

Educação escolar ribeirinha e o currículo na Amazônia paraense: o discurso da diversidade e a urgência do amazonizar como verbo de ação

Riverside Education and the Curriculum in the Amazon of Pará: the discourse of diversity, and the urgency of amazonize as a verb of action

Leliane da Costa Ferreira¹
Edinéia Tavares Lopes²

Resumo

O artigo discute as tensões entre as políticas curriculares nacionais e as territorialidades amazônicas, com foco nas especificidades da educação escolar ribeirinha do estado do Pará. O objetivo é analisar criticamente o Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA (2022 – atual), verificando a presença e ausência das especificidades ribeirinhas em sua estrutura, problematizando sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A metodologia pautou-se na análise documental, utilizando as dimensões de Cellard (2012) e a categoria complementar “ausência e presença”. Os resultados apontam uma contradição central: embora o DCEPA adote uma concepção sócio-histórica freireana e defenda a formação humana integral, ele mantém o alinhamento com a lógica de competências e habilidades da política nacional. Verificou-se que a menção aos povos ribeirinhos é predominantemente discursiva, falhando em promover a integração crítica e transformadora de seus conhecimentos na matriz curricular. Conclui-se, evidenciando a urgência de amazonizar o currículo, compreendido como um projeto de resistência e desobediência epistêmica, capaz de superar o viés colonial e tecnicista em favor das realidades amazônicas.

Palavras-chave: Currículo; Diversidade; Povos Ribeirinhos.

Abstract

The article discusses the tensions between national curriculum policies and Amazonian territorialities, focusing on the specificities of riverside school education in the state of Pará. The objective is to critically analyze the Pará State Curriculum Document – DCEPA (2022 – present), verifying the presence and absence of riverside specificities in its structure, questioning its articulation with the National Common Curriculum Base (BNCC) and the New High School (Law No. 13,415/2017). The methodology was based on documentary analysis, using Cellard (2012) dimensions and the complementary category “absence and presence.” The results point to a central contradiction: although the DCEPA adopts a Freireana socio-historical conception and advocates for comprehensive human education, it remains aligned with the logic of competencies and skills of national policy. It was found that the mention of riverine peoples is predominantly discursive, failing to promote the critical and transformative integration of their knowledge into the curriculum matrix. It is concluded, highlighting

¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIMA/UFS. Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Amapá. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8259-1953>. E-mail: leliane.ferreira@ueap.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É professora Associada da UFS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) e no PPGECIMA-UFS, que oferta o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>. E-mail: edineia.ufs@gmail.com

the urgency of Amazonizing the curriculum, understood as a project of resistance and epistemic disobedience, capable of overcoming colonial and technicist bias in favor of Amazonian realities.

Keywords: Curriculum; Diversity; Riverside peoples.

Introdução

O presente estudo propõe analisar criticamente as presenças e as ausências das especificidades ribeirinhas no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Os resultados apresentam recorte da análise documental prévia do DCEPA, realizada na pesquisa de mestrado com o título *Afualizando a Educação em Ciências: educação escolar ribeirinha intercultural na Amazônia Marajoara*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, concluída no ano de 2023.

No primeiro tópico *Amazonizar a educação paraense: conhecer, amar e defender a Amazônia*, discute-se o conceito de amazonizar enquanto práxis decolonial e desobediência epistêmica, mobilizada como verbo de ação que expressa a necessidade de um conhecimento profundo sobre a Amazônia para que seja possível, sobretudo, defendê-la. A seguir, trazemos *Educação em disputa: Resistência, currículo e políticas públicas na Amazônia paraense* apresentando as disputas políticas em torno da Educação escolar na Amazônia paraense, destacando inquietações entre os modelos de ensino predominantes nas regiões ribeirinhas do estado do Pará.

Na *Metodologia: como navegamos pelo documento curricular*, apresenta-se o percurso adotado para a análise documental, com foco na identificação das ausências e presenças das especificidades ribeirinhas no DCEPA. A abordagem contempla a análise crítica do documento à luz de referenciais teóricos que discutem políticas educacionais, decolonialidade e interculturalidade.

Em *Resultados e Discussões: correntezas na navegação pelo DCEPA*, reunimos os achados da investigação, enfatizando a contradição estrutural do documento entre o discurso da diversidade presente e a influência de uma perspectiva moderna-colonial sobre o currículo, inviabilizando as diversidades e especificidades ribeirinhas, resultando em uma interculturalidade funcional.

Por fim, nas *Considerações finais* destacamos a falha do DCEPA em ir além da retórica, concluindo que a superação das tensões exige a desobediência epistêmica, transformando o amazonizar (como verbo de ação) em um projeto de resistência e luta por um currículo enraizado nas realidades amazônicas.

1. Amazonizar a educação paraense: conhecer, amar e defender a Amazônia

O conceito de “amazonizar”, compreendido como verbo de ação, ganhou centralidade nas discussões do Sínodo da Amazônia³, e remete a um processo extenso e intenso de estudo e conhecimento da Amazônia, fundamentado na premissa de que é preciso conhecer para amar, proteger e defender o território (Oliveira, 2019). O ato de amazonizar, para a autora, representa um ato político, pedagógico e cultural que articula o compromisso ético com a preservação ambiental e a valorização dos saberes locais, emergindo como resposta às violências históricas sofridas pela região desde o período da invasão europeia.

O conceito de “amazonizar o currículo” é empregado neste trabalho como uma categoria de análise e práxis decolonial, fundamentada nas epistemologias do Sul (Santos, 2009) e na perspectiva da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008).

Em Santos (2009), fundamentamos a urgência da amazonização na crítica ao pensamento abissal, que traça uma linha de invisibilidade entre conhecimentos legítimos (científicos/globais) e saberes subalternizados (tradicionais/originários/ribeirinhos). Por sua vez, Mignolo (2008) argumenta que a desobediência epistêmica como transformação política e social deve ser acompanhada por uma ruptura da colonialidade do saber e das demais matrizes que governam o mundo moderno.

A imposição de políticas curriculares no cenário nacional e estadual, frequentemente reproduz uma marginalização e invisibilização dos conhecimentos produzidos pelos povos originários. Nesse aspecto, Santos e Corrêa (2022) analisam as pedagogias outras que emergem na Amazônia rural-ribeirinha, e apontam para a necessidade de movimentos de resistência que promovam práticas educacionais decoloniais que operem fraturas epistêmicas no sistema moderno-colonial.

Camargo *et al.* (2022) contribuem para essa perspectiva defendendo que compreendamos o território em sua pluralidade e resistamos às propostas de hierarquização e padronização impostas pelas políticas curriculares, pensando ações e estratégias de combate a esse sistema.

³ Realizado em 2019, foi uma assembleia especial do Sínodo dos Bispos da Igreja Católica, convocada pelo Papa Francisco e realizada no Vaticano em outubro de 2019. Teve como tema “Amazônia: novos caminhos para a Igreja e para uma Ecologia Integral”, apontando para a região da Pan-Amazônia como ponto central, envolvendo cerca de 87 mil pessoas, incluindo indígenas, ribeirinhos e outras populações tradicionais de diversos países (Suess, 2019).

Aproximamos também o verbo amazonizar da pedagogia do amor em que “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens” (Freire, 1983, p. 83). Freire (1983, p. 45) entende o amor como ato de coragem, de compromisso com os oprimidos e de disposição para a transformação do mundo: “amar é um ato de coragem, jamais de medo”. Esse amor, enquanto princípio pedagógico, manifesta-se na escuta, no respeito e na valorização dos conhecimentos, práticas e identidades culturais como fundamentos da prática educativa.

Amazonizar a educação formal representa estabelecer um diálogo intercultural crítico com distintas matrizes culturais, em estrita consonância com as realidades opressoras que historicamente os povos amazônicas estiveram/ estão submetidos, para então refletirmos sobre práticas formativas que nos permitam, além de compreender os mecanismos de dominação implementados pelo sistema-mundo moderno-colonial, [...] assumindo a luta anticapitalista, antirracista, antipatriarcal (Cordeiro; Ribeiro; Pereira, 2023, p. 14).

Essa compreensão é a base para pensar o amazonizar enquanto uma pedagogia que emerge do território, para além do espaço geográfico, considerando todos os seres vivos e não vivos, suas experiências e modos de viver e ser no mundo Amazônia.

A amazonização é, portanto, um ato de insurgência em busca de um “currículo outro”, que se concretiza na perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2012), a qual não se limita em reconhecer a diversidade, mas exige a descolonização das estruturas curriculares e pedagógicas de poder presentes na Amazônia paraense. Avaliar o DCEPA sob esta lente significa verificar o quanto o documento permite ou inibe a necessária desobediência epistêmica para almejarmos um currículo mais amazonizado.

2. Educação em disputa: currículo e políticas públicas na Amazônia paraense

O chamado para amazonizar é necessário e urgente! Vivemos e continuamos a vivenciar um contexto histórico de exploração dos rios, das florestas e dos povos que compõem a Amazônia. A crise humanitária enfrentada pelos povos indígenas é um exemplo dessa realidade, que ainda persiste, mesmo diante das expectativas criadas pela eleição de um novo governo federal comprometido com a pauta socioambiental (Vilardi, 2024).

No contexto educacional, de 14 janeiro a 16 de fevereiro de 2025, indígenas de 22 etnias, quilombolas e movimentos populares ocuparam a sede da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), em Belém, em protesto contra a extinta Lei n.º 10.820/2024, aprovada no final de dezembro (Boução; Batalha, 2025). A lei, que reformulou o Estatuto do Magistério Público, apresentava pontos controversos, como a omissão da garantia de continuidade do

Sistema Modular de Ensino (SOME) e Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), modalidades fundamentais para assegurar o acesso ao Ensino Médio (EM) regular/modular em comunidades, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e indígenas. Além disso, abria brechas e de maneira velada, a lei consentia a ampliação do ensino à distância, por meio do Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP)⁴, com aulas transmitidas por plataformas digitais, tendo sido aprovada sem diálogo com as comunidades escolares, lideranças locais e pesquisadores da área (Basílio, 2025).

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) protocolou uma ação direta de inconstitucionalidade contra a lei, exigindo sua revogação e preservação dos programas SOME e SOMEI (Rocha, 2025). Depois de quase um mês de mobilização e articulação de indígenas, quilombolas, educadores e outros movimentos sociais, o governo cedeu e enviou à Assembleia Legislativa do Pará (Alepa) o projeto de revogação da lei. Em 12 de fevereiro de 2025, a revogação foi aprovada por unanimidade, representando uma vitória significativa e garantindo o retorno das políticas anteriores de proteção à educação escolar indígena (Boução; Batalha, 2025).

Apesar da vitória política, o avanço do CEMEP no estado do Pará continuou em ritmo acelerado, mesmo após a exoneração do Secretário de Educação do estado, Rossieli Soares⁵, um dos principais responsáveis pela criação do projeto.

Dados recentes mostram que o programa já está presente em 51⁶ dos 144 municípios paraenses, distribuídos em 379 localidades, um crescimento expressivo em poucos anos

⁴ (...) responsável pela oferta da educação regular presencial mediada por tecnologia, uma alternativa para atender estudantes que vivem em regiões remotas do Pará e garantir que ninguém fique para trás (Rodrigues, 2024). É assim que o site da Seduc/Pará define o modelo de ensino em que estudantes do ensino médio em regiões remotas do estado do Pará frequentam salas de aula on-line, diariamente, tendo o acompanhamento presencial de um professor mediador, que acompanha as aulas ao vivo dada pelos(as) professores(as) ministrantes, a partir de estúdios de transmissão, do centro de mídias em Belém, Pará.

⁵ Foi Ministro da Educação do governo Michel Temer (2018), secretário de Educação de São Paulo (2019-2022) e do Amazonas (2012-2016), e do Pará (2023-2025). Uma das reivindicações do movimento de ocupação da SEDUC foi sua exoneração, que só ocorreu no dia 14 de junho de 2025, sem explicações da motivação (Rocha, 2025). Principal articular da expansão do CEMEP, já havia implementado políticas semelhantes nos estados do Amazonas e São Paulo, defendendo o uso intensivo das tecnologias. Reportagem do *The Intercept* Brasil revelou contratos milionários de empresas de tecnologia, além de denúncias de censura em conteúdos críticos do CEMEP (Wilksom; Bordallo, 2025).

⁶ Passos e Hage (2025) definiram ciclos de expansão nos municípios. 1º ciclo de expansão - 31 municípios (2018-2023): Almeirim, Alenquer, Prainha, Placas, Ururá, Medicilândia, Vitoria do Xingu, Pacajá, Gurupá, Chaves, Anajás, Breves, Melgaço, Curralinho, Bagre, Ponta de Pedras, São Sebastião da Boa Vista, Muaná, Portel, Santo Antônio do Tauá, São Miguel do Guamá, Cachoeira do Piriá, Viseu, Igarapé Miri, Baião, Moju, Tucuruí, Goianésia do Pará, Itupiranga, Paragominas e Dom Eliseu. 2º ciclo de expansão - 11 municípios (2024): Oriximiná, Óbidos, Faro, Juruti, Santarém, Belterra, Porto de Moz, Afuá, Cametá, São Felix do Xingu e Cumaru do Norte. 3º ciclo de expansão - 9 municípios (2025): Oeiras do Pará, São Caetano de Odivelas, Colares, Inhangapi, Altamira, Marabá, Piçarra, Rio Maria e Ourilândia do Norte.

(Passos; Hage, 2025). Embora o governo estadual apresente a modalidade como uma solução para garantir o acesso ao EM em áreas remotas, esse modelo de ensino é alvo de muitas críticas.

O principal ponto é a redução do papel do(a) professor(a) a mero mediador(a) do conteúdo, uma concepção que vai além de uma questão pedagógica, e revela uma disputa política sobre os sentidos da educação, e quem tem o direito de produzir conhecimento: pessoas distantes das realidades ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e indígenas. As aulas transmitidas via satélite são elaboradas com base em uma realidade urbana. O(a) professor(a) mediador(a) torna-se alguém que apenas “acompanha as aulas”, perdendo sua autoridade pedagógica e sua autonomia. O projeto persiste, fundamentado, inclusive, na nova lei de reforma do EM (Lei nº 14.945/2024), que no artigo 35-B, inciso terceiro, modifica a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definindo que:

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino (Brasil, 2024, Art. 35-B).

Para entender o contexto dessas disputas, é necessário resgatar a história das políticas educacionais do Pará. O SOME, criado em 1980 e regulamentado em 2014 pela Lei Estadual nº 7.806, garante a oferta de EM na zona rural através de um sistema modular. Professores(as) circulam entre diferentes comunidades em períodos de módulos, ofertando disciplinas de forma intensiva, o que permite uma adaptação ao calendário e às realidades locais.

Já o CEMEP, antes Sistema Educacional Interativo (SEI), foi instituído pela resolução nº 202/2017 do Conselho Estadual de Educação do Pará, com o objetivo de ofertar o EM presencial mediado por tecnologia às comunidades sem escolas de nível médio, utilizando aulas ao vivo transmitidas de Belém (CEE-PA, 2017). Embora amplie o acesso, essa modalidade opera sob uma organização tecnicista, voltada para a transmissão de conteúdo, sem promover uma educação contextualizada (Matos; Reis; Couto, 2021).

O CEMEP reforça a exclusão e o distanciamento entre a escola e a comunidade. Conforme Matos, Reis e Couto (2021), a vasta extensão territorial do estado do Pará e as dificuldades logísticas não podem justificar a precarização da educação pública. É necessário investir em políticas educacionais que garantam o direito a uma formação integral, que respeite as especificidades e a diversidade dos povos amazônicos. Corrêa (2005) apresenta que a

educação ribeirinha ainda segue modelos de ensino urbano, excluindo o modo de vida, os saberes, a cultura dos povos ribeirinhos⁷.

O desafio está em romper com um currículo urbano-centrado, colonizador e descontextualizado, para construir uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a vida e dignidade dos povos da Amazônia. Nesse sentido, passamos à análise do DCEPA.

3. Metodologia: como navegamos pelo documento curricular

Este trabalho tem uma abordagem de natureza metodológica qualitativa, por tratar-se de um processo indutivo que visa compreender os fenômenos de maneira mais ampla. Adotamos a análise documental, com base nos estudos de Cellard (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Lopes e Macedo (2013).

Cellard (2012) considera este tipo de análise como uma técnica de coleta de dados que favorece os estudos de determinado documento, ao representar um instrumento escrito, que tem significado de prova daquilo que representa, sejam fatos ou acontecimentos, considerando também que o documento é insubstituível.

No contexto da política desses documentos, baseamo-nos ainda na perspectiva Stephen Ball e Richard Bowe acerca dos ciclos de políticas (educacionais) apresentadas em Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Lopes e Macedo (2013), ao defenderem que compreensão da política educacional a ser implementada abrange três diferentes contextos: o contexto de influência, que se dá em meio a relações de poder, nas quais os discursos políticos são disputados pelos grupos de interesse; o contexto da produção de textos, responsável por quem o produz, com a narrativa de populismo que é implementada no sentido de apresentar tais políticas às escolas ou à sociedade; e o contexto da prática, em que se abrem possibilidades para diferentes interpretações ou recriações de tais documentos políticos, dando sentidos e significados influenciados, podendo nem ser incorporados ou sendo praticados de maneira diferente.

O trabalho é orientado pela busca das presenças e ausências das especificidades ribeirinhas no DCEPA, ampliando o debate sobre o contexto educacional

⁷ Povos ribeirinhos (ou populações ribeirinhas) se referem às comunidades tradicionais que vivem às margens dos rios, lagos e igarapés, em diferentes localidades do território brasileiro, e se enquadram na categoria mais ampla de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), conforme reconhecido na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT, Decreto n. 6.040/2007) (Brasil, 2007). Os povos ribeirinhos da Amazônia têm uma relação profunda e singular com os rios e florestas da Amazônia, cuja organização social, modos de subsistência, práticas culturais e formas de conhecimento estão profundamente vinculados aos ciclos das águas e da relação comunitária com a floresta e seus recursos.

ribeirinho/marajoara/paraense. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, conforme CAAE 57888322.1.0000.5546.

Conforme Cellard (2012), chama de análise preliminar o processo de obter informações significativas que permitirão compreender o documento e considera cinco dimensões: os(as) autores(as); a autenticidade e confiabilidade; natureza do texto; o contexto; e os conceito-chave e a lógica interna do texto, as quais utilizamos como categorias de análise.

