



BNCC DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: ANÁLISE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

HIGH SCHOOL BNCC IN THE AMAZONIAN AMAPA: ANALYSIS OF FORMATIVE ITINERARIES IN THE SCHOOL CURRICULUM



Arley da Silva Oliveira 
Rede Estadual Estado do Amapá

Arthane Menezes Figueirêdo 
Universidade Federal do Amapá

RESUMO

Este estudo aborda a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino médio na Amazônia Amapaense. O principal objetivo da pesquisa é investigar as percepções e o posicionamento dos coordenadores pedagógicos e professores (as) sobre os itinerários formativos e as implicações do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas da região. Busca-se entender como estes participantes veem a inserção das novas diretrizes e como elas impactam o desenvolvimento educacional local. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, utilizando-se o método investigativo baseado no Materialismo Histórico-dialético (MHD), com foco nas categorias de totalidade, mediação e contradição. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo, com a coleta de dados realizada através de entrevistas semiestruturadas. Além disso, foi conduzido um grupo focal com dois coordenadores pedagógicos e três professores (as) para aprofundar a análise das respostas obtidas nas entrevistas. Os resultados indicam diferentes visões dos participantes sobre os itinerários formativos e a formação humana flexível em que os alunos adaptam-se às mudanças de mercado em uma realidade cada vez mais tecnológica. Além disso, a formação dos professores é flexível e aligeirada para conduzir o novo formato do ensino médio, que exige diferentes habilidades nas aulas eletivas e projetos. Demanda-se um trabalho pedagógico por meio de diagnóstico das realidades específicas dos alunos dentro do contexto da Amazônia Amapaense, cultivando o saber local, além das diversas identidades e culturas existentes em Serra do Navio-AP.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio. Amazônia Amapaense. Itinerários Formativos.

ABSTRACT



This study addresses the implementation of the National Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular - BNCC) in high schools in the Amazon region of Amapá. The main objective is to investigate the perceptions and positioning of pedagogical coordinators and teachers regarding the formative itineraries and the implications of the New High School (Novo Ensino Médio - NEM) curriculum in the region's schools. The study seeks to understand how the participants perceive the integration of the new guidelines and how they impact local educational development. The adopted methodology was qualitative, using the investigative method based on Historical-Dialectical Materialism (HDM), focusing on the categories of totality, mediation, and contradiction. The research was undertaken through fieldwork, via semi-structured interviews. In addition, a focus group with two pedagogical coordinators and three teachers was conducted to deepen the analysis of the interview responses. The results show that the participants have different views on training itineraries and flexible human training, in which students adapt to market changes in an increasingly technological reality. In addition, teacher training is flexible and fast paced, in order to manage the new format of secondary education, which requires different skills in elective classes and projects. Pedagogical work is required to diagnose the specific students' realities within the context of the Amapá Amazon, cultivating local knowledge, as well as the diverse identities and cultures that exist in Serra do Navio-AP.

Keywords: BNCC. High School. The Amapá Amazon. Formative Itineraries.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como uma política educacional nacional, propõe diretrizes para a organização dos currículos de todas as etapas da educação básica no Brasil. No ensino médio, a BNCC trouxe uma reformulação significativa ao introduzir os itinerários formativos, que oferecem aos estudantes a possibilidade de aprofundamento em áreas de conhecimento e formação técnica e profissional, visando maior flexibilidade no percurso escolar. No entanto, a implementação dessas mudanças enfrenta desafios distintos em diferentes regiões do país, especialmente em áreas mais remotas e com realidades socioeconômicas específicas, como é o caso da Amazônia Amapaense.

A Amazônia Amapaense, com sua rica diversidade cultural e geográfica, impõe desafios específicos ao sistema educacional. No município de Serra do Navio, localizado no interior do estado do Amapá, as condições sociais e econômicas, aliadas ao isolamento geográfico, impactam diretamente na oferta e na estrutura do ensino médio. Nesse contexto, a aplicação da BNCC e a inserção dos itinerários formativos no currículo escolar suscitam questões importantes sobre a adequação das novas diretrizes às



realidades locais e sobre a capacidade das escolas de promover uma educação que atenda tanto aos padrões nacionais quanto às demandas da comunidade.

