

<https://doi.org/10.18593/r.v50.36682>

Políticas Curriculares do Ensino Médio no Estado do Pará: a subserviência aos ideais neoliberais

*High School Curricular Policies in the State of Pará:
subservience to neoliberal ideals*

*Políticas curriculares de la enseñanza secundaria en el estado
de Pará: subordinación a los ideales neoliberales*

Francisco Miguel da Silva de Oliveira¹

Universidade do Oeste Paulista; Professor efetivo da rede Municipal de São Sebastião da Boa Vista, Marajó.
<http://orcid.org/0000-0001-8315-220X>

Monica Fürkotter²

Universidade do Oeste Paulista; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação.
<https://orcid.org/0000-0003-3479-5289>

Marcos Vinicius Francisco³

Universidade Estadual de Maringá; Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação.
<https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista; Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista; Professor de Filosofia do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em um circuito localizado nos municípios de Muaná e São Sebastião da Boa Vista.

² Mestre em Matemática e Doutora em Ciências (Matemática: Análise) pelo Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos; Docente aposentada da Unesp, *campus* de Presidente Prudente; Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores (GPEA), da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente; Líder do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações (CONTEPEA) da Unoeste. Editora da Revista *Colloquium Humanarum*.

³ Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista, *campus* Presidente Prudente; Pró-Reitor de Ensino da Universidade Estadual de Maringá; Docente vinculado ao Departamento de Ciências do Movimento Humano e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação; Líder do Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP/CNPq); Coordenador da Red Latinoamericana de estudios sobre educación escolar, violencia y desigualdad social (RESVIDES); Pesquisador do Grupo de Pesquisas, Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED/CNPq), ligado à Unoeste.

Resumo: As reformas na educação brasileira que se intensificaram a partir do início dos anos 1990 provocam debates sobre as motivações que as sustentam. O processo reformista no Brasil, desde os primórdios, manteve uma conexão com a economia de mercado. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar finalidades e perspectivas das políticas curriculares do Ensino Médio (EM) no estado do Pará. A questão-problema que motivou este estudo é a seguinte: quais finalidades e perspectivas historicamente estão vinculadas às políticas curriculares do EM no estado do Pará? O suporte metodológico deste trabalho é a abordagem qualitativa de pesquisa. As argumentações presentes no texto têm como base teórica a análise documental e bibliográfica. A primeira, analisou a Lei Nº. 9394/96, a Lei Nº. 13.415/2017 e documentos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) e do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA). A segunda, recorreu à literatura que tem analisado as reformas que vêm acontecendo na educação brasileira, mais especificamente, no EM. O resultado alcançado com este trabalho demonstra que as políticas curriculares do EM no estado do Pará, no seu percurso histórico, mantêm um vínculo embrionário com as políticas neoliberais. Dessa forma, difundem na educação escolar paraense princípios e ideologias que propagam as relações público-privadas e a mercadorização dos serviços educacionais, as quais corroboram um projeto societário que despreza uma formação omnilateral. Destarte, há a difusão dos ideais da economia de mercado, os princípios do gerencialismo, o cerceamento de direitos e o aumento da desigualdade social.

Palavras-chave: políticas curriculares; ensino médio; Estado do Pará; ideais neoliberais.

Abstract: *The reforms in Brazilian education that have intensified since the early 1990s have provoked debates about the motivations behind them. The reformist process in Brazil, from the beginning, maintained a connection with the market economy. In this sense, the aim of this study is to analyze purposes and perspectives of the curriculum policies of High School in the state of Pará. The problem question that motivated this study was which purposes and perspectives are historically linked to the curricular policies of EM in the state of Pará. The methodological support is the qualitative research approach. The*

arguments present in the text are theoretically based on documentary and bibliographic analysis. The first, analyzed Law 9394/96, Law 13.415/2017 and the document of the State Department of Education (SEDUC/PA) and the State Education Council of the State of Pará (CEE/PA). The second, turned to literature that has analyzed the reforms that have been taking place in Brazilian education, more specifically, in High School. The result achieved with this work demonstrates that the curricular policies in the state of Pará, in its historical course, maintain an embryonic link with neoliberal policies. In this way, principles and ideologies that propagate public-private relations and the commodification of educational services are disseminated in school education in Pará, which corroborate a corporate project that disregards an omnilateral formation. There is the diffusion of the ideals of the market economy, the principles of managerialism, the restriction of rights and the increase in social inequality.