A fim de capturar a problemática específica da territorialidade e da decolonialidade, acrescentou-se a categoria analítica “ausência e presença”, inspiradas, sobretudo na sociologia das ausências proposta por Santos (2007), visando identificar os discursos que foram negados, silenciados e marginalizados pela racionalidade científica hegemônica. A análise desta dimensão ocorreu em duas etapas interligadas.

A primeira consistiu na análise da presença discursiva, por meio do mapeamento sistemático de todos os trechos do DCEPA que faziam menção explícita a termos como ‘ribeirinhos e ribeirinhas’, ‘Amazônia paraense’, ‘povos da floresta’, povos das águas’ ‘comunidades tradicionais’, ‘conhecimentos tradicionais’, ‘saberes tradicionais’ e ‘saberes locais’. A segunda etapa correspondeu à análise da ausência/presença estrutural, buscando evidências de mudanças na matriz curricular, na incorporação de saberes locais, propostas pedagógicas e perspectivas amazônicas do contexto ribeirinho.

Para garantir o rigor analítico, cada dimensão de Cellard (2012) e a categoria da ausência/presença, foi operacionalizada por meio de um protocolo de leitura sistemática. As seis dimensões foram transformadas em perguntas orientadoras (Quadro 1), que serviram como categorias de codificação inicial. Durante a leitura integral do DCEPA, cada trecho relevante era marcado e classificado conforme essas dimensões, gerando um quadro de registros que orientou as inferências posteriores. Assim, não apenas identificamos elementos explícitos do documento, mas também analisamos omissões, contradições e tensões internas entre texto, contexto e políticas curriculares.

QUADRO 1 – Análise documental do DCEPA

Dimensão	Pergunta direcionadora
Autores ou Autoras	Quem foi ou foram os responsáveis pela produção do DCEPA? Como essas pessoas foram selecionadas?
Autenticidade e confiabilidade	Quem forneceu o documento? A pessoa ou pessoas que forneceram o documento garantem sua confiabilidade? O documento é autêntico?
Contexto	Qual o contexto político do município, estado e país quando o documento foi elaborado? Houve orientação da Secretaria de Educação do Estado do Pará para a construção desse documento?
Natureza	Esse documento tem validade? A validade foi determinada por quem ou pelo quê? O que caracteriza o documento? Qual o propósito do documento?
Conceito-chave e a lógica interna	Quais itens e eixos estruturam/organizam o texto? No que foi embasado a produção do documento?
Ausência e Presença	O DCEPA menciona os povos ribeirinhos da Amazônia? O DCEPA menciona e/ou apresenta propostas educacionais considerando a diversidade dos povos ribeirinhos da Amazônia? De que forma isso é abordado no documento?

Fonte: Autoria própria (2025).

Apresentaremos, a seguir, os resultados e discussões da análise do documento.

4. Resultados e Discussões: correntezas na navegação pelo DCEPA

Com relação à **autoria** do documento DCEPA, sua organização e elaboração iniciaram no ano de 2018, e publicação do ano de 2021, e traz como título “Documento Curricular do Estado Pará, etapa Ensino Médio, volume II”. O documento foi produzido por professores(as), pesquisadores(as) e especialistas da área da educação e demais áreas de ensino, que compõem a Coordenação da etapa chamada do Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC⁸) – EM, a Coordenação de Ensino Médio (COEM), a Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) e a própria SEDUC-PA.

O documento é **autêntico e válido**, pois pode ser encontrado em formato de PDF (versão on-line) no site da SEDUC-PA, na aba do Novo Ensino Médio (NEM), que pode ser encontrado no *link*: (<https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio>), junto aos demais documentos referentes ao novo EM. Por isso, pode também ser considerado confiável.

⁸ Programa instituído pela portaria do Ministério da Educação, nº 331, de 5 de abril de 2018, e portaria nº 756, de 3 de abril de 2019, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para implementação da Base Nacional Comum Curricular, visando apoiar no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos nas unidades de federação (Pará, 2021).

O DCEPA não possui validade determinada, uma vez que faz parte do projeto de transição da implementação do NEM na rede pública de ensino, no período de 2022 a 2024. Trata-se de um documento em que a elaboração começou no ano de 2018 e agora publicado, acompanhada dessa transição.

Em relação ao **contexto**, dois acontecimentos principais impactam a elaboração desse documento: a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, documento normativo que define “as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), resultando em uma reformulação dos currículos de todas as etapas da educação básica e orientando a formação inicial e continuada de professores; e a chamada “reforma” do EM, através da Lei n.º 13.415/2017, através das alterações na LDBEN, que possibilita que o EM brasileiro diversifique o itinerário formativo dos(as) estudantes.

A BNCC é resultante de um conjunto de ações e reformas educacionais visando uma padronização curricular em todo o país, como justificativa de adequar a educação brasileira no cenário mundial e local. Lopes e Macedo (2013) destacam que os documentos curriculares nacionais são elaborados em um campo de conflitos, e sua implementação se dá em processos de negociação e lutas entre grupos rivais. No caso da implementação da BNCC, se deu em contexto de retomada das ideias neoliberais, atendendo, a partir do golpe de 2016 que resultou no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, às reformas empresariais e a dinâmica do capitalismo no Brasil, defendendo a homogeneização e centralidade do currículo, e a padronização dos conteúdos, aliados à pedagogia das competências (Ramos; Paranhos, 2022).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) ajudam a compreender esse processo ao explicarem que os documentos da política nacional educacional são produtos de uma hegemonia discursiva que visa legitimar as reformas, como processo de colonização do discurso, em que termos como competências e habilidades soam como demanda imprescindíveis na sociedade. Nesse cenário, muitos conflitos são colocados em questão, principalmente na organização curricular em competências e habilidades, engessando o processo educacional centrado em competitividade e na eficiência, visando aliar a educação aos princípios e ideários neoliberais e da pós-modernidade, centrando o processo educativo na acomodação dos sujeitos e das relações sociais.

No que diz respeito ao NEM, no período da análise documental, estava em vigor para as turmas de 1^a série do EM em todo o país e, pretendia-se, que sua implantação, em 2024, ocorresse em todas as escolas e turmas do EM. Em sua proposta evidencia-se atrelamento do

que é proposto às cobranças advindas do mundo do trabalho. Define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica pelos e pelas estudantes, e assim como os demais movimentos que visaram a reforma na educação, recebeu apoio de organizações alinhadas diretamente com organizações privadas, como o Instituto Unibanco e a Fundação Roberto Marinho, o CENPEC e o BID/BIRD (Negrão, 2020).

A adoção ao NEM e BNCC, assim como outras decisões no eixo educacional, estão ligadas à iniciativa privada em todo o território nacional. No contexto do estado do Pará, segundo Negrão (2020), o biênio 2019-2021 do Conselho Estadual de Educação (CEE) foi presidido por representantes do governo estadual e do setor privado da educação do estado. Além disso, especialmente para o EM, a partir de 2019, o estado do Pará firmou parcerias, através do Movimento EDUCA PARÁ, com uma agenda de aprendizagem que tinha como parceiros empresas privadas, como o Instituto Natura, Fundação Lemann, Parceiros da Educação, Fundação Itaú Social e Instituto Unibanco/Jovem de Futuro, levando a perspectiva do EM para a dinâmica empresarial, ancorada na Gestão de Resultados (Negrão, 2020).

Isso revela como o Estado do Pará tem se alinhado de forma acrítica às lógicas de mercado, colocando em segundo plano os princípios educacionais que deveriam orientar uma política pública comprometida com a superação das desigualdades sociais. Exemplo disso é a implementação do projeto SEI (CEMEP), que foi ferrenhamente criticado pelos movimentos sociais e pelo SINTEPP, que, com a proposta de levar o EM para as comunidades distantes do estado do Pará, vem sendo financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) enfraquecendo projetos educacionais socialmente referenciados (Negrão, 2020).

Com relação à produção dos documentos, no ano de 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, assinou um termo de cooperação técnica com o Ministério da Educação (MEC) e através da portaria n.º 649 instituiu os “Programa de apoio ao Novo Ensino Médio” para as Secretarias de Educação e suas escolas serem orientadas e subsidiadas na implantação do NEM (Pará, 2021) e o ProBNCC (Pará, 2021).

Após a criação dos programas, uma série de medidas foram implementadas, segundo a SEDUC-PA, no sentido de atender a necessidade do público escolar paraense, com o objetivo:

[...] de compor uma comissão de trabalho diversa, de modo que, múltiplas vozes e posicionamentos, pudessem ser levados em consideração, no sentido de se garantir não só o cumprimento legal-normativo [...] mas também, de se encontrar caminhos possíveis para se propor um ensino médio compatível com a realidade do Estado do Pará, sobretudo, dos seus sujeitos que fazem e se refazem todos os dias no cotidiano das escolas paraenses, nas múltiplas Amazônias que formam nosso território (Pará, 2021, p. 21).

O trecho acima retirado do próprio documento curricular dá ênfase às multiplicidades presentes no território paraense. Verificamos quais ações foram desenvolvidas nesse sentido, e além dos grupos de trabalho com as comissões formadas pelos programas implementadas, realizaram no mês de abril de 2020, uma consulta pública on-line com os/as estudantes concluintes do Ensino Fundamental e matriculados/as no EM. A consulta foi realizada por meio de formulário on-line com perguntas acerca de informações pessoais, cor, raça ou etnia, município e escolaridade e abordou questões como as intenções ao cursar o EM, as dificuldades ou facilidades de aprendizado, as formas de avaliação, as áreas de conhecimento que se tem afinidade e da relação com os(as) professores(as).

A realização de consulta nesse formato explicita uma contradição entre o objetivo da escuta, considerando as multiplicidades do território paraense e as condições materiais de acesso à participação efetiva desses sujeitos. Povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outras populações que habitam regiões de difícil acesso frequentemente enfrentam limitações estruturais graves, como a falta de internet de qualidade, ausência de equipamentos digitais e até mesmo instabilidade energética. Santos (2014), ao discutir o conceito de justiça cognitiva, lembra que não se trata apenas de reconhecer a existência dos saberes diversos, mas de criar condições para que esses saberes possam circular e serem ouvidos.

De modo geral, os documentos foram elaborados para o contexto do NEM, com objetivo de atender a três mudanças principais na Educação Básica para essa etapa de ensino: implementar a BNCC; flexibilizar o currículo do EM por meio dos Itinerários Formativos; e consequentemente ampliar a carga horária do EM.

Da análise da **natureza** do documento, o DCEPA, conforme já discutido no contexto de sua produção, tem como propósito implementar o Documento Curricular do Estado, fundamentado em uma proposta conceitual metodológica. Além disso, busca “apontar uma perspectiva sócio-histórica como referencial para ser pensada uma Formação Humana Integral para os estudantes paraense do Ensino Médio” (Pará, 2021, p. 33), que esteja articulada com a BNCC e NEM, a partir de uma proposta do Currículo de Ensino estruturado em duas nucleações formativas: Formação Geral Básica e Formação para o Mundo do Trabalho (Pará, 2021).

No entanto, essa articulação com a BNCC não está isenta de tensões, pois esta parte de um referencial de competências e habilidades que, em muitos aspectos, não dialoga com a concepção de formação humana integral defendida no DCEPA. Ramos e Paranhos (2022) apontam que, ao priorizar competências, a BNCC promove um currículo esvaziado que visa tornar os estudantes mais submissos ao mercado de trabalho.

Desloca-se, nesse sentido, o foco da formação crítica para a adaptação ao mercado. Lopes e Macedo (2013) ajudam a compreender essa incoerência ao explicar que o currículo é fruto de disputas de poder, em que discursos hegemônicos, como os das reformas neoliberais, acabam sendo incorporados nos textos oficiais buscando legitimar determinadas concepções de educação.

Assim, a vinculação do DCEPA à BNCC, ainda que uma exigência, revela um campo de disputa, em que temos, de um lado, a busca de adequação às normativas nacionais, e de outro, a tentativa de sustentar um projeto formativo mais amplo e alinhado à realidade sociocultural paraense. Em Shiroma, Campos e Garcia (2005) vemos que, os documentos políticos são elaborados em contexto em que diferentes significados podem ser atribuídos aos seus textos, o que abre espaço para que professores(as), escolas e redes de ensino interpretem e recontextualizem de forma crítica, em consonância com as demandas de suas realidades. No entanto, o discurso da BNCC permanece enraizado nas reformas educacionais e isso tem grande peso para o cenário educacional.

Segundo o documento, seus pressupostos teórico-metodológicos apoiam-se na concepção sócio-histórica que tem por base os estudos de Paulo Freire, quando entende a educação como processo de humanização que visa repensar práticas pedagógicas, buscando dar novos significados ao modo como a educação vem sendo difundida e vinculada "às políticas econômicas hegemônicas", ao formar estudantes com o objetivo de fornecer mão de obra qualificada aos interesses da sociedade capitalista (Pará, 2021).

A adoção de uma concepção sócio-histórico revela a intenção do documento em construir um currículo crítico e emancipador. No entanto, como argumenta Shiroma, Campos e Garcia (2005), essa concepção crítica entra em tensão com as políticas educacionais de viés hegemônico, que tendem a orientar para um currículo de competências e habilidades voltadas à empregabilidade e à flexibilidade produtiva. Percebemos um claro desafio em preservar a intencionalidade de um currículo que considere a diversidade dos povos da Amazônia Paraense.

A organização do DCEPA se constitui em dois núcleos propostos no documento como indissociáveis: A Formação Geral Básica, que é a consolidação das aprendizagens compostas pelas áreas de conhecimento que estão organizadas em Campos de Saberes e Práticas de Ensino; e a Formação para o Mundo do Trabalho, que organiza os Projetos Integrados de Ensino de Área, os Campos de Saberes e Prática Eletivos e o Projeto de Vida (Pará, 2021).

O documento adota também a concepção de trabalho como princípio educativo, defendendo que o currículo precisa superar a compreensão entre trabalho manual e intelectual

visando contribuir com uma educação crítica, autônoma e democrática. Essa abordagem é criticada por Ramos e Paranhos (2022, p. 84) quando apontam a necessidade de os(as) estudantes desenvolverem uma concepção histórica e dialética de mundo, ao não se flexibilizarem as instabilidades do mercado de trabalho, e a assumirem uma perspectiva crítica de compreensão das desigualdades sociais como “produto das relações sociais de produção”.

O trecho a seguir evidencia uma tensão significativa entre as concepções de educação que orientam a BNCC e o DCEPA, ao dizer que “embora os documentos da BNCC e o DCEPA sejam diferentes quanto à concepção de educação e de ensino, conservam alguns aspectos estruturantes em função do ordenamento constitucional, legal e normativo da Reforma de 2017” (Pará, 2021, p. 32). Ao reconhecer as diferenças conceituais, o DCEPA, ainda assim, opta por manter uma estrutura centrada em competências e habilidades, alinhada às políticas nacionais e às avaliações externas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

Essa decisão deu-se, ainda, com base na organização das atuais políticas nacionais destinadas ao ensino médio, que se organizam a partir de matrizes de referência por competências e habilidades. A exemplos disso, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova SAEB, que integra a política de avaliação externa do país (Pará, 2021, p. 32).

Essa escolha, embora justificada por exigências normativas, pode reforçar uma visão tecnicista e padronizadora do ensino, limitando a autonomia pedagógica e o potencial crítico e transformador, principalmente em contextos socioculturalmente diversos. Essa tensão é explicitada por Ramos e Paranhos (2022, p. 80), ao identificarem que a BNCC e o NEM retomam a pedagogia das competências com ainda maior força que nos anos 1990, transformando o currículo em um “espaço de experiências e manifestação de narrativas”, no qual “os conhecimentos [...] são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes”.

Nesse sentido, cabe-nos refletir se essa decisão expressa apenas uma adequação normativa ou uma forma de resistência e negociação por parte do grupo que elaborou o documento. A leitura crítica desse cenário considera que os documentos oficiais “não são objetos para consumo passivo, mas produtos abertos a múltiplas leituras e interpretações” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 248). A manutenção das competências e habilidades pode, então, ser lida como uma estratégia de sobrevivência institucional, mesmo em um cenário de forte regulação, o que sugere que o DCEPA não aderiu de forma acrítica à reforma de EM.

Outra característica do documento é conceituação dos Princípios norteadores da Educação Básica, que segundo consta no DCEPA “norteia o trabalho pedagógico, e toda a arquitetura educacional incentivada pela legislação que estabelece o Novo Ensino Médio” (Pará, 2021, p. 43), sendo: Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e Interdisciplinaridade e contextualização no processo ensino-aprendizagem.

Os princípios norteadores trazem a importância de os povos da floresta, grupo que contempla os povos ribeirinhos, serem contemplados na implementação das políticas educacionais, ao considerar que “[...] construir um documento considerando as realidades locais, implica refletir sobre toda a sua constituição e a diversidade de seus grupos historicamente colocados à margem da sociedade” (Pará, 2021, p. 44).

Observa-se que essa é uma tentativa de diminuir o impacto das mazelas causadas pelas contrarreformas do NEM e BNCC, na (ausência de) formação dos(as) estudantes. O que se espera de uma proposta curricular de resistência, é que coloque em ação o diálogo freireano tendo como pauta as realidades locais, suscitando reflexões acerca das concepções nos contextos históricos e nas territorialidades dos sujeitos aprendentes pautados na realidade vivida e experimentada (Freire, 1983; Lima; Andrade, 2010).

Da dimensão **conceitos-chave e lógica interna do texto**, olhamos inicialmente para a organização do documento, estruturado em seis sessões, as quais já discutimos anteriormente: 1) O processo de construção do documento curricular do estado do Pará e o novo EM; 2) Concepção de Currículo; 3) EM: concepção e organização curricular; 4) nova perspectiva curricular no EM: formação geral básica e formação para o mundo do trabalho; 5) As modalidades de ensino e as formas de oferta do NEM no Pará; e 6) A organização do trabalho pedagógico no NEM do Pará.

Entendemos que a escolha dos conteúdos no EM é predominantemente no intuito de formar pessoas capazes e competentes, com vistas a atender os setores produtivos interesses do mercado capitalistas (Ramos; Paranhos, 2022), portanto, não é surpresa que a educação que busque uma um processo formativo intelectual, cultural, fique em segundo plano.

A análise preliminar nos permitiu constatar que o documento foi produzido e está sendo implementado em um cenário de disputa de qual modelo de sociedade e de educação se quer para o país e para o estado do Pará. A disputa explícita no documento, conforme podemos constatar nos excertos transcritos anteriormente, não pode passar despercebida. Se, por um lado, nos preocupa a possibilidade de que nesse cenário que vivemos em anos anteriores (2019 –

2022) - ultra direita no poder, pandemia, contrarreformas – de disputa do currículo, nossas pautas de lutas, nossas narrativas e conceitos tão duramente construídos, sejam apropriados e justifiquem práticas escolares que, no máximo podem se caracterizar, como educação intercultural funcional. Por outro, pode nos anunciar, que a opção encontrada nessa construção dos documentos orientadores educacionais do Pará esteja se caracterizando como brechas encontradas ou as fissuras construídas, consonante com Mignolo (2008), que caracterizem a desobediência epistêmica tão necessária nos tempos atuais.

Para direcionar nosso olhar para a educação ribeirinha, acrescentamos uma dimensão de análise na metodologia de Cellard (2012): **a ausência e a presença**, buscando se e como o DCEPA menciona e/ou apresenta propostas educacionais considerando a diversidade dos povos ribeirinhos da Amazônia.

O documento faz referência aos povos ribeirinhos, assim como aos demais povos e comunidades tradicionais do estado do Pará. Dentre os princípios norteadores da educação paraense, constam considerações acerca da diversidade cultural da região amazônica, onde coexistem diferentes etnias indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas, comunidades rurais e urbanas. Buscamos entender se a presença dos povos historicamente subalternizados nas políticas educacionais, vem de suas vozes, e não a voz do outro(a) falando por eles(as), um dos preceitos para se efetivar a desobediência epistêmica de Mignolo (2008), que a defende como forma de questionar a hegemonia dos saberes ocidentais frente a outras formas de saberes, como os saberes ribeirinhos.

No que se refere às propostas educacionais, observa-se que, entre as competências (das principais controvérsias do documento) previstas para a área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, há uma habilidade que menciona de forma específica e pontual os povos ribeirinhos, reconhecendo a construção de um currículo que dialogue com as realidades locais.

PAEM13CHS101) Identificar e analisar os diferentes sujeitos da Amazônia: povos da floresta (ribeirinhos, indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros, garimpeiros, agroextrativistas e quilombolas), de áreas urbanas e rurais; com vistas a entender os fenômenos/processos que se apresentam no tempo e no espaço, os quais expressam a interculturalidade da Amazônia paraense (Pará, 2021, p. 345-346).

O texto cita a “interculturalidade da Amazônia paraense” como forma de expressão para as representações geradas pelos diferentes grupos. No entanto, a interculturalidade para ser ferramenta de transformação precisa se distanciar da abordagem assimilacionista (Candau, 2008), que reconhece as diferenças existentes na Amazônia paraense, mas não centraliza os problemas reais vividos por esses povos, consequência do modelo de sociedade centrado no

capitalismo, que inferioriza os povos originários enquanto continua a explorar nossa natureza, nosso oxigênio, nossa vida. A interculturalidade na educação paraense precisa tornar-se ferramenta de ação social e política (Walsh, 2012), de modo que os povos amazônicos sejam capazes de compreender as formas de colonização sofridas e confrontem esse modelo violento e colonial de subalternização.

Considerando a desobediência epistêmica de Mignolo (2008) que orienta nossa busca pelo amazonizar, identificamos que a mera inclusão de temas e termos no currículo não basta, e é necessário que os próprios saberes, identidade e territorialidades ribeirinhas sejam o ponto de partida e a matriz fundante da educação.

Esse cenário controverso é apresentado, por exemplo, no avanço do CEMEP no estado do Pará, que ignora completamente as dimensões da interculturalidade. A crítica de Matos, Reis e Couto (2021) é contundente: o CEMEP adota uma perspectiva funcionalista e tecnicista, que reduz a educação à transmissão de conteúdos e ignora as dimensões culturais, históricas e sociais das comunidades.

Resistir ao projeto de colonialidade na educação escolar paraense implica um compromisso epistêmico, ético, político e social na construção de um currículo que dialogue com os modos de vida e diferentes complexidades do contexto ribeirinho amazônico (Santos e Corrêa, 2022). Na Área de Conhecimento Matemática e Suas Tecnologias, há menções aos diversos povos que vivem no campo, relatando situações-problema que podem ser investigadas nesta área de conhecimento:

EMIFMAT07) - Identificar, Investigar e analisar situações-problema relacionadas à vida do campo (regiões de florestas, ribeirinhos, agropecuária, agricultura, quilombolas, entre outros) com o auxílio de conhecimentos matemáticos relevantes no enfrentamento dessas situações, elaborando modelos para sua representação (Pará, 2021, p. 434).

Na continuidade, não há possibilidades de como isso pode ser feito. Por isso, para além de menções formais a esses grupos sociais, é necessário problematizar como tais referências se concretizam na prática pedagógica, para que não se tornem apenas enunciados simbólicos, sem alterar a estrutura curricular que, conforme Ramos e Paranhos (2022) reduz a processo educativo à uma lógica de desempenho. Nesse contexto, incluir situações-problema devem estar articulados a uma abordagem que permita os(as) estudantes compreenderem as causas estruturais de suas problemáticas, como os conflitos fundiários, o avanço do agronegócio, as políticas predatórias de desenvolvimento.

Vale ressaltar que esse cenário é corroborado pelas denúncias feitas por Wilkson e Bordallo (2025) em reportagem no *The Intercept Brasil* a respeito das denúncias de censura em conteúdos do CEMEP, nos quais temas como ditadura militar, escravidão e política eram revisados por um “sensibilista” antes da veiculação. A proposta de “educação das telas” reforça a adoção de um projeto de educação hegemônica e colonialista que silencia as territorialidades amazônicas e precisa ser combatido (Camargo *et al.*, 2022)

Dessa forma, torna-se ainda mais urgente praticarmos e lutarmos para o ideal de educação que defendemos: amazonizar o currículo, reconectando a educação às lutas, saberes e memórias dos povos da Amazônia Paraense. Ao tratar da realidade dos povos ribeirinhos, o currículo deve se constituir como espaço de leitura crítica do mundo, valorizando os saberes locais e articulando-se aos conhecimentos científicos, de modo que o(a) estudante possa conhecer e intervir no contexto em que vive. Se o DCEPA propõe uma perspectiva sócio-histórica, precisa garantir a participação ativa das comunidades na execução de sua proposta curricular e não apenas uma diretriz formal.

Considerações finais

O presente estudo analisou criticamente o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), com o objetivo de mapear as presenças e ausências das especificidades da educação escolar ribeirinha. Os achados revelam uma contradição estrutural que define os limites do documento, e, por extensão, da política curricular paraense.

A análise demonstrou que o DCEPA expressa a diversidade ribeirinha em um plano discursivo. A presença dos povos ribeirinhos revelou-se restrita a menções pontuais, evidenciando a ausência de uma integração crítica e transformadora de seus saberes e modos de vida, e, consequente falha em se traduzir em presença estrutural.

O documento oscila entre a potência do discurso freireano e a limitação estrutural da BNCC e do NEM⁹. O principal limite identificado é a manutenção da colonialidade do saber, onde o currículo padronizado impede a emergência de epistemologias territoriais. A superação desses limites passa pela materialização da urgência de amazonizar o currículo. O termo é elevado a um verbo de ação e práxis decolonial, implicando a defesa intransigente de modelos pedagógicos territorializados, a desobediência epistêmica a concepções pautadas nas lógicas

⁹ Embora vigente parcialmente, com a sanção da Lei nº 14.945/2024, que tem sua implementação gradual neste ano de 2025, a nova lei mantém seu alinhamento à BNCC.

mercadológicas (como o CEMEP), e, sobretudo, a inserção dos saberes dos povos ribeirinhos como matriz fundante da política educacional.

É na amazonização que o compromisso político deste estudo se concretiza, apontando caminhos para uma educação verdadeiramente emancipatória na Amazônia paraense. A luta por uma educação crítica e transformadora na Amazônia exige, portanto, não apenas a reforma política, mas uma ruptura epistemológica que coloque a identidade e as vivências dos povos ribeirinhos no centro da produção do conhecimento escolar.

Referências bibliográficas

- BASÍLIO, A. L. Crise na educação indígena: entenda por que dezenas de povos ocupam a Seduc no Pará. **Carta Capital**, 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/crise-na-educacao-indigena-entenda-por-que-dezenas-de-povos-ocupam-a-seduc-no-pará/>. Acesso em: 14 maio 2025.
- BOUÇÃO, C.; BATALHA, A. **Parlamento paraense aprova revogação da Lei nº 10.820 após mobilização de indígenas e educadores**. Portal da Assembleia Legislativa do Pará. 12 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/Comunicacao/Noticia/10735/parlamento-paraense-aprova-revogacao-da-lei-n-10820-apos-mobilizacao-de-indigenas-e-educadores>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, Presidência da República, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9394/1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.
- CAMARGO, L. M.; HAGE, S. A. M.; GOMES, R. K. S.; FIGUEIREDO, A. M. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazôncias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238–261, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M.(orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (CEE-PA). **Implantação do Sistema Educacional Interativo – SEI.** Parecer nº 205/2017-CE/PA. Conselho Estadual de Educação do Pará, Belém, 2017.

CORDEIRO, A. S. C.; RIBEIRO, A. C.; PEREIRA, A. A. (Orgs.). **Amazonizar: Educação, Pesquisa e Cultura.** Curitiba: CRV, 2023.

CORRÊA, S. R. M. Currículo e saberes: caminhos para a educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAJE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas do Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 163-195.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, M. A. R.; ANDRADE, E. R. G. Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 58-87, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4027>. Acesso em: 12 maio 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATOS, C. C., REIS, M. E., COUTO, J. J. O Sistema Educacional Interativo e as Perspectivas de Formação Humana dos Alunos do Ensino Médio das Comunidades Rurais do Estado do Pará. **Revista Contexto e Educação**, Unijuí, n. 114, ano 36, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.332-350>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade.** n. 34, p. 287-324, 2008.

NEGRÃO, A. R. M. N. **A Regulamentação e as Primeiras Ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei Nº 13.415/2017 no Estado do Pará.** 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

OLIVEIRA, F. M. S. **Epistemologia (s) Ribeirinha(s): a educação marajoara em foco.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

OLIVEIRA, M. O sínodo para a Amazônia e a invenção do verbo amazonizar. **Amazonas Atual**, 01 de maio de 2019. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/o-sinodo-para-a-amazonia-e-a-invencao-do-verbo-amazonizar/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – etapa Ensino Médio:** Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021. 646 p.

PASSOS, F. G.; HAGE, S. CEMEP em 2025: Nova expansão e a necessidade de resistência unificada. **Amazônia Latitude**, 08 de abril de 2025. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2025/04/08/cemep-2025-nova-expansao-cemep-necessidade-resistencia-unificada/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Acesso em: 11 mar. 2025.

ROCHA, E. Rossieli Soares anuncia saída da Secretaria de Educação do Pará. **O Liberal**, Belém, 14 de junho de 2025. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/rossieli-soares-anuncia-saida-da-secretaria-de-educacao-do-para-1.978046>. Acesso em: 6 jul. 2025.

RODRIGUES, B. Estado garante internet e educação de qualidade para alunos da rede estadual da zona rural com 'Kits Bora Estudar'. **Secretaria de estado de educação**, 17 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/13314-estado-garante-internet-e-educacao-de-qualidade-para-alunos-da-rede-estadual-da-zona-rural-com-kits-bora-estudar>. Acesso em: 26 de jan. 25.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, A. C. F.; CORRÊA, M. S. R. Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1051–1071, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1629>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 2 maio 2025.

SUESS, P. A proposta do Papa Francisco para o Sínodo Pan-Amazônico de 2019: sinodalidade, missão, ecologia integral. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 51, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20911/21768757v51n1p15/2019>. Acesso em: 26 jan. 2025

VILARDI, G. Garimpo e barbárie: uma história de genocídio e de luta dos Yanomami. **Vatican News**, 07 de março de 2024. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/mundo/news/2024-03/garimpo-barbaerie-historia-genocidio-luta-yanomami.html>. Acesso em: 5 jun. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WILKSON, A.; BORDALLO, A. Pará gasta meio bilhão com grupo ligado a doador de campanha de secretário de educação. **The Intercept Brasil**, 12 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2025/02/12/para-educacao-secretario-contratos/>. Acesso em: 17 maio 2025.