

Desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular na Ilha de Marajó¹

Developments of the National Common Curricular Base in Marajó Island

Francisco Miguel da Silva de Oliveira²
Monica Fürkotter³

Resumo:

Este artigo objetiva analisar as orientações curriculares sobre o Ensino Médio do estado do Pará e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola marajoara, lócus de uma pesquisa de doutorado, antes da vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentações atuais. Adotaram-se abordagem qualitativa e delineamento de pesquisa exploratória, e a escola lócus foi escolhida por ter o maior número de alunos matriculados em 2023, estar localizada no município marajoara com maior Índice do Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e apresentar os menores índices de pessoas extremamente pobres e pobres da Ilha de Marajó. A análise documental realizada revela que a política curricular que antecedeu a BNCC e a atual, assim como o Plano de Ação da Escola (PAE) que orientava as atividades escolares do período diurno, dado que o PPP estava em construção e não havia PAE para o período noturno, apresentam inconsistências com demandas sociais locais por ignorarem fatores sociais, culturais e econômicos dos povos originários marajoaras. Assim, os documentos atuais, desdobramentos da BNCC, desconsideram a epistemologia dos ribeirinhos e quilombolas e oferecem uma proposta de currículo que permanece alheia à realidade cultural e social marajoara.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Orientações curriculares; Plano de ação da escola; Ilha de Marajó.

Abstract:

This article aims to analyze the curricular guidelines for High School education in the state of Pará, Brazil, and the Political Pedagogical Project (PPP) of a marajoara school, locus of a doctoral research, prior to and under the current National Common Curricular Basis (BNCC). A qualitative approach was adopted, with an exploratory research design, and the school chosen as the locus was selected for having the highest number of enrolled students in 2023 and for being located in the marajoara municipality with the highest Municipal Human Development Index and the lowest rates of extremely poor and poor people on Marajó Island. The documentary analysis carried out reveals that the curriculum policy that precede the BNCC and the current one, as well as the School Action Plan that guided school activities during the day, given that the PPP was under construction and there was no plan for the evening period, show inconsistencies with local social demands, as they disregard social, cultural and economic factors of marajoara indigenous peoples. Thus, the current documents, as developments of the BNCC, disregard

¹ Este artigo é parte integrante de pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) (Oliveira, 2025).

² Doutor em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste); Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará – Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações (CONTEPEA). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8315-220x>. E-mail: fmiguelssbv@yahoo.com.br.

³ Doutor em Ciências (Matemática) pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste); Líder do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações (CONTEPEA). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3479-5289>. E-mail: monicaf@unoeste.br

the epistemology of riverine and quilombola communities and present a curriculum proposal that remains detached from marajoara cultural and social reality.

Keywords: National Common Curricular Basis; High School; Curricular guidelines; School Action Plan; Marajó Island.

Introdução

A reforma do Ensino Médio (EM) teve início com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que altera a Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996). De acordo com a referida lei, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definir os direitos e objetivos de aprendizagem do EM que serão constituídos pelos princípios da base e por itinerários formativos.

Tanto a reforma do EM quanto a BNCC têm alimentado um amplo debate entre profissionais da área da Educação. Há posicionamentos favoráveis e contrários às mudanças efetivadas. Especialmente a estrutura curricular do EM suscita indagações mediante a diversidade de cenários educacionais sobre os quais acontece a educação escolar em nosso país.

O contexto da educação ribeirinha da Ilha de Marajó, diante de todas essas normativas, precisa ser problematizado para que se compreenda a implantação da BNCC no que concerne à reforma do EM. As peculiaridades em que ocorre a formação do(a) “caboclo(a) ribeirinho(a)” exigem processos investigativos que apresentem informações significativas relacionadas ao “novo” EM no contexto local. Esse espaço é emblemático, de um lado figura a história do povo ribeirinho que se desenvolveu em um cenário onde as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dos(as) “ribeirinhos(as) marajoaras” precisam nascer de uma interpretação holística do contexto local e, do outro, as novas propostas para o EM, difundidas como necessárias para a educação brasileira.

Entende-se que as políticas públicas educacionais ainda não atendem plenamente o povo marajoara, a partir da experiência adquirida durante aproximadamente duas décadas atuando em escolas ribeirinhas localizadas em diferentes comunidades locais e convivendo com inúmeros problemas existentes.

De modo a justificar tal entendimento, destaca-se três problemas que percebe-se recorrentes na Ilha de Marajó: o precário serviço de transporte escolar ofertado para os(as) ribeirinhos(as), a carência na estrutura física das escolas e a falta de uma política de formação continuada para professores. São relatos que se ouve com frequência durante o trabalho no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Pais e alunos(as) se manifestam em

relação ao transporte e a infraestrutura escolar, enquanto os(as) docentes reclamam da falta de formação continuada.

A precariedade da estrutura física revela que os serviços prestados pelo poder público na Ilha de Marajó ainda não conseguem garantir direitos básicos como, por exemplo, estudar em um espaço que ofereça segurança e conforto. Acompanha-se frequentemente estudantes do EM em comunidades no interior marajoara que frequentam aulas em escolas sem a menor condição de funcionamento. A distância que percorrem para ter acesso à educação já é desgastante. O transporte é desconfortável e inseguro. A escola não oferece o mínimo necessário para que o(a) estudante possa participar das aulas. O resultado desses problemas, muitas vezes, é a evasão escolar.

Quanto à formação docente, Lima e Souza (2021, p. 490) consideram que:

O estado do Pará tem enfrentado muitos desafios no sentido de implementar e executar as matrizes curriculares, mas o principal problema está na falta de professores habilitados (licenciados) nos componentes curriculares do Ensino Médio, tornando-se necessária a implementação de política de formação continuada a professores, que contemple o atendimento das demandas maiores de cada município paraense.

Os aspectos destacados sugerem estudos que resultem em um entendimento profundo sobre o tema, pois só assim se compreenderá se a nova proposta de EM é positiva ou não para o povo local. Compreender a implementação e materialização de tal proposta na Ilha de Marajó é deveras importante para a compreensão de possíveis contribuições no concernente a educação dos(as) alunos(as) marajoaras inspirou o desenvolvimento de uma pesquisa⁴, à qual está vinculado este texto.

A pesquisa teve origem nas seguintes questões: Como a comunidade escolar avalia a implementação e a materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos no processo de ampliação do repertório de conhecimento dos alunos do “novo” Ensino Médio (EM) no contexto da educação ribeirinha da Ilha de Marajó? A nova organização curricular do EM comprehende as peculiaridades do povo marajoara? O que dizem gestores escolares e professores a respeito da implementação e materialização da BNCC do EM no contexto marajoara?

De modo a melhor delimitar o objeto de pesquisa, realizaram-se levantamentos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

⁴ O projeto foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), CAEE 60846122.2.0000.5515, Parecer 5.584.500, de 16 de agosto de 2022.

Dissertações (BDTD). Dado o objeto de pesquisa, utilizaram-se os descritores “Educação ribeirinha”, “Educação marajoara”, “Ensino Médio”, “BNCC”, “Ilha de Marajó”, “currículo” e “Estado do Pará”, articulando-os com o operador booleano AND. Como filtros, consideraram-se o idioma português e o período 2018 a 2023, dada a promulgação da BNCC em 2018. Tais levantamentos demonstraram a escassez de trabalhos referentes à BNCC e a possíveis desdobramentos da base no EM na Ilha de Marajó, revelando um potencial investigativo significativo, haja vista sua originalidade e importância para o contexto marajoara, podendo contribuir para a educação local.

A partir das questões de pesquisa e do levantamento realizado, definiu-se como objetivo geral compreender o processo de implementação e materialização da BNCC no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do EM na Ilha de Marajó. Para atingi-lo estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: - analisar os documentos normativos de orientações curriculares sobre o EM do estado do Pará, antes da vigência da BNCC e atual; - analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada; - identificar a percepção dos(as) gestores(as) escolares sobre o processo de implementação e materialização do EM no contexto da educação escolar na Ilha de Marajó; - identificar a percepção dos(as) professores(as) sobre o processo de implementação e materialização do EM e quais as suas expectativas em relação aos itinerários formativos tendo em vista a ampliação do repertório de conhecimentos dos(as) alunos(as) do EM local.

Os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa são aqui abordados. A relevância da pesquisa está em desenvolver o estudo na Ilha de Marajó, dadas as peculiaridades naturais da região que influenciam a vida da população local. O movimento das marés, por exemplo, impacta a economia, a cultura e os aspectos sociais dos povos ribeirinhos e quilombolas marajoaras.

1. Referencial teórico

A educação escolar ribeirinha acontece em um contexto complexo de relações ideológicas, econômicas, sociais e geográficas, que interferem na vida do “ribeirinho marajoara”. Segundo Ferraz (2010), o ambiente físico é determinante no modo de vida do povo local, e a autora destaca a cronologia ribeirinha, regida pelo tempo da maré, da lua e da floresta. Entre esses elementos naturais “[...] o rio é um elemento de diálogo com a natureza, é onde o

ribeirinho exerce também sua luta pela vida, utilizando-se de saberes e artimanhas" (Abreu; Oliveira; Silva, 2013, p. 100).

Nesse espaço territorial de diversidade social, cultural e econômica, ocorreu arbitrariamente o processo de implementação da BNCC, que se caracteriza como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A partir das orientações da BNCC, são construídas as propostas curriculares dos entes federativos, dos sistemas de educação municipais e das escolas. Antes das mudanças propostas pela BNCC, em 2017, o EM passou por alterações com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu uma reforma no EM e alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), bem como outras legislações educacionais. A estrutura para o EM é nova, mas as finalidades elencadas na BNCC já se apresentavam no artigo 35 da LDB. Sua construção foi influenciada pela lógica da iniciativa privada como o Movimento pela Base (MPB) e a Fundação Lemann. Desse modo, é um documento vinculado às diretrizes neoliberais e contraria os educadores que defendem uma educação pública cidadã e instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que postulam uma educação humana integral.

Apesar de todas as críticas sinalizando que a BNCC do EM é um documento que apresenta lacunas preocupantes, o Ministério da Educação (MEC) conseguiu sua aprovação, seguindo sua implantação em todo o território nacional, inclusive na Ilha de Marajó, espaço este que precisa de estudos *in loco* para subsidiar políticas públicas que atendam dignamente os povos das águas e florestas que compreendem essa territorialidade. Hage e Corrêa (2019) afirmam que no ensino público dispensado ao povo marajoara falta a leitura de Educação Ribeirinha, Educação Popular e Educação do Campo. As experiências que se desenvolvem nos rios, campos e florestas marajoaras são diversas e dinâmicas para passarem despercebidas do processo de formação humana.

2. Metodologia

A investigação se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, pois:

[...] a pesquisa qualitativa se concentra em símbolos, crenças, valores e relações humanas de determinado grupo social. Para isso, é essencial realizar um estudo

abrangente do objeto de pesquisa, levando em consideração o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade em que se encontra [...] (Guerra *et al.*, 2024, p. 4).

A pesquisa adotou como procedimentos de coleta de dados análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores e gestores (diretores e vice-diretores) da escola lócus da pesquisa, localizada em um município marajoara com o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que apresentava os menores índices de pessoas extremamente pobres e pobres da Ilha de Marajó, escolhida por possuir o maior número de alunos matriculados em 2023. que possuía

Dados os objetivos pretendidos neste artigo, os dados aqui analisados são provenientes de uma análise documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural [...].

A análise dos documentos contribuiu para a compreensão dos desdobramentos da implementação da BNCC no universo paraense, dado que “[...] o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material [...]” (Cellard, 2008, p. 296).

Posto isso, a análise preliminar dos documentos considerou cinco dimensões: contexto, autor(es), autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto, conceitos-chave e lógica interna do texto (Cellard, 2008). Selecionados os documentos, procedeu-se à sua análise.

3. Resultados e discussão

Esta seção tem início com a análise dos documentos curriculares sobre o EM que normatizaram e nortearam a(s) proposta(s) curricular(es) do estado do Pará antes da vigência da BNCC. No bojo dessas análises destacam-se a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que influenciaram todo o processo de construção da atual proposta curricular no estado do Pará. Na sequência, as análises referem-se aos documentos normativos e de orientações curriculares estaduais atuais sobre o EM, com a vigência da BNCC. Finaliza-se com a descrição e a análise dos documentos utilizados antes da BNCC e atualmente na escola lócus da pesquisa.

A partir de 1998, majoraram-se os debates referentes à proposta curricular em todo o território brasileiro. Essa efervescência foi motivada por alguns acontecimentos, por exemplo, o lançamento dos PCN do Ensino Médio (PCNEM), em 1997, e a publicação da Resolução

CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o EM (Brasil, 1998). No estado do Pará, consequentemente, hauriram-se proposições no sentido de atender às normas que vigoraram em nível nacional e que compreendiam um novo modelo curricular para a Educação Básica. Em 1998, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) aprovou a Resolução n.º 761 que normatizou o currículo do EM para a rede estadual. Todavia, a proposta curricular só foi publicada pela Seduc/PA em 2003.

A primeira proposta curricular do EM, identificada por “Orientações para a Implantação e a Estruturação do Modelo Curricular para o Ensino Médio de 2003”, contemplava todos os delineamentos da política curricular sobre o EM que deveria ser efetivada pela rede de educação a partir daquele momento no estado do Pará. Uma informação introdutória foi significativa para as análises, pois nela destacava-se:

Estamos oferecendo à comunidade docente e à sociedade em geral a Proposta de CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS fruto de discussão conjunta entre representantes de Escolas da rede pública estadual, particular e universidades públicas (UEPA e UFPA), com o objetivo de estar dando continuidade à implantação da reforma curricular para o Ensino Médio, bem como fazer frente às exigências do mundo em constante mudança (Pará, 2003, p. 4).

Destaca-se a impossibilidade de analisar se realmente a proposta foi colhida de um debate coletivo participativo, pois não se encontraram informações sobre as etapas que envolveram a construção do documento. Entretanto, a elaboração contou com a participação de entidades de notório reconhecimento da sociedade paraense, por exemplo, a Universidade Estadual do Pará (Uepa) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o que pode suscitar um parecer positivo referente aos debates e o envolvimento de atores sociais locais no processo de elaboração da proposta.

Inicialmente, a proposta oferecia informações básicas sobre as mudanças ocorridas no EM a partir de 1998. A Matriz Curricular para o EM era composta por duas partes, a saber: a Base Nacional Comum (BNC) e a Parte Diversificada. A BNC era constituída por três grandes áreas curriculares: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

Nessa nova estrutura curricular, ocorreu um aumento da carga horária:

A carga horária total do Ensino Médio na rede estadual no Pará superará o mínimo obrigatório estabelecido por lei (2.400 horas), já que no diurno ficará com um total de **3.760 horas**, sendo necessário que a estruturação do horário escolar em 6 (seis) tempos de aula com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada módulo-aula. Este aumento deverá resultar numa melhoria da qualidade do ensino, tal como já ocorreu a partir de 1997, quando a carga horária foi estendida para 3.200 horas (Pará, 2003, p. 5, grifo do autor).

A partir do excerto anterior, parece claro que a proposta compreendia que o aumento de carga horária levaria a uma melhoria da qualidade do ensino, entretanto não há um texto mais aprofundado e esclarecedor que justifique essa expectativa. Além disso, cabe questionar essa expectativa, dadas as especificidades do estado do Pará – basta aumentar a carga horária? Na proposta encaminhada ao CEE/PA, o período diurno teria 3.760 horas, como já citado, e o noturno 2.400 horas, o que estava prescrito legalmente, pois este último recebeu um tratamento diferenciado (Pará, 2003). Todavia, após profunda análise, o CEE/PA emitiu o Parecer n.º 377/1998 e recomendou o aumento da carga horária do período noturno para 2.760 horas e cinco aulas diárias com o tempo de 45 minutos cada. Ainda assim, o ensino noturno parece não ter recebido a mesma atenção das normativas que vigoraram e delinearam as políticas curriculares nesse período. Como a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), no artigo 24, inciso I, define que “[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil, 1996), a lei deixa a cargo dos sistemas de ensino o aumento ou não da carga horária anual. Essa possibilidade, se por um lado fortalece a autonomia e permite adaptação às realidades locais, por outro, pode gerar desigualdades, fragmentação e dificuldades de implementação, principalmente em sistemas de ensino com capacidades financeiras e estruturais diversas.

Percebe-se que o documento nasceu à luz de projetos educacionais enraizados nos ideais neoliberais. Zotti (2015) garante que, a partir dos anos 1990, a ingerência das políticas educacionais com vieses mercadológicos concebidos nas entradas de um ideário de economia privatista passou a dominar o contexto educacional brasileiro. A autora destaca uma “[...] articulação entre as reformas curriculares do ensino médio e o desenvolvimento econômico brasileiro, profundamente submisso às transformações e contradições do setor produtivo em nível mundial” (Zotti, 2015, p. 2).

Referente à Parte Diversificada, havia critérios para sua composição. Para o período diurno, a escola escolheria “[...] duas disciplinas/ano (na 2.ª e 3.ª séries), que ficaria, assim, com um total de 5 disciplinas (já que Língua Estrangeira está nela) [...]” (Pará, 2003, p. 6). No entanto, no período noturno, a escola deveria optar por “[...] uma disciplina/ano (na 2.ª e 3.ª séries), ficando, assim, com um total de 3 disciplinas (já que Língua Estrangeira está nela)” (Pará, 2003, p. 6). Além disso, as escolas deveriam levar em consideração os seguintes critérios: necessidades dos alunos, reveladas pelos percentuais de seu rendimento nos anos anteriores, disponibilidade de professores e condições materiais de infraestrutura, quando se tratar da

disciplina informática na educação (Pará, 2003). Era preciso, ainda, observar a lista de disciplinas que compunham a Parte Diversificada, pois suas escolhas deveriam coadunar com toda uma conjuntura escolar que envolvia o cotidiano dos alunos.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Cabe assinalar que a proposta de 2003 não definia os componentes que deveriam constituir a parte diversificada, apresentava somente uma relação para servir como base de oferta. Há aqui, também, dois aspectos a considerar. Ainda que a flexibilidade e uma possibilidade de contextualização sejam possíveis, podem acarretar em desigualdades de oferta, fragmentação curricular, dependência de condições locais e disponibilidade docente, perda de coesão e intencionalidade formativa, além de dificuldades de acompanhamento pela SEDUC.

Associadas à questão dos componentes curriculares da Parte Diversificada, estavam as exigências relativas à formação docente. Inicialmente, havia um requisito para habilitar um docente a ministrar determinada disciplina, entretanto, caso a habilitação não fosse atendida, era considerado o que se denominava uma habilitação a título precário. Por exemplo, no caso da disciplina Ecologia, estava habilitado a ministrar o docente que tivesse pós-graduação em Educação Ambiental, Licenciatura em Biologia ou Licenciatura em Geografia, e a habilitação a título precário era para Engenheiros Agrônomos. Outras disciplinas como Organização e Normas do Trabalho e Segurança e Higiene do Trabalho só apresentavam as exigências de habilitação a título precário. O desdobramento dessa flexibilização é preocupante, pois

O estado do Pará tem enfrentado muitos desafios no sentido de implementar e executar as matrizes curriculares, mas o principal problema está na falta de professores habilitados (licenciados) nos componentes curriculares do Ensino Médio, tornando-se necessária a implementação de política de formação continuada a professores, que contemple o atendimento das demandas maiores de cada município paraense (Lima; Souza, 2021, p. 490).

O Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) por meio da Resolução n.º 769, de 20 de dezembro de 2018, e a segunda edição, revisada, foi publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA) em 2019 (Pará, 2019). A partir de 12 de agosto de 2021, quando o CEE/PA, por meio da Resolução n.º 148, aprovou o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) – Etapa Ensino Médio, as mobilizações por parte da

Seduc/PA tornaram-se periódicas no sentido de orientar as Unidades Regionais de Educação (URE) e escolas para que o documento passasse a vigorar no início de 2022.

A aprovação dos dois documentos acarretou novos desdobramentos no contexto da educação paraense.

O documento, etapa Ensino Médio, foi sistematizado sobre dois núcleos formativos, Formação Geral Básica (FGB) e Formação para o Mundo do Trabalho (FMT), articulados com a Educação Profissional e Técnica, núcleo diversificado e flexível que se desenvolve por meio dos itinerários formativos (Pará, 2021). O primeiro núcleo é destinado “[...] a consolidação das aprendizagens referentes as quatros áreas de conhecimento curricular, isto é, o núcleo comum do currículo; [...]” (Pará, 2021, p. 22), e o segundo é “[...] responsável pelo aprofundamento e a ampliação das aprendizagens construídas pelos estudantes nas quatros áreas de conhecimento curricular [...]” (Pará, 2021, p. 22). É evidente que se trata de um modelo de currículo integrado e nucleado pelas áreas de conhecimento, que oferece um campo de possibilidades relacionadas aos arranjos curriculares que podem ser adotados no “Novo Ensino Médio”. Para atender o princípio da integração curricular, foi preciso reorganizar as unidades curriculares como “[...] campos de saberes e práticas do ensino, campos de saberes e práticas eletivos (*sic*), projetos integrados de áreas e/ou da EPT e o projeto de vida como unidade curricular obrigatória no ensino médio” (Pará, 2021, p. 22). É importante destacar que esse desenho proposto para o EM no estado do Pará seguiu rigidamente o que a BNCC previu. Nesse sentido, empobreceu a contextualização regional, enfraqueceu o processo democrático e não contribuiu no combate às desigualdades territoriais, tão marcantes no estado do Pará. Ou seja, não traduziu a BNCC para a realidade

O DCE/PA considera três princípios básicos: “[...] Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem [...]” (Pará, 2021, p. 22). De acordo com o documento, a educação pautada por esses princípios contribui para a formação humana valorativa. Nesse sentido, os jovens e todos aqueles que fizerem o EM se tornarão ativos e críticos em contextos diversos. Similarmente à BNCC, o DEC/PA enaltece, pelos menos em nível teórico, o protagonismo juvenil. Dessa forma, seguindo as determinações do novo modelo curricular do estado do Pará, são asseguradas aos jovens garantia dos direitos à educação e garantia social das aprendizagens. Silva, Britto e Ferreira (2025, p. 3), pesquisadores “[...] Imersos na realidade amazônica paraense, diversa e heterogênea [...]” entendem “[...] que um currículo de ensino médio

proposto para esta realidade não pode expressar-se de forma homogênea, desconsiderando suas singularidades. E, apesar de o DCEPA se esforçar para se afastar da BNCC, tentando, inclusive dar outra concepção teórica ao documento, não consegue.”

Outro aspecto da nova estrutura do DCE/PA é o projeto de vida, que coexiste com outros elementos que foram incorporados a partir da BNCC. São componentes novos inseridos no currículo do “Novo Ensino Médio” que, a princípio, ajudariam na formação dos jovens, porém não se pode ainda ponderar acerca dessa questão, pois o processo de implementação foi concluído em 2024.

Apesar da aparente manifestação de alinhamento com uma proposta curricular holística sobre o contexto vivido pelos povos paraenses, o que se evidencia no DCE/PA é a forte presença da racionalidade técnica. Isso fica claro nos estudos de Oliveira e Fürkotter (2022, p. 1699). Os autores esclarecem que “[...] o currículo impetrado no âmbito educacional paraense obedece a uma lógica verticalizada e tudo indica que a escola ainda assume o mero papel de executora das propostas curriculares pensadas e organizadas em estruturas piramidais superiores de onde emanam decisões”. São realmente questionáveis os interesses implícitos no DCE/PA, e os resultados da efetivação dessa “Nova” Proposta Curricular fornecerão elementos para futuras análises.

A análise documental também previa as normativas construídas pela escola lócus da pesquisa, como o PAE e o PPP. Para dialogar com esses documentos, foi necessário ter como suporte a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e o documento da Seduc/PA, que contém as orientações para a elaboração do PPP da escola.

Cabe observar que o PPP estava em construção e, por essa razão, o PAE era o documento que orientava as atividades desenvolvidas pela escola. Indagou-se sobre o PPP anterior e a gestão escolar informou que o documento havia desaparecido. Isso impossibilitou a análise daquilo que direcionava a escola, porquanto o objetivo principal do PPP de uma escola é “[...] orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas (Guedes, 2021, p. 2). Além disso, o desaparecimento do PPP é grave, pois não basta elaborá-lo, a partir dele é preciso “[...] implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos (Bussmann, 2013, p. 37). É esse processo que resultará em:

[...] uma escola autônoma e participativa na construção de ferramentas pedagógicas voltadas para a cidadania. (sic) e edificação de uma escola mais ousada, que repense e planeje suas próprias ações, que se comprometa com a realidade da educação nacional em sintonia com a realidade educacional local e que aborde os princípios democráticos de liberdade de escolhas e igualdade de direitos (Guedes, 2021, p. 2).

A proposta em construção apresentava desafios que se analisam a seguir. Percebeu-se, inicialmente, que o documento não contemplava as dimensões que envolvem a construção de um PPP, conforme detalhadas no documento Projeto Político-Pedagógico – Etapa Ensino Médio (Pará, 2022). Aspectos relacionados à infraestrutura apareciam com demandas voltadas para a aprendizagem dos alunos e material didático, por exemplo. Além disso, o PPP destacava problemas que precisavam de solução, sem mencionar estes surgiram de reuniões com a comunidade escolar. Essa dúvida veio à tona, pois, por ocasião da ida à escola lócus de pesquisa, para receber o PPP e o PAE, tomou-se conhecimento de que não havia atas de reuniões, e não ficou claro se ocorreram reuniões e não foram registradas ou se nem existiram esses momentos. Trata-se de algo preocupante, uma vez que a construção e a implementação de uma proposta pedagógica envolvem participação coletiva, caso contrário, ignoram-se aspectos sociais, culturais e econômicos que compreendem a instituição escolar. Trata-se de:

[...] uma postura epistemológica frente à realidade social, que se enraíza no diálogo entre múltiplos saberes e múltiplas dimensões e escalas, recolocando essa realidade quanto à diversidade de novas leituras e da emergência de novos sujeitos capazes de exercer seu protagonismo no seu lugar e no mundo [...] (Hage; Corrêa, 2019, p. 127).

O aporte dos autores coaduna com as ponderações de Cândido e Gentilini (2017), quando afirmam que a escola precisa comunicar-se com o contexto para perceber o que é mais urgente.

A análise do PPP revela que a escola consegue identificar seus problemas, mas a limitação consiste nas ações propostas, que denotam falta de articulação com o problema a ser resolvido. Essa inconformidade é elucidada pelo estudo de Silveira e Mello (2021), para quem a falta de contextualização da prática educativa ocasiona a recorrência dos problemas. Diante desse aporte, comprehende-se por que a instituição não consegue resolver questões como a evasão escolar e o alto índice de reprovação. Gonçalves (2020, p. 5) assegura que “[...] o PPP é um dos caminhos instituídos, ou seja, um dos mecanismos da gestão democrática, para essa mudança, o elo entre o pensar e o agir, para que as soluções encontradas não sejam apenas formais, [...]”, mas perpassem pelo viés das demandas que urgem por soluções no âmbito da escola. No mesmo sentido, é preciso observar que “[...] o PPP deve ser instrumento de constante discussão no sentido de identificar as ações cumpridas e a necessidade de rever metas, tornando-o assim um documento em movimento construído no ambiente escolar constantemente

avaliado” (Guedes 2021, p. 6). Isso faz com que a escola esteja atenta às “vozes sociais” que, segundo Lima e Kern (2022), devem ecoar sempre nos debates escolares.

É importante salientar ainda que “[...] as mudanças nas práticas educativas requerem reflexão, autoentendimento e o desenvolvimento de novas capacidades, habilidades e competências por parte de todos os envolvidos nos processos educativos” (Sarmento; Casagrande, 2015, p. 6), pois, se não adentrar na origem dos problemas e, sobretudo, sem a participação coletiva, é difícil encontrar soluções para equacioná-los. Os autores destacam ainda que vivemos tempos de profundas mudanças sociais influenciadas por aspectos científicos e tecnológicos. Assim, as mudanças demandam envolvimento da comunidade escolar, diagnóstico aprofundado da realidade e contexto escolar, definição de objetivos claros, e conhecimento das necessidades dos alunos e professores, que devem fundamentar um projeto “vivo”, avaliado, revisto e adaptado continuamente.

O PPP deve questionar o contexto social da escola. Seu propósito é buscar com suas ações melhorias para a vida das pessoas que usufruem da educação escolar. Assim, “[...] planejar e construir um projeto político pedagógico é ter compromisso com uma educação de qualidade e participativa, é a união entre escola e comunidade, comunidade e escola, pois ambos são indissociáveis. É trilhar um caminho com foco na aprendizagem, participar de opiniões e responder os questionamentos” (Trindade *et al.*, 2015, p. 4), ou seja, sem planejamento coletivo fica inexequível atingir resultados satisfatórios. Cada escola é um mundo de vivências e experiências peculiares. Os autores ainda mencionam que cada escola tem suas particularidades e especificidades que são características exclusivas. Assim, “[...] a identidade, a visão de mundo, a utopia, os valores, os objetivos, os compromissos da unidade educativa” (Trindade *et al.*, 2015, p. 5) são aspectos que a construção do PPP precisa considerar, caso contrário, a escola não terá vínculo efetivo com sua realidade social. Igualmente, é importante a escola estabelecer prioridades em suas ações. Dessarte, Veiga (2013) alerta que é primordial questionar quais as ações prioritárias e exequíveis, por exemplo, o caso do uniforme escolar. Não se contesta seu uso, porém verificou-se se todos os alunos têm condições financeiras para adquiri-lo? Isso comprehende o ato situacional que, de acordo com a autora, deve oferecer um diagnóstico das demandas sociais que precisam de empenho da instituição escolar para serem equacionadas. Isso posto, vale destacar o artigo 3.º da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), segundo o qual o ensino deve acontecer com base em princípios que são fundamentais, e o inciso I destaca a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim, é essencial que a escola favoreça

o ingresso e a continuidade dos estudos por parte dos estudantes, e criar barreiras que limitam a participação do alunado no ambiente escolar é um posicionamento contrário à LDB.

Em seguida, analisa-se o PAE, documento orientador das ações escolares, uma vez que o PPP estava em construção.

Detectou-se um problema grave referente a essa normativa. A escola decidiu que cada período elaborasse seu PAE, o que já demonstra uma fragmentação no trabalho escolar. Somesse a isso que somente o período da manhã construiu sua proposta. Assim, naquele momento, parte da escola funcionava sem nenhum planejamento.

No documento analisado, do período matutino, chamou atenção o objetivo “incentivar a inscrição e preparação para o Enem com simulados prévios e aulas de revisão aos alunos interessados”. Cabe questionar se os alunos desinteressados não receberiam atenção da escola. Entende-se que seria importante questionar os motivos da renúncia à prova do Enem e, a partir dessas informações, criar estratégias para estimular os estudantes sem motivação para participarem da avaliação. De acordo com Peres *et al.* (2024, p. 6), o planejamento deve acontecer a partir de um diagnóstico da realidade de sua execução, e “[...] é crucial abordar a caracterização do contexto em que a escola está inserida, considerando sua situação econômica, social, política e cultural [...]. Sem essa contextualização, o planejamento fica desvinculado da realidade vivenciada pelos membros da comunidade escolar. Isso o torna um documento vazio e sem função social.

Destaca-se, ainda, que o PAE apresentou lacunas no processo de sua execução, suas ações não consideram a diversidade de fatores que envolvem a escola, por exemplo, Educação do Campo e Educação Popular, ou seja, ignoram o contexto local.

Concluímos esta seção considerando que existem dois desdobramentos cruciais. O primeiro é a falta de articulação do PPP com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, o que leva a inferir que os princípios que vigoram a partir da BNCC obstruem a participação coletiva nas tomadas de decisão na escola, bem como impõem uma formação humana alienante e subserviente ao modelo de economia de mercado. O segundo desdobramento que se manifestou com veemência foi a ausência das discussões que envolvem Educação Ribeirinha, Educação Popular e Educação do Campo, o que é fundamental, pois articula a luta por vários direitos como a terra, o território e a educação (Hage; Corrêa, 2019).

Assim, o Documento Curricular do Estado do Pará, etapa Ensino Médio, ignorou as expectativas e as experiências dos povos das águas e das florestas que vivem na Ilha de Marajó, que entrecruzam rios, campos, florestas, coletando açaí, realizando a pesca, praticando a

agricultura de subsistência e pastoreando o gado. Isso posto, quais sua utilidade e contribuição na formação escolar do povo marajoara?

Considerações finais

Os resultados da análise documental revelam que se trata de uma proposta curricular imposta, com princípios que atendem exclusivamente a racionalidade neoliberal, que propaga os propósitos privatistas e mascara o processo de formação humana. Ainda que tenham ocorrido debates, não consideraram, por exemplo, o Movimento de Educação do Campo que luta pela implementação de políticas educacionais que atendam dignamente os povos das águas e das florestas.

As normativas curriculares do EM no universo paraense atendem aos interesses de organizações multilaterais, que passaram a ter o monopólio sobre a educação em países como o Brasil. Desse modo, o processo de implementação da BNCC e do “Novo” EM prestou serviço à lógica da economia de mercado em detrimento das expectativas econômicas, sociais e culturais dos povos marajoaras. Os debates não contemplaram os ribeirinhos e quilombolas identificados como povos das águas e das florestas.

Esta investigação apresenta limitações e contribuições. No que diz respeito às limitações, destaca-se a falta do PPP da escola, que estava em processo de construção no decorrer da pesquisa. Outra dificuldade encontrada se refere ao PAE, pois suas orientações só contemplavam o período da manhã. Isso restringiu o acesso do pesquisador a mais informações sobre o lócus da pesquisa. No que tange às contribuições, os resultados provocam inquietações que podem fomentar novos estudos, fortalecer os debates sobre a oferta do EM na Ilha de Marajó e colaborar para que as políticas públicas atendam dignamente os povos marajoaras.

Referências bibliográficas

ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, É. S. (org.) **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo.** 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 3. ed. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993/6548>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaе/article/view/70269/43509>. Acesso em: 26 set. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia:** práticas e saberes na relação escola-comunidade. 2010. 237 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20092011-135047/publico/LidiaFerraz.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GONÇALVES, Í. B. P. Reflexões sobre a construção democrática do Projeto Político Pedagógico da escola no contexto da BNCC: desafios e perspectivas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 18, p. 153-166, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4508>. Acesso em: 26 set. 2023.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acesso em: 26 set. 2023.

GUERRA, A. L. R.; STROPARO, T. R.; COSTA, M.; CASTRO JÚNIOR, F. P.; LACERDA JÚNIOR, O. S.; BRASIL, M. M.; CAMBA, M. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 7, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531>. Acesso em: 13 fev. 2024.

HAGE, S. A. M.; CORRÊA, S. R. M. Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir de movimentos sociais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. IV, n. 7, p. 123-142, 2019. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/301>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIMA, A.; KERN, C. Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre a gestão democrática e participativa para a reelaboração de Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de educação básica. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 2, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7742/6518>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LIMA, M. C.; SOUZA, M. M. Estrutura curricular: reflexões sobre o ensino médio no estado do Pará. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 465-492, set./dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47176/30300>. Acesso em: 6 fev. 2022.

OLIVEIRA, F. M. S.; FÜRKOTTER, M. O Novo Ensino Médio: problematizações acerca do documento curricular da rede de educação do estado do Pará. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (ENEPE), XXVII., 2022, Presidente Prudente. **Anais** [...]. Presidente Prudente, SP: Unoeste, 2022a. p. 1697-1711. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/805/Humanas/Educa%a7%a3o.pdf?v=1>. Acesso em: 27 nov. 2024.

OLIVEIRA, F. M. S. **Desafios da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: percepções e perspectivas de docentes e gestores(as) da Ilha de Marajó**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2025. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1728>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria Executiva de Educação. **Proposta Curricular 2003 Ensino Médio**. Belém: Seduc/PA, 2003. Disponível em: http://www.lefgb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Proposta-Curricular_PA.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Belém: Seduc/PA, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Pará%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**. Belém: Seduc-PA, 2021. v. II. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc/PA). **Projeto Político-Pedagógico** – Etapa Ensino Médio. Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará. Belém, PA: Seduc-PA, 2022. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO-bb752.pdf. Acesso em: 30 fev. 2024.

PERES, E. S.; NERIS, J. O.; PERES, V. S. T.; SILVA, J. M. Planejamento Escolar: a importância na construção do cotidiano educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 876-886, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12956/6217>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhes/article/view/10351/0>. Acesso em: 28 set. 2025.

SARMENTO, D. F.; CASAGRANDE, C. A. A construção do Projeto Político Pedagógico: contribuições da pesquisa-ação colaborativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 23, n. 65, p. 1-18, jul. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389035.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SILVA, T. O.; BRITTO, L. P. L.; FERREIRA, E. P. Ferreira. Documento Curricular do Estado do Pará do Ensino Médio: incongruências da proposta curricular para a Amazônia Paraense. **Educação em Revista**, Marília, v. 26, e025024, 2025. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/17556>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVEIRA, F. F.; MELLO, M. A. S. Papel da gestão escolar na reestruturação curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular na visão de suas gestoras. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6639/5668>. Acesso em: 5 nov. 2023.

TRINDADE, L. M.; PINTO, L. B. F.; CAVALCANTE, M. N.; ALMEIDA, R. S. Projeto Político Pedagógico: a gestão e a função social da escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 69, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_equipeppp_0.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

VEIGA, I. P. A. (org.). **O Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZOTTI, S. As reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil nos anos 90. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 10, n. 19, p. 167-179, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://e-evista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/8510>. Acesso em: 25 maio 2023.