 2023.
- AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação do Amapá para o decênio 2015-2024. Diário Oficial do Estado do Amapá, Macapá, 25 jun. 2015. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=284278>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- AMAPÁ. **Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017**. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. Macapá, 2017. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=85331](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=85331). Acesso em: 12 jun. 2023.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense**. 2018. Disponível em: <https://nte.seed.ap.gov.br/rca/>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 010.2021**. Homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio – RCAEM e Aprova as Matrizes Curriculares. 19 abr. 2021a.
- AMAPÁ. Diário Oficial do Estado do Amapá. **Nº 7.420, Seção 02**. Terça-feira, 18 de maio de 2021b. Disponível em: [https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/edicoes/visualizar\\_pdf/964/#e:964](https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/edicoes/visualizar_pdf/964/#e:964). Acesso em: 27 mar. 2023.
- AMAPÁ. SEPLAN/IBGE. **Síntese de informações socioeconômicas do município**. 2021c. Disponível em: [https://editor.amapa.gov.br/arquivos\\_portais/publicacoes/SEPLAN\\_1b9da9ce28814f7e507b3bd0abba54c0.pdf](https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEPLAN_1b9da9ce28814f7e507b3bd0abba54c0.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.
- AMAPÁ. **Parecer Nº 025/2021-CEE/AP**. Normas Complementares para a implementação do novo ensino médio. Amapá, Macapá, Janeiro de 2022a.

AMAPÁ. **Resolução N° 103/2021** - Normas Complementares para a implementação do novo ensino médio. Diário Oficial N° 7.592 Seção 02. 24 Jan, 2022b. Disponível em: <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/recomendacoes>. Acesso em: 20 set. 2023.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Referencial curricular amapaense ensino médio**. Macapá, 2022c. Disponível em: [https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO\\_REFERENCIAL\\_RCA.pdf](https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

AMAPÁ. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Povos indígenas do Amapá (Cartaz SEMA-AP), notas de estudo de enfermagem**. 2011. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/povos-indigenas-do-amapa-cartaz-sema-ap/4801322/>. Acesso em: 20 set. 2023.

ANDRADE, U. M. **O real que não é visto: xamanismo e relação no baixo Oiapoque (AP)**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-27122022-161122>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC**. 2017. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Posi%C3%A7%C3%A3o-da-ANFOPE-BNCC-CNE.-11.9.2017.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 14 maio 2018a. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 21 dez. 2018b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 10 jun. 2023.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. Políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil: balanço e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 71-87, ago. 2007.

ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**: Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2023.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** [1929-1930]. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Crise, reação burguesa e barbárie: a política social no neoliberalismo. *In*: BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. (ed.). **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2014. p. 112-146.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.

BORGES, J. C. **Identidades docentes em tempos de reformas educacionais**: um estudo em escolas estaduais de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 8 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 05 de 22 de junho de 2012**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, Distrito Federal, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#/site/conhecaOBNC>. Acesso em: 30 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta aos conselheiros do CNE sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio**. Manifesto elaborado por professores e pesquisadores. 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=69513:carta-aos-conselheiros-do-cne-sobre-a-bncc-e-a-reforma-doensinomedio&catid=205&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69513:carta-aos-conselheiros-do-cne-sobre-a-bncc-e-a-reforma-doensinomedio&catid=205&Itemid=86). Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Data Senado**. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacoesporano?ano=2019>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Resultados [Saeb]**. Brasília, DF: MEC. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília: MEC, 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BULHÕES, L. F. S. S. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2016.

CAMARGO, L. M.; HAGE, S. A. M.; GOMES, R. K. S.; FIGUEIREDO, A. M. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p238-261>.

CARDOSO, A. L. Identidade docente: um estudo sobre professores de ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 267-281, 2011.

CARNEIRO, V. da L.; WEIGEL, V. A. C. de M. **Contribuições ao texto “A questão da educação na Amazônia”**. Universidade do Amazonas, 1990. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1676>. Acesso em: 9 jan. 2023.

CARVALHO, E. Será o pós-capitalismo contemporâneo um novo situacionismo? **Aufklärung: Revista de Filosofia**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 79-90, 2020. DOI: 10.18012/arf.v7i1.47236.

CARVALHO, F. A.; POLIZEL, A. L.; MAIO, R. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2016.

CHAGAS, M. A. A. **Conflitos, gestão ambiental e o discurso do desenvolvimento sustentável na mineração no estado do Amapá**. Orientadora: Edna Maria Ramos de Castro. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11106>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CHESNAIS, F. (org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CIAMPA, L. A. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

CIAVATTA, M. O novo ensino médio no Brasil: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240080, 2019.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.



CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Trajetória do GT do EM e suas 4 frentes**. [Apresentação em PowerPoint]. São Paulo: CONSED, nov. 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/downloads>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CONSIDERA, C. **Um breve retrato econômico da Amazônia**. Blog do IBRE, 2021. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/um-breve-retrato-economico-da-amazonia>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CORRÊA, S.; HAGE, S. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n. 18, jan./jun. 2011.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

DRUMMOND, J. A.; PEREIRA, M. de A. P. **O Amapá nos Tempos do Manganês**: um estudo sobre o desenvolvimento de um estado amazônico – 1943-2000. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: A. Associados, 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: UNESP Cultura Acadêmica, 2010.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ENRIQUEZ, E. Psicanálise e ciências sociais. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 153-174, 2005.

EVANGELISTA, O. Parcerias público-privadas na gestão escolar: um balanço das experiências brasileiras e internacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 116-134, 2014.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO - Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, XI., 2016, Bogotá. **Anais...** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 1-20, 2018.

EVANGELISTA, O. **De protagonistas a obstáculos**: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2019.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda**, [s. l.], nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *In: EVANGELISTA, O. (org.). O que revelam os slogans na política educacional*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FACCIO, S. F. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. *In: GHEDIN, Evandro (org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 195-206.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho**, [s. l.], n. 3, dez. 2014.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, A. C. A inserção do empreendedorismo no ensino médio: uma análise crítica a partir da perspectiva da educação como direito social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e184541, 2018.

FERREIRA, P. P. **A educação na Amazônia do “ouro negro”**: o programa educacional da ICOMI no Distrito de Santana/AP (1960-1984). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

FRANGELLA, R. C. P.; MENDES, J. C. B. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 296-315, abr./jun., 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. de. A História do Ensino Médio no Brasil: da criação à reforma do Ensino Médio de 2017. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 89-108, jan./mar. 2017.

FRIEDMANN, A. **Linguagem e culturas infantis**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2013.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s. l.], n. 32, v. 93, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GALLOIS, D. T. Os Waiãpi e os garimpos. **Aconteceu Povos indígenas**, São Paulo, p. 106-109, 1986.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GAMBOA, S.A.S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0207906, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>. Acesso em: 1 nov. 2023.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: 1 nov. 2023.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRENAND, P.; GRENAND, F. **Ainsi parlaient nos ancêtres**: Essai d'ethnohistoire Wayãpi – Tr. Doc. Paris: Orstom, 1982. 408 p.

GUERRA, A. T. **Estudo geográfico do Território do Amapá**. Rio de Janeiro: IBGE, 1954.

HAGE, S. A. M.; MELO, D. P.; BARBOSA, F. T. N. O legado Freireano e a educação do campo na Amazônia Paraense. *Interritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, v. 7, n. 14, 2021.

HAGE, Salomão *et al.* BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.). Diálogos Críticos 2: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública.* Porto Alegre: Fi, 2020. p. 142-178.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, B-C. **A sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2017.

Icomi - Indústria e Comércio de Minérios S.A. **História do aproveitamento das jazidas de manganês da Serra do navio** (Vol. II). Rio de Janeiro, 1983. Mimeografado.

Icomi - Indústria e Comércio de Minérios S.A. A Icomi não vê. **Icomi-Notícias**, v. 29, n. 5, 1966.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução de Adail Ubirajara e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Loyola, 1994.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries históricas.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270pnadcontinua.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 10 jan. de 2023.

IEPÉ - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena. Museu Kuahí. **Turé dos povos indígenas do Oiapoque.** Rio de Janeiro, São Paulo: Museu do Índio, IEPÉ, 2009.

IEPÉ - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena. **Plano de Gestão das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'Este.** Apitikatxi, Apiwa e Iepé, 2018. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/2020/11/plano-de-gestao-das-terras-indigenas-tumucumaque-e-rio-paru-deste/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resultados\\_indice\\_desenvolvimento\\_educacao\\_basica\\_2019\\_resumo\\_tecnico.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KADDOURI, F. Trabalho e identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 162-172, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva**, [s. l.], n. 25, v. 1, jan. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIMA, T. F. *et al.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: avanços, lacunas e desafios. **Revista Debates em Educação**, [s. l.], v. 12, n. 25, p. 197-208, 2020.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. F. *et al.* **Nota técnica**: novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo, 2018. Disponível em:

[https://www.iea.usp.br/images/stories/noticias/2018/Nota\\_tecnica\\_Novo\\_Ensino\\_Medio\\_e\\_induc\\_ao\\_de\\_desigualdades\\_escolares\\_na\\_rede\\_estadual\\_de\\_Sao\\_Paulo.pdf](https://www.iea.usp.br/images/stories/noticias/2018/Nota_tecnica_Novo_Ensino_Medio_e_induc_ao_de_desigualdades_escolares_na_rede_estadual_de_Sao_Paulo.pdf). Acesso em: 27 mar. 2023.

LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura Amazônica**: Uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

LOUSADA, Eliane *et al.* **Leitura e Produção Técnicos e Acadêmicos**. São Paulo: Loyola, 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296. 2006.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: as aproximações entre educação e o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-757, dez. 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em: 30 fev. 2023.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e da BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, P. C. S.; BICALHO, R. Escola da Terra no contexto da Amazônia Amapaense: entre tempos, espaços e saberes amazônicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 220-239, jan./abr. 2023.

MAINARDES, J. Os PCNs e a reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 69-90, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, abr. 2017. p. 107-121.

MARX, K. **Líneas fundamentales de la crítica de la economía política (grundrisse)**. Barcelona: Crítica, 1977. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura. 1985.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, E.; HAGE, S. Em tempos de pandemia e autoritarismo político: o movimento de educação do campo reexiste na luta pela democratização do estado e ampliação de direitos. *In*: MARINHO, Luciélino; AMORIM, Roseane Maria de (org.). **Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI**. João Pessoa: UFPB, 2020.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de S. G. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZZARROBA, C. Cultura escolar e cultura midiática enquanto “gramáticas estruturantes”: reflexões, possibilidades e limites. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 01-26, 2020.

MONTEIRO, M. A. Mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, n. 8, v. 1, p. 141-187, 2005.

MUNHOZ, I. M. S.; SILVA, L. L. M. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, jul./dez. 2012, p. 291-298.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 fev. 2023.

NAKAD, F. A.; SKAF, G. J. P. **Desafios para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, C. A. R. *et al.* Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, n. 10, v. 2, 2021.

NICOLA, U. **Antologia ilustrada de filosofia**. São Paulo: Globo, 2005.

NUNES, E. D. R. **O controle social exercido pela ICOMI como estratégia de uso e ação sobre o território no Amapá, de 1960 a 1975**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

NUNES, J. A. V. Aparelhos privados de hegemonia e discursos privatistas no Ensino Médio amapaense. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 156-186, maio/ago. 2021.

NUNES, J. S. M. O homem não pode ser “esse desconhecido”. **ICOMI-Notícias**, n. 23, 1965.

NUNES, L. L. S.; MELLO, M. F. A importância da educação empreendedora para a cultura e formação de novos empreendedores. **Saber Humano**, [s. l.], ISSN 2446-6298, v. 8, n. 13, p. 152-173, jul./dez. 2018.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Relatório Trabalho Decente e Juventude**. Série: Transição da escola para o trabalho. Brasília, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, F. A. *et al.* O novo Ensino Médio e a formação para o trabalho: uma análise da percepção dos alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-25, 2019.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, R.; SANTOS, S. F. Lei 10.639/2003: reflexões sobre a cultura afro-brasileira. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, n. 10, v. 2, 2021.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun., 2019.

PEREIRA, U. A. **A implementação no CEFET-RN (1998-2008)**, 2010. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2010.

RAMOS, A. S. **Percepção ambiental de educadores do campo e suas influências no processo educacional no município de Humaitá-AM**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7188>. Acesso em: 08 jan. 2023.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REPU - Rede Escola Pública. **Nota Técnica** - Implementação da Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: impactos e desafios para a organização dos tempos e espaços escolares na rede estadual de São Paulo. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <http://www.redeescolapublica.com.br>. Acesso em: 15 set. de 2023.

RIBEIRO, M. A. R. O ensino industrial: memória e história. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (ed.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 209-228.

RIBEIRO, M. V. O novo Ensino Médio e a formação profissional: reflexões sobre as implicações para a educação técnica. **Revista Brasileira de Educação Técnica e Tecnológica**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 1-14, 2020.

RISCAL, J. R. **Correlação do IDEB com os indicadores educacionais**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. **Antropologia & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROSAS, M. R. O ensino da música na escola pública brasileira: desafios e possibilidades. **Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, [s. l.], n. 40, e38610, 2018. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v40i1.38610.

SANTOS, C. S. **Patrimônio Cultural Vila Serra do Navio no Estado do Amapá**: reflexões sobre preservação e desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, L. L. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e166063, 2017.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.



SANTOS, M. R. **Referencial Curricular Amapaense: narrativas de Professores/Formadores do PROBNCC/AP (AP)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, Amapá, 2020.

SANTOS, E. S; ALVES, F. C. A BNCC e o Ensino Médio: tensões e desafios para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 407-424, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago., 2016.

SEBRAE - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **O legado das civilizações Maracá e Cunani**. Macapá, 2006.

SERPA, L. G. M. *et al.* Por uma educação a favor da práxis: ação, educação e cultura. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, n. 10, v. 1, 2021.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR: Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018; 34:e214130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

SIMÃO, A. A. Formação do trabalhador: aporte da pedagogia das competências. **Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba, 2016.

SOARES, M. História das ideias sobre o Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 122, p. 27-47, mar. 2004.

SOUZA, Â. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, R, A; GARCIA, L, N, S. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**[s. l.], v. 14, e72965. Set. 2020.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TESTA, W. L. Leisure and health education: methodological report of distance education during the Covid-19 pandemic. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 12, p. e19491210881, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.10881.

UNE - União Nacional dos Estudantes. **O que o Novo Ensino Médio significa para a universidade brasileira**. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/artigo-o-que-o-novo-ensino-medio-significa-para-a-universidade-brasileira>. Acesso em: 22 fev. 2023.

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-19905>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VASCONCELOS, M. E. de O. **Educação do Campo na região do Amazonas**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2017.

VIDAL, L. B. Mito, História e Cosmologia: as diferentes versões da guerra dos Palikur contra os Galibi entre os povos indígenas da Bacia do Uaçá, Oiapoque, Amapá. **Revista De Antropologia**, São Paulo, 2001, v. 44, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012001000100004>. Acesso em: 8 fev. 2023.

VIDAL, L. B. **Povos indígenas do baixo Oiapoque**: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2007.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL**  
**DO AMAPÁ**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A BNCC DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: as concepções de educadores e estudantes do Município de Serra do Navio-AP”. O objetivo do trabalho é analisar as diferentes concepções de educadores e estudantes do Ensino Médio no Município de Serra do Navio sobre a formação que resulta da implantação da BNCC nas escolas, tendo em vista o contexto da Amazônia Amapaense à qual estão inseridos. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas a sua conveniência.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica. Ressalta-se que participar da pesquisa não representa riscos para sua integridade física ou psicológica. Os benefícios da pesquisa estão em possibilitar reflexões sobre o currículo, colaborando para a construção de novos conceitos e práticas, bem como oportunizar aos professores do interior do estado tomar parte nas pesquisas sobre currículo. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa pode e deve ser respondida pelo pesquisador. Para contatar/consultar em caso de dúvida ou esclarecimento tem-se os seguintes contatos: Arley da Silva Oliveira (pesquisador), e-mail: arleyds18@gmail.com, telefone (96) 98413-6022. E, ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, km 02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “A BNCC DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: as concepções de educadores e estudantes do Município de Serra do Navio-AP”.  
 Serra do Navio - AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Assinatura do Pesquisador  
 Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED  
 Mestrado em Educação  
 Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades  
 Cel: (96) 98413-6022  
 e-mail: arleyds18@gmail.com

Assinatura do participante

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS

### Questionário Alunos:

- 1 – Qual a sua percepção sobre a estrutura de ensino nas aulas que envolvem os itinerários formativos (projeto de vida e eletivas) do novo ensino médio?
- 2 – Qual a sua percepção sobre a formação dos professores envolvidos nas eletivas?
- 3 – O professor em sua percepção oferece qualificação profissional alinhada as aulas do projeto de vida e eletivas?

### Questionário Professores:

- 1 – Existe uma estrutura na escola adequada para o desenvolvimento dos itinerários formativos para os alunos envolvidos no projeto de vida e eletivas?
- 2 – Na sua percepção o professor (a) na relação dos itinerários formativos (projetos de vida e eletivas) teve apoio na sua formação para atuar no novo ensino médio?
- 3 – O professor (a) envolvido nos itinerários formativos (projeto de vida e eletivas) possuem uma qualificação para atenderem nos itinerários formativos (projetos de vida e eletivas)?

### Questionário Pedagogia:

- 1 – Na sua percepção professor (a) os professores que estão no projeto de vida e eletivas possuem uma formação específica para atuarem no novo ensino médio?
- 2 – No seu entendimento a escola oferece estrutura adequada para a execução dos itinerários formativos (projetos de vida e eletivas)?
- 3 – Os professores envolvidos nos itinerários formativos (projetos de vida e eletivas) possuem a qualificação suficiente para atuarem no novo ensino médio?