Este artigo tem como objetivo investigar e analisar como os itinerários formativos propostos pela BNCC têm sido implementados nas escolas estaduais de ensino médio em Serra do Navio. A pesquisa foca nas percepções dos coordenadores pedagógicos e professores (as) sobre as implicações dessa mudança curricular, buscando entender de que forma eles interpretam e adaptam as novas diretrizes ao contexto regional. Consideramos que a Reforma do Novo Ensino Médio/2017, que enfatiza a formação do aluno para o mercado de trabalho, dá pouca atenção a questões como a adequação do currículo, as dificuldades enfrentadas e as possíveis adaptações, fatores que são centrais para esta análise.

O trabalho de pesquisa é parte integrante de uma dissertação de mestrado e apresenta uma discussão a partir de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa e análise dialética envolvendo duas escolas estaduais da rede pública de ensino do município de Serra do Navio, no estado do Amapá. Elas são: Escola Estadual Dr. Hermelino Herbster Gusmão, cuja importância histórica na comunidade remonta ao período em que a mineradora Indústria e Comércio de Minério SA (ICOMI) esteve atuando na região e por ser, também, a escola com o maior número de turmas e alunos envolvidos nas disciplinas eletivas do ensino médio do município; e a Escola Estadual Colônia de Água Branca que, apesar de menor número de discentes, destaca-se por ser a primeira escola estadual de ensino integral em Serra do Navio.

Foram analisados projetos de disciplinas que foram elaboradas para atendimento das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) nos itinerários formativos que estão sendo implementados em escolas de ensino médio da rede pública de ensino do município de Serra do Navio, no estado do Amapá, com base na metodologia dialética.

A dialética, conforme Marx e Engels (2007), parte do princípio de que a realidade social é composta por totalidades em que os fenômenos estão inter-relacionados e são inseparáveis de seu contexto histórico e social. 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.

Nesse sentido, a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio deve ser compreendida à luz das transformações econômicas e políticas do Brasil nas últimas décadas, especialmente no contexto de avanço de políticas neoliberais, ao propor uma educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Essas contradições tornam-se evidentes nas práticas pedagógicas das escolas analisadas. A tentativa de implementar os itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio, que visam preparar os jovens para o mundo do trabalho, entra em choque com as condições reais dessas instituições, marcadas pela precariedade de recursos e pela desigualdade estrutural. Como aponta Gentili (1996), a educação em contextos de crise social e econômica tende a reproduzir as desigualdades, em vez de superá-las. As escolas investigadas em Serra do Navio, por exemplo, enfrentam dificuldades que vão além da simples aplicação das diretrizes curriculares: a falta de infraestrutura e recursos materiais impede que as reformas alcancem seu pleno potencial, criando um abismo entre o que é prescrito pela política e o que é de fato implementado na prática.

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).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois coordenadores pedagógicos e três professores (as) que atuam nas escolas da rede pública de Serra do Navio, os quais, para manter o anonimato, serão referidos pelos nomes fictícios “Silvio”, “Camila”, “Letícia”, “Eliana” e “Marcos”. A análise das entrevistas permite explorar como estes gestores e docentes interpretam a BNCC e os itinerários formativos no ensino médio, bem como os desafios enfrentados para integrar essas diretrizes no currículo



escolar, em um contexto marcado por limitações estruturais e recursos educacionais escassos.

Por meio desta investigação, pretendemos contribuir para a discussão sobre a aplicabilidade da BNCC no contexto amazônico, levantando questões cruciais sobre a viabilidade de itinerários formativos em regiões que exigem soluções educacionais mais flexíveis e adaptadas à sua realidade.

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, 2018, 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. Nesta política registra-se que “[...] o Brasil entra em uma nova era na educação brasileira e se alinha com o melhor e mais qualificado sistema educacional do mundo”, destacando a “diversidade, modernização, democratização do conhecimento e o poder dos documentos para a homogeneidade da rede educativa” (Brasil, 2018, p. 5).

Ainda segundo o texto 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, 2018).

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).

Essas ferramentas essenciais de aprendizagem enfatizam as necessidades que são básicas de educação para todos de forma que sejam desenvolvidas as potencialidades dos seres humanos para viverem com dignidade e para o trabalho, ou seja para o exercício de, “[...] 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). 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 de forma 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 apresenta-se 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. Ou seja, atribui-se 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. “É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a 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).

Hoje, a BNCC é referência nacional obrigatória responsável 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, 2018, 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 Bloom¹.

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).

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

¹ 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).



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).

O texto da BNCC afirma que, nessa legislação, enfatizam-se 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, 2018, 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 Parâmetros curriculares nacionais (PCN) promovem a avaliação de conteúdos educacionais por meio de um sistema de classificação nacional que baseia-se 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).

A BNCC é ainda considerada como um desdobramento do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), 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, 2018, p. 13).

Neste contexto, existe a necessidade de uma educação que promova a igualdade, o respeito à 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, 2018, p. 15).

3. PERCEPÇÃO DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) E PROFESSORES (AS)

Conforme apontado anteriormente, 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.

O pedagogo Silvio identifica na comunidade escolar de Serra do Navio a “dificuldade de adaptação de muitas escolas” para o Novo Ensino Médio (NEM), pela falta de infraestrutura adequada e material nas aulas eletivas. Essa observação não refere-se 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, 2017). A rica diversidade cultural de Serra do Navio na Amazônia Amapaense demanda uma abordagem que vá além das diretrizes universalizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e em que aprofunde-se sobre as especificidades locais.

Pode ser constatado na entrevista 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 (PPP) que seja democrático que envolva estudantes, pais e a comunidade em torno do projeto escolar.

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, na qual destacamos o Plano Estadual de Educação, que visa a valorização do ensino. Portanto, analisaremos a 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).

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 (Brasil, 2014), 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).

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, destacamos:

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;

Ou seja, 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 ter uma mentalidade que esteja aberta à



integração da tecnologia de maneira significativa na sala de aula, principalmente nos itinerários formativos, com gestores e demais profissionais vinculados ao Programa.

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 distancia-se 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. Este 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. Nesse sentido, o 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), consequentemente secularizando as questões socioculturais de cada região do país com a sua aprovação.

Ao observar 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, mediante os meios de comunicação, instituições governamentais e de ensino, em torno da formação do professor e sobre o administrativo das escolas ser ineficiente, propondo ações de mudanças das diretrizes curriculares, com destaque à BNCC.

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.

Por outro lado, a pedagoga Camila traz uma visão mais otimista. Em sua opinião, sua escola (Escola 02) 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 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 – 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 (Figura 1) e inspeção da execução das eletivas como planejadas pelos professores. No Feirão das eletivas, o aluno tem a oportunidade de escolha de sua futura profissão para o mercado de trabalho, eletivas definidas por professores e coordenadores pedagógicos.

Figura 1 – Feirão das Eletivas



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 fazerem o mesmo.

Na Figura 2, 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 Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP). Segundo a pedagoga Camila, destaca-se o incentivo à profissionalização com diversas parcerias com instituições

público-privadas, a exemplo do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), com objetivo de qualificar os jovens com o oferecimento 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 2 – Escola Estadual Colônia de Água Branca



Fonte: Registro do pesquisador.

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 Referencial Curricular Amapaense (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, 2017) e os direcionamentos do RCA (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 (não)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.

A busca por inclusão e diversidade tornou-se um pilar central na estruturação do NEM, conforme apontado pelo Parecer nº 010.2021 do Conselho Estadual de Educação (CEE) (Amapá, 2021). 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 (2018, p. 10) aborda a crítica à flexibilização do currículo como uma estratégia neoliberal. Esta



flexibilização, enquanto aparentemente positiva, pode mascarar deficiências e perpetuar desigualdades no sistema educacional (Pereira; Evangelista, 2019).

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) 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.

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, 2021). Dada a evolução constante dos currículos e das demandas educacionais, como expresso na Lei 13.415 e no RCA do Ensino Médio (Amapá, 2018; Brasil, 2017), essa formação não é um luxo, mas uma necessidade crucial para a qualidade da educação.

Ao analisar a fala dos (as) professores (as) entrevistados (as), é importante salientar que as categorias “estrutura” e “qualificação” são de fundamental importância 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 Leticia 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.

Nesse sentido, são necessários esforços da Secretaria de Educação do Estado para implementação de estrutura adequada para as disciplinas eletivas e projetos de vida, valorizando a transdisciplinaridade no contexto sociocultural Amazônico Amapaense, na rede estadual de educação em Serra do Navio.

Destacamos que disciplinas eletivas e projetos de vida introduzem os alunos à ideologia neoliberal do mercado de trabalho, com fundamentos científicos e tecnológicos baseados no modelo hegemônico capitalista do empreendedorismo para o futuro profissional.

Porém, 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 (2003) e McLaren (2000) em torno dos conhecimentos escolares e do exercício pedagógico são relevantes para analisarmos de forma crítica a perspectiva de que o NEM – por meio da Lei 13.415/17 – e a BNCC induzem a formação dos alunos para a lógica do capital e a hegemonia de mercado através das políticas educacionais. Portanto, o MEC, no discurso da modernização da educação, entende a formação para o mundo do trabalho 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.

Dando continuidade, o 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 causa 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.

Em relação à qualificação dos professores na Escola 01 envolvidos no Projeto de vida e eletivas, a professora Eliana afirma:

Não, não possuem nenhuma qualificação. Todos os professores que estão dentro desse projeto não têm nenhuma qualificação, que seria pelo menos ter tido um preparo para cada conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Então seria necessário que o Estado colocasse pessoas já preparadas para esse ensino.

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 avalia a formação dos professores como um panorama complicado no contexto das políticas de Estado da educação e da profissão docente no Brasil.

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

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". Isto reflete uma lacuna significativa na preparação dos educadores, uma vez que nem todos 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.

Ao refletir 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.

4. CONCLUSÃO

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, sobrepondo-se aos saberes tradicionais, a hegemonia econômica neoliberal acirra as disputas pelo poder nos espaços escolares que deveriam enfatizar o discurso de libertação e questionamento dos saberes para uma educação emancipadora.

As entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos e professores (as) revelaram percepções divergentes sobre a implementação dos itinerários formativos. Embora reconheçam o potencial dessas diretrizes para diversificar e enriquecer o currículo, os participantes da pesquisa também destacaram a necessidade de adequação das propostas à realidade local. Entre os principais desafios apontados estão a falta de



infraestrutura adequada, como acesso limitado às tecnologias digitais, e a escassez de recursos pedagógicos para apoiar a diversificação do ensino. Outrossim, a formação continuada dos professores foi citada como um aspecto essencial para que possam aplicar, de maneira eficiente, os itinerários formativos em sala de aula.

Já nas entrevistas entre os professores da Escola 01 está presente nas falas uma infraestrutura precária, não condizente para a realização dos projetos de vidas e eletivas. Ademais, foi possível observar na pesquisa de campo a ausência de material pedagógico para o desenvolvimento dos itinerários formativos para que os professores pudessem enriquecer as dinâmicas das aulas, demonstrando um horizonte de contradições.

É notório que o desempenho dos professores no processo de cumprimentos 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.

Portanto, para que a BNCC no ensino médio seja plenamente efetiva em contextos como o de Serra do Navio, faz-se necessária uma articulação entre o governo, as escolas e a comunidade, visando à criação de políticas públicas que contemplem formação docente, infraestrutura tecnológica e autonomia curricular. Somente com essa integração será possível transformar os itinerários formativos em ferramentas pedagógicas que realmente atendam às demandas locais, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes da Amazônia Amapaense.

REFERÊNCIAS

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. 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. 2021.

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

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. 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. **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, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. 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.

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.



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.

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.

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.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

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.

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.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

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.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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.



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.

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.

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-1990>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Sobre autores

Arley da Silva Oliveira

Licenciado Pleno em Filosofia pela Universidade Estadual do Amapá, Especializado em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Mestre em Educação pela UNIFAP. Atua como professor na rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Amapá.

E-mail: arleydasilva@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7945-7924>

Arthane Menezes Figueiredo

Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É professora Associada da UNIFAP, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia.

E-mail: arthane@unifap.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>

Tramitação:

Recebido em: 29/09/2024

Aprovado em: 09/12/2024