Keywords: *curriculum policies; secondary education; State of Para; neoliberal ideals.*

Resumén: *Las reformas en la educación brasileña que se han intensificado desde principios de los años 1990 provocan debates sobre las motivaciones que las sustentan. El proceso reformista en Brasil, desde el principio, mantuvo una conexión con la economía de mercado. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar los propósitos y perspectivas de las políticas curriculares de la Escuela Secundaria, en el estado de Pará. La pregunta que motivó este estudio es que propósitos y perspectivas están históricamente vinculados a las políticas curriculares de la Escuela Secundaria en el estado de Pará. Se adoptó un enfoque cualitativo y se utilizó análisis documental y bibliográfico. El primer analizó la Ley 9394/96, Ley 13.415/2017 y el documento de la Secretaría de Estado de Educación (SEDUC/PA) y del Consejo Estatal de Educación del Estado de Pará (CEE/PA). El segundo, recurrió a literatura que analizó las reformas que están ocurriendo en la Escuela Secundaria brasileña. El resultado alcanzado demuestra que las políticas curriculares de la Escuela Secundaria en el estado de Pará, en su curso histórico, mantienen un vínculo embrionario con las políticas neoliberales. De esta manera, se difunden en la educación escolar de Pará principios e ideologías*

que propagan las relaciones público-privadas y la mercantilización de los servicios educativos, lo que corrobora un proyecto corporativo que desconoce una formación omnilateral. Así, se produce la difusión de los ideales de la economía de mercado, los principios del gerencialismo, la restricción de los derechos y el aumento de la desigualdad social.

Palabras clave: *políticas curriculares; educación secundaria; Estado de Pará; ideales neoliberales.*

Recebido em 19 de novembro de 2024

Aceito em 03 de outubro de 2025

1 INTRODUÇÃO

As inferências que postulamos neste texto insurgiram do comprometimento epistemológico-científico que nos instigou a indagar quais finalidades e perspectivas historicamente estão vinculadas às políticas curriculares do Ensino Médio (EM) no estado do Pará, especialmente, a partir da década de 1990. O suporte metodológico estruturante é a abordagem qualitativa de pesquisa e as argumentações têm como base teórica a análise documental e bibliográfica.

Nesse sentido traçamos um percurso histórico e crítico assentado nas diretrizes educacionais propostas e implementadas desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, e contou com a participação de 157 países. De acordo com Viana (2022, p. 75), o evento foi organizado e dirigido pelo “[...] Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) [...]”. Estas superorganizações passaram a agenciar inúmeras mudanças

nos entes estatais. Entre essas mudanças se destaca fortemente a redefinição do papel do Estado nas políticas públicas. Isso criou espaço para a influência das empresas vinculadas à economia privada agirem livremente impondo seus princípios alienadores. Dessa maneira, o Estado se torna inoperante prestando obediência as postulações do capital privado. Outro aspecto que se destaca é que os organismos internacionais não se limitam à regulação do setor econômico, mas passaram a influenciar diretamente nas políticas educacionais ao ditar princípios e diretrizes para seu desenvolvimento. Isso se constitui como a “[...] racionalidade neoliberal [...]” (Macedo; Silva, 2022, p. 5) que preconiza uma deformação no processo de formação humana. Essa racionalidade contraria os anseios das classes sociais subalternas.

O legado da Conferência se deu por meio da elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo incluídas diretrizes e metas para a educação básica. Por ocasião, os países signatários foram encorajados a propor os seus Planos Decenais de Educação, em consonância com as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência⁴. As determinações da Conferência passaram a influenciar a educação básica no Brasil, que é signatário do documento.

As diretrizes e metas presentes na Declaração, embora manifestem aparentes interesses que postulam uma educação de qualidade, têm estreita relação com a proposta de economia de mercado do ávido e impiedoso sistema capitalista de produção (Zotti, 2015). Assim, as reformas que se efetivaram a partir dos anos de 1990 na educação básica brasileira se encontram em perfeita articulação com os ideais da política econômica neoliberal, que “[...] dirige seus ataques à educação pública e gratuita no Brasil” (Duarte, 2020, p. 31), e com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)

⁴ Disponível em: <https://educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

(Dale, 2004). Isso, de acordo com Lima e Souza (2021), tem provocado um intenso e proveitoso debate no campo da educação escolar.

No estado do Pará, especialmente no EM, as consequências dessas reformas têm proporcionado experiências surreais notadamente para os(as) jovens do/no campo. Nesse sentido, a defesa em prol da educação do campo se apresenta como condição *sine qua non* no processo de defesa da identidade e postulados assumidos pelas populações camponesas, sobretudo quando se consideram os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos (Silva, 2018). Dessa forma, é justificável a realização de estudos consistentes sobre as propostas curriculares que foram implementadas nas últimas décadas revestidas implicitamente das volições capitalistas.

Este texto foi organizado em seções. Na primeira, **Contextualização Histórica das Políticas Curriculares no Estado do Pará**, as análises delineiam o percurso cronológico das Normativas Curriculares do EM, implementadas no estado desde a década de 1990, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96 (Brasil, 2020) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) (Brasil, 2000). Mais recentemente, em agosto de 2021, a aprovação de uma nova Proposta Curricular, implementada a partir de 2022, fundamentada na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que altera a LDB de 1996. Postulamos análises elucidativas, a fim de demonstrar que a trajetória das políticas curriculares do EM nos limiares paraenses provocou mudanças que têm deixado lacunas na formação das pessoas.

Posteriormente expomos a seção **Finalidades e Perspectivas das Propostas Curriculares do Estado do Pará**, na qual esboçamos apreciações relevantes sobre o envolvimento das políticas curriculares do EM com o ideário neoliberal e com a AGEE. Ponderamos que,

historicamente, a formação humana dispensada à diversidade de povos que habitam o espaço geográfico paraense está vinculada a economia de mercado, que nas últimas décadas, de acordo com Duarte (2020), vem difundindo sutilmente seu nocivo pensamento no interior da educação pública.

Para fundamentar as análises no texto dialogamos com estudos de Hage e Corrêa (2019); Gutierrez e Ferreira (2019); Fávero, Centenaro e Santos (2020); Macedo e Silva (2022); Malanchen e Santos (2020); Negrão e Hora (2021); Viana (2022); Silva e Nahum (2023); Fialho e Sousa (2023), entre outros autores, que têm sólidos estudos atinentes às reformas educacionais que se intensificaram a partir da década de 1990. O embasamento originado das leituras desses teóricos garante avaliar criticamente as subversões ocasionadas especialmente nas propostas curriculares direcionadas ao EM numa perspectiva gerencialista. Assim, o texto oferece considerações críticas e epistemológicas do trajeto histórico das Políticas Curriculares do EM no estado do Pará fundamentadas em uma concepção de educação dualista que oferece às camadas populares, desfavorecidas social e economicamente, uma formação precária e adestradora, enquanto proporciona uma formação propedêutica para a elite nacional.

A seção **Conclusão** sintetiza nossas ponderações à temática foco das análises exibidas no decorrer deste estudo, que revelam um profundo comprometimento com a economia de mercado que emana do neoliberalismo e promove uma formação humana excludente, pois valoriza uma camada social elitizada e ignora as demais pessoas desprovidas de acesso digno a uma educação de qualidade.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARAENSES PARA O ENSINO MÉDIO

Em meados da década de 1990 deflagraram-se no universo brasileiro inúmeras reformas educacionais que impetraram profundas mudanças no processo de formação humana. Segundo Malanchen e Santos (2020, p. 3) esse fenômeno estava sob a influência da “[...] reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, à assim chamada ‘economia globalizada’ [...]”. Dessa forma, a educação sofreu alterações em todos os níveis e formas de oferta. Inicialmente, ocorreu a aprovação da LDB, Lei de Nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, decorrente das influências diretivas da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (Malanchen; Santos, 2020). A partir desse episódio, o fluxo de mutações se intensificou nas duas décadas subsequentes, a exemplo da aprovação da Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), conhecida como a Lei da Reforma do EM, por alterar a LDB (Brasil, 1996) e estabelecer uma mudança na estrutura do EM, acrescido da Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica (Brasil, 2018).

No estado do Pará as reformas ganharam materialização a partir dos dispositivos legais que prescrevem novos direcionamentos para o EM nacional, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) e na Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 03, de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998).

Mediante as alterações legais exigiu-se mudanças circunstanciais na proposta curricular do EM. Assim, a rede estadual paraense iniciou um processo de reestruturação curricular para atender o que os dispositivos legais supracitados prescreviam.

As propostas curriculares do estado ganharam outro formato, pois era preciso uma adequação a fim de atender o prescrito no Artigo 26 da LDB (Brasil, 1996) e na Resolução CEB N° 3/1998 (Brasil, 1998), quanto a base nacional comum. Esta última instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No estado do Pará,

As primeiras Matrizes Curriculares foram instituídas pela Resolução n° 761/98, com a seguinte organização: 1) **Linguagens e Códigos e suas Tecnologias** (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); 2) **Ciências Humanas e suas Tecnologias** (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e 3) **Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias** (Biologia, Física, Química e Matemática); e, para compor a Parte Diversificada, foi estabelecida com a composição de uma Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, uma disciplina escolhida pela escola e mais uma disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Lima; Souza 2021, p. 474, grifo nosso).

Nesse momento, o EM ofertado no estado do Pará, embrionariamente, já estava pactuado com as políticas recomendadas pelas organizações multilaterais. De acordo com Vale e Santos (2022), as relações público-privadas são uma realidade com longo caminho na educação nacional. No estado, esse fenômeno tem contribuído para uma formação desqualificada porque ignora a participação coletiva e as decisões são impostas em uma lógica verticalizada/gerencial, ao determinar os rumos do novo ensino médio, por meio de um guia de implementação e de um manual de orientação.

Essa lógica adversa geralmente provoca um descompasso na educação escolar. Os processos de ensino e aprendizagem são utilizados como meios que atendem as diretrizes empresariais, entretanto não apresentam vínculos com as expectativas de vida dos atores das escolas. Essa perversidade dilacera qualquer possibilidade de autonomia da escola.

As primeiras Matrizes Curriculares, de acordo com Lima e Souza (2021, p. 474), “[...] foram implementadas no ano letivo de 1999 e extintas em 2009, tendo carga horária de 3.760 horas para o diurno e 2.720 para o noturno, superior a 2.400 horas mínimas estabelecidas pela LDB N° 9394/96 para o Ensino Médio [...]”. Em decorrência dessas mudanças no estado do Pará, a partir de 1999, sobrevém alteração estrutural, pois ampliou-se a carga horária do EM diurno e noturno. Esse fator era intrínseco à implementação da parte diversificada, que correspondia a 25% da carga horária do EM. Essas mudanças foram asseguradas pelo Parecer N° 377/98 do CEE/PA.

Para que ocorresse o processo de implementação das Diretrizes Curriculares de 1999 a SEDUC/PA orientou as escolas da rede estadual, no sentido de considerarem alguns princípios quanto a parte diversificada. Assim, era preciso observar: “1. As necessidades dos alunos, reveladas pelos percentuais de rendimento deles em anos anteriores; 2. A disponibilidade de professores; 3. As condições materiais de infraestrutura, quando se tratar da disciplina informática na educação” (Lima; Souza 2021, p. 475).

Mediante as determinações prescritas, a SEDUC/PA expôs três alternativas para que a parte diversificada fosse praticada:

Alternativa A – a escola escolhe disciplinas que integram a Base Nacional Comum para reforçar a aprendizagem em áreas básicas, sendo: (Língua Portuguesa II, Artes

II, Educação Física II, História II, Geografia II, Filosofia II, Sociologia II, Biologia II, Física II, Química II, Matemática II, Língua Estrangeira Moderna II).

Alternativa B – A escola escolhe disciplinas de acordo as sugestões: (Ecologia, Literatura Brasileira, Literatura Paraense, Estatística, Estudos Amazônicos, Noções de turismo, Matemática financeira, Direito e Legislação, Informática na Educação e Estudos Paraenses).

Alternativa C – As Unidades Escolares poderão incluir as disciplinas Organização e Normas do Trabalho, Segurança e Higiene do Trabalho e Programa de Informação Profissional, desde que não ultrapassem o máximo de 04 (quatro) disciplinas (Lima; Souza, 2021, p. 475. grifo dos autores).

Esse arquétipo de currículo exibiu uma aparente autonomia escolar, fato que rompeu com os ideais da Lei Nº 5692/71, que contemplava um modelo de “[...] currículo que não possibilitava relações entre as disciplinas” (Lima; Souza 2021, p. 476). Contudo, ao analisar as alternativas prescritas pela SEDUC/PA, percebemos um currículo engessado, dadas as limitações que as escolas não podiam romper. Os componentes curriculares da parte diversificada eram muitas vezes ofertados com objetivo de complementar a carga horária de docentes e não no sentido de avançar em direção a um processo formativo que atendesse as demandas sociais e econômicas que envolviam a vida dos estudantes. Para Lima e Souza (2021), a questão da autonomia no universo paraense está visivelmente ligada a fatores externos aos alunos. Ou seja, é uma autonomia forjada no ideário neoliberal.

A extinção da versão de 1999 ocorreu em 2009⁵, por meio da Resolução CEE/PA Nº 78/2009 (Pará, 2009), que regulamentou o novo documento curricular que normatizava o EM no estado do Pará. De acordo com a Resolução supracitada, a carga horária diurna era

⁵ No período de 1999 a 2009 um documento preliminar foi produzido em 2003, intitulado Proposta Curricular 2003 (Pará, 2003).

de 3.920 horas e a noturna de 2.880 horas. Além disso, de acordo com Lima e Souza (2021, p. 484), atendia “[...] a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009”, que dispunham sobre a oferta obrigatória dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Assim, a mudança foi a inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias da matriz curricular. A indagação que emergiu mediante a instabilidade que historicamente envolveu a oferta desses dois componentes refere-se aos interesses latentes que buscaram eliminar a sua oferta e têm se manifestado de maneira conturbada no histórico da educação escolar. São interstícios que afastaram do currículo do EM componentes que instauram uma formação crítica e libertadora. O propósito de obliteração desses dois componentes esteve sempre em contradição com o discurso de melhoria da qualidade do EM no contexto paraense.

A proeminência da Matriz Curricular de 2009 demonstrou que as orientações curriculares estavam circunscritas às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e à BNCC (Lima; Souza, 2021). Nesse sentido, o discurso governamental do estado do Pará enfatiza que essa normativa deveria se articular com as demandas sociais, culturais e econômicas dos povos locais, por meio da participação da sociedade civil. O objetivo desse movimento era “[...] elaborar um plano de trabalho para a concretização da política educacional” (Pará, 2019, p. 10).

Nessa linha de resgate histórico, é importante destacar que os debates foram retomados em 2013, por meio de encontros promovidos pelas Unidades Regionais de Educação (URE) e Unidades Seduc na Escola (USE), envolvendo os distintos segmentos da rede estadual paraense. A partir desse movimento, estruturaram a versão preliminar

do documento que culminou na reorientação dos currículos do Ensino Fundamental e do EM Integrado.

Segundo Marques, Melo e Pereira (2020, p. 20) o EM Integrado “[...] surgiu a fim de articular dois polos, a educação para a vida e a educação para o mercado de trabalho”. Destarte, buscava-se articular o ensino técnico voltado para o mundo do trabalho e a educação humana para a vida do cidadão, o EM Integrado constituiria um elo entre esses polos.

A terceira matriz curricular do EM do estado do Pará, vigente a partir de 2011, “[...] instituída por intermédio da Resolução 191/CEEPA, [...]” (Lima; Souza, 2021, p. 468), atendeu a Lei Nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 (Brasil, 2005), que dispunha sobre a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola no currículo do Ensino Médio. A carga horária é era de 4.360 para o período diurno e, 3.729 horas para o período noturno.

Contudo, o baixo número de profissionais habilitados para ministrar as aulas desse componente curricular se constituiu em desafio histórico no contexto paraense. Mesmo após a realização de dois concursos públicos, 55% das vagas docentes para a área de Língua Espanhola, não foram preenchidas (Lima; Souza, 2021).

Essa lacuna provocada pela falta de profissionais da área de Língua Espanhola deixou um vazio nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos do EM da rede estadual. Mais que isso, a falta de professores habilitados em outras áreas do conhecimento também estava presente. Isso significa que muitos docentes não atuavam na sua área de formação.

Na verdade, historicamente, a falta de professores com formação específica é considerada “[...] um gargalo nos componentes

de Física, Química, Filosofia, Sociologia, Artes e Língua Estrangeira [...]” (Lima; Souza, 2021, p. 481).

Outro fator relacionado às políticas curriculares do EM no estado do Pará tem relação com os debates da primeira década do século XXI, pois haviam arrefecido e retornaram a partir de 2013. Se por um lado as Matrizes Curriculares de 2009 e 2011 cuidaram de questões específicas, por outro insurgiam temas amplos ausentes historicamente do universo curricular do EM paraense, como por exemplo, a formação docente e o baixo rendimento dos alunos. Os debates foram promissores, pois culminaram com a elaboração preliminar de uma nova proposta curricular da rede estadual.

Em 2014, foi disponibilizado o esboço preliminar da Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação do Estado do Pará no portal da SEDUC para que professores, técnicos pedagógicos e demais profissionais da educação pudessem apreciá-lo e, em caso de críticas e contribuições em relação aos **objetivos de aprendizagem**, assim fazê-las (Pará, 2018, p. 8).

É inegável que houve participação de vários segmentos da sociedade civil no processo de elaboração da nova proposta curricular. Contudo, é significativo esclarecer que o percurso histórico que iniciou em 1997 com a publicação da primeira versão dos PCN se estendeu até 2016, quando os debates sobre a BNCC efervesceram pelo país, ou seja, foi marcado como um período de dificuldades imanentes a construção de uma proposta curricular para o EM no estado do Pará. Os obstáculos que bloqueavam os eventos possibilitaram a retomada desses debates à luz da BNCC. Os debates emergiram novamente, para atender as mudanças emanadas a partir da BNCC e da Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), o que deu vazão à materialização da Quarta Matriz Curricular.

A Lei Nº 13.415/2017 alterou o artigo 24, inciso I da LDB, Lei Nº 9394/96. Para Hernandes (2020), as alterações foram relacionadas à ampliação da carga horária de “800 horas anuais para 1.000 horas, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017. Progressivamente, deverão oferecer 1.400 horas anuais de carga horária, tornando-se escolas de tempo integral” (Hernandes, 2020, p. 2).

O autor destaca ainda que a Lei Nº 13.415/2017 não faz referência aos recursos da União para a ampliação da carga horária, o que significa que os gastos com “[...] a reforma do Ensino Médio público ficarão, principalmente, a cargo dos Estados e do Distrito Federal” (Hernandes, 2020, p. 2).

O “Novo” EM, normatizado pela Lei nº 13.415/2017, alterou a LDB, Lei nº 9394/96, e determinou as vicissitudes no formato da última etapa da educação básica, provocou novos debates e, conseqüentemente, a reorganização de sua proposta curricular. Entretanto, a deflagração da pandemia de Covid-19 fez insurgir turbulências no decorrer do processo. É compreensível que a normativa que orienta a oferta do EM de um ente federativo demandasse mais tempo para sua construção e finalização. Contudo, isso não alterou os interesses latentes no processo de reformulação da proposta curricular do EM. À luz das contribuições de Lima e Souza (2021) e Ribeiro (2021) percebemos as influências neoliberais, assim como, em todo transcurso histórico do EM paraense, a valorização dos propósitos da iniciativa privada.

No dia 14 de dezembro de 2020 a SEDUC/PA retomou os debates referentes a proposta curricular do “Novo” EM, para atender as mudanças advindas da BNCC e as prescrições da Lei Nº 13.415/2017. Os coordenadores educacionais se reuniram para apresentar a

proposta, elaborada “[...] pela Secretaria Adjunta de Ensino (Saen), juntamente com a Coordenação de Ensino Médio (Coem)”⁶, como parte do processo de construção do DCE/PA EM bem como a realização de um projeto piloto que, após discutido e aprovado, fundamentou o “novo” EM. Em **13 de julho de 2021 o Ministério da Educação publicou a Portaria Nº 52, que estabeleceu** o Cronograma Nacional para Implementação do Novo Ensino Médio e, no dia 12 de agosto de 2021, o CEE/PA, por meio do Parecer Nº 166/2021, promulgou a Resolução Nº 148, de 12 de agosto de 2021 (Pará, 2021a), que aprovou o Documento Curricular do Estado do Pará – etapa Ensino Médio (Pará, 2021b), que apresenta orientações e debates teóricos sobre o “Novo” EM local. Em 01 de dezembro de 2022 o CEE/PA, por meio do Parecer Nº 251/2022, promulgou a Resolução Nº 208/2022 (Pará, 2022) que aprova as Matrizes Curriculares do “Novo Ensino Médio” para Rede Estadual de Ensino do Pará e se caracteriza como normativa que orienta sobre, por exemplo, a carga horária de cada componente curricular, e se o mesmo é regular, com mediação da tecnologia, modular ou EJA ou se a oferta acontece em períodos diurnos (manhã e tarde) ou a noite.

A implementação ocorreu gradativamente: em 2022 no 1º ano, em 2023 no 2º ano e, em 2024, no 3º ano. O processo de implementação está em transcurso na rede estadual, nos 144 municípios paraenses.

Embora as análises de Ribeiro (2021, p. 06) estejam centradas nas versões destinadas às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Currículo Paraense, “[...] importa rastrear o jogo político do processo de elaboração [...]” em decorrência da obliteração,

⁶ Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/23982/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

em termos de participação da sociedade civil, dimensão que também se fez presente na aprovação da versão voltada ao Ensino Médio.

É inegável que “[...] o problema da adesão a BNCC é a lógica da política curricular nacional”, de acordo com Ribeiro (2021, p. 10), ou seja, é uma proposta endossada pelo ideário neoliberal que neutralizou a participação da sociedade civil. Outro destaque importante é que sempre prevaleceram nas entranhas das políticas educacionais do EM no estado do Pará as determinações da iniciativa privada, que se caracteriza como um processo histórico pelo fato de nunca atender aos anseios das populações locais.

Nesse sentido, na próxima seção, abordamos aspectos relativos às finalidades e perspectivas curriculares do Ensino Médio no contexto paraense.

3 FINALIDADES E PERSPECTIVAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

O histórico debate reminescente que envolve os litígios curriculares do EM na conjuntura paraense sempre motivaram indagações referentes a racionalidade presente nas propostas curriculares dessa etapa da educação básica no panorama local. Inclusive, vários foram os movimentos de resistência e insurgências instalados pelos movimentos sociais, tais como os povos tradicionais e do campo, acrescido de investigadores, professores e estudantes, em especial porque nem sempre as demandas e expectativas dessas populações e sujeitos são atendidas (Silva; Nahum, 2023).

A tensão focalizada pelos autores no excerto anterior é decorrente do processo reformista materializado a partir da década de

1990, por meio do qual as mudanças transcorreram verticalmente, ao atender as diretrizes impostas por organismos internacionais detentores de poder econômico e político e defensores do sistema de produção capitalista em articulação com os interesses do empresariado nacional. As inferências de Silva e Nahum (2023) estão em harmonia com as contribuições de Malanchen e Santos (2020, p. 03), pois demonstram que a oferta do EM na atual conjuntura tem vínculo epistemológico e financeiro com finalidades que suprem as veleidades da iniciativa privada e “interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*”.

Os ajustes impetrados pelo neoliberalismo e em consonância com a AGEE, a fim de atender as demandas mercadológicas atinentes ao processo de globalização da economia mundial, reduziram a influência estatal em diversos setores da vida humana, ou seja, ecoaram com veemência em todos os níveis da educação escolar. A principal alegação era adequar a escola às “[...] mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas [...]” (Malanchen; Santos, 2020, p. 3).

No contexto paraense a influência das políticas curriculares do EM capitaneadas pelas reformas neoliberais dilacera a formação, especialmente, dos povos do campo. Um exemplo desse projeto formativo, que deforma os processos de ensino e aprendizagem dos jovens de inúmeras localidades do estado do Pará, é a implantação por parte da SEDUC/PA do Sistema Educacional Interativo (SEI), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as Secretarias Municipais de Educação. De acordo com o plano de implementação do SEI, trata-se de uma proposta de ampliação do Ensino Médio Regular com mediação tecnológica, “[...] uma alternativa metodológica definitiva para atender alunos concluintes do Ensino Fundamental, das comunidades rurais onde não há oferta de Ensino

Médio ou a demanda é superior ao número de vagas oferecidas” (Pará, 2017, p. 5).

A justificativa para a materialização do SEI era combater problemas recorrentes nas localidades paraenses como, por exemplo, o baixo índice de jovens matriculados, “visto que de acordo com o censo escolar de 2017, no estado do Pará enquanto a população entre 15 e 17 anos perfazia aproximadamente 89.700 jovens nas comunidades rurais, o quantitativo das matrículas no ensino médio, [...] era de 3.921 jovens” (Silva; Nahum 2023, p. 16).

Apesar do discurso evasivo da SEDUC/PA, que usa uma retórica de hábil fundamentação para categorizar o SEI como proposta relevante para a formação dos povos que vivem do/no campo, o que se vê na prática é a rejeição a esse sistema, que não tem afinidade com as demandas sociais rurais do extenso estado do Pará. Silva e Nahum (2023, p. 16) reforçam tal dimensão.

Embora a implementação do SEI seja tensionada pelos movimentos sociais e entidades educacionais, com organização de seminário contrário a sua efetivação e tendo o Ministério Público do estado do Pará apresentado ação pública restringindo a expansão desta oferta, o mesmo continua sendo defendido e efetivado pela SEDUC/PA em áreas rurais de municípios paraenses, a exemplo de alguns municípios da RGI⁷ de Breves que foram inseridos no sistema, contrariando a necessidade de criação e estruturação de escolas para oferta de ensino médio na modalidade presencial, com professores para regência nos territórios das comunidades rurais.

É questionável a obstinação por uma proposta de oferta do EM que valoriza um projeto social de esfacelamento da educação sem potencializar uma formação omnilateral. A assimetria provocada

⁷ A sigla RGI indica Região Geográfica Intermediária.

por esse processo formativo é fruto da hegemonia do capital, a qual Malanchen e Santos (2020) destacam em suas análises. Propostas curriculares idênticas ao SEI, não formam. Na verdade, deformam o ensino e aprendizagem, provocam mais desigualdade social.

Políticas educacionais como o SEI, por exemplo, não fomentam a construção de escolas. Isso, para Silva e Nahum (2023) contradiz com a realidade do campo, que urge pela construção de instituições escolares para reduzir a desigualdade em que se encontram os povos do campo do Pará. Políticas públicas que negligenciam o acesso aos bens sociais têm finalidades obscuras.

Face ao exposto, essas políticas públicas educacionais não se ajustam com as práticas sociais, provocam tensão social, negligenciam direitos e, além do mais, são financiadas por organismos internacionais como o BIRD, por exemplo, comprometidos com a política de mercado que nutre o neoliberalismo.

Corroboram com nossa interpretação, as análises de Fialho e Sousa (2023), sobretudo quando tecem considerações sobre a Lei Nº 13.415/2017, que mudou completamente o EM. Garantem que mudanças são essenciais, mas é preciso averiguar quem patrocina essas mutações. “As transformações no campo educacional são importantes e necessárias, no entanto, critica-se o fato de que sempre partiram dos interesses de um determinado grupo [...]” (Fialho; Sousa, 2023, p. 15). Assim, esse grupo que compreende organismos fidedignos ao sistema capitalista de produção manipula as propostas curriculares em seu favor, ao restringir as possibilidades de participação das classes subalternas a uma educação integral e libertadora. Isso “[...] distancia os educandos da escola pública das profissões mais prestigiadas socialmente, direcionando-os, de maneira precária e aligeirada, para o mercado de trabalho, nos postos menos valorizados,

para desenvolverem atividades de menor complexidade (Fialho; Sousa, 2023, p. 15). Dessa forma, percebemos que as finalidades do EM no contexto paraense têm como princípio o dualismo no processo de formação humana, que provoca uma dicotomia entre a escola que atende a elite nacional e a que acolhe a grande massa populacional.

Outro fator que move a produção deste trabalho são as perspectivas intrínsecas ao novo formato do EM no universo paraense. Retomando brevemente o fulcro das reformas educacionais que emergiram em meio a remodelação do sistema capitalista e amparados pelas inserções de Viana (2022), Negrão e Hora (2021) e Duarte (2020), entre outros teóricos, destacamos as perspectivas advindas no “Novo” EM.

O currículo uniforme fortalece as avaliações padronizadas. Isso cria rankings das melhores escolas, melhores alunos, ignoram que “[...] o debate sobre a qualidade da educação básica transcende as métricas proporcionadas pelas avaliações em larga escala [...]” (Fávero; Centenaro; Santos, 2020, p. 6). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, ignora as condições em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Não considera a falta de infraestrutura e remuneração docente e, tão pouco, as condições sociais dos alunos. Isso coaduna com as exposições de Silva e Nahum (2023), para quem essa lógica é perversa para a juventude paraense dos povos do campo. Os serviços essenciais para que a escola lhe ampare dignamente são precários.

Assim, a proposta curricular do EM no estado do Pará está vinculada a um projeto hegemônico subserviente ao modelo de economia globalizada e que favorece as elites sociais. As perspectivas de formação humana nessa conjuntura são nefastas, pois patrocinam um processo formativo decadente e precário para os povos em

condições desfavoráveis socialmente. Nesse sentido, Fialho e Sousa (2023, p. 18) asseguram “[...] que a Lei nº 13.415/2017 foi impositiva e verticalizada porque não considerou sequer a participação dos professores e alunos, sobre os quais as mudanças irão impactar diretamente [...]”.

Assim, os interesses pautados nessa reforma foram de amplo favorecimento ao sistema capitalista. Similarmente, Fávero; Centenaro e Santos (2020) abordam que a BNCC valoriza o ensino por competências e habilidades o que transformou a formação humana em nível de Educação Básica altamente competitiva e, por conseguinte, a educação passou a ser gerenciada pela eficiência e produtividade que se tornaram os princípios básicos da aprendizagem escolar. Nesse cenário de imposições dos organismos multilaterais, de acordo com os autores, são proeminentes intelectuais orgânicos a serviço do capital que defendem a padronização das políticas curriculares ao seu *bel prazer*, bem como a acentuação das relações público-privadas, como se essas fossem expressão para se assegurar uma educação de ‘qualidade’, sem considerar as relações sociais, políticas e econômicas de um dado contexto histórico (Negrão; Hora, 2021).

A partir das exposições efetuadas ao longo do texto, denunciamos a intrínseca relação entre setor privado e estatal no processo reformista do EM no estado do Pará, a qual apresenta diálogo permanente e não mais latente como em décadas anteriores.

Mediante as circunstâncias em que ocorre a educação do campo no estado do Pará, Hage e Corrêa (2019, p. 5) reconhecem a importância de se criar resistências a esse “[...] modelo societal hegemônico [...]”, alienador, opressor e violento. Propostas curriculares como o SEI, por exemplo, negligenciam “[...] as legislações educacionais que pautam a Educação do Campo e a diversidade dos territórios rurais

e da Amazônia” (Hage; Corrêa, 2019, p. 16). As propostas curriculares vinculadas às demandas capitalistas são desastrosas para a formação humana, patrocina uma “[...] perspectiva mercadológica, rentista e colonialista” (Hage; Corrêa, 2019, p. 17). Dessa forma, limitam a formação a um processo de preparação para o exercício de atividades de pouca complexidade.

Os apontamentos de Hage e Corrêa (2019) e de Fávero, Centenaro e Santos (2020) estão em harmonia com as proposições de Malanchen e Santos (2020), pois estes autores elucidam as orientações curriculares que perpassam as propostas do EM. Na conjuntura paraense, por exemplo, as políticas educacionais não rompem com a condição de receituário do ideário neoliberal. Propague-se o protagonismo juvenil como ideário do “Novo” EM, mas essa ideia não se consolida pela estrutura do currículo atual. “[...] Esse modelo preconiza a liberdade individual como elemento fundante das relações econômicas e sociais [...]” (Malanchen; Santos, 2020, p. 8).

No âmbito da aparência, isso parece vantajoso para o processo de formação humana, entretanto “[...] essa liberdade está vinculada à mediação do mercado como indutor de competitividade e de concorrência, elementos esses, que são apregoados como parte motora da filosofia neoliberal para o desenvolvimento social e individual [...]” (Malanchen; Santos, 2020, p. 8). As engrenagens que movem e sustentam as ideologias que estão a serviço do setor privatista se harmonizam perfeitamente ao engendram uma sensação de que as políticas curriculares do EM paraense favorecem o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Neste campo promissor para os ideais capitalistas, a “[...] educação escolar passa a ser concebida como área estratégica para acompanhar a celeridade das mudanças [...]” (Malanchen; Santos,

2020, p. 8). Essa conjuntura artilosa nutrida pelo sistema neoliberal desenvolve:

A ideia do sujeito como “empreendedor de si mesmo”, responsável pelos seus fracassos e sucessos, e independente de “benefícios” sociais, fortalece o conceito de Capital Humano. Ao transformar os sujeitos em capital humano, o neoliberalismo acaba naturalizando as desigualdades, com isso, normalizando-as [...] (Macedo; Silva, 2022, p. 6).

É valioso observar o nevrálgico contexto que permeia a proposta de educação financiada e desenvolvida sob a ótica da economia capitalista. Há a sensação de liberdade, empreendedorismo pessoal, independência humana e benefícios sociais. Contudo, essas estruturas são desenvolvidas e postas para atrair e alienar o gênero humano. Criam-se perspectivas de sucesso e conquistas, ilusões que criam expectativas nas pessoas. Porém, a própria organização e estruturação do currículo escolar, por exemplo, já contém valores que limitam esses “benefícios”, o que torna a formação escolar uma experiência frustrante para a juventude paraense.

Como destacado na seção introdutória, as relações público-privadas no contexto paraense são uma realidade, segundo expressam Gutierrez e Ferreira (2019), na oferta do EM. O SEI oferece um ensino a distância mediado pelas tecnologias digitais com baixíssimo investimento, o que desqualifica o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) que tem a presença docente no acompanhamento diário do alunado. Diante dessa manipulação na oferta do EM pela SEDUC/PA, Gutierrez e Ferreira (2019) asseguram que as matrículas, o conteúdo escolar e a gestão das escolas são influenciadas pela lógica do capital. Os autores são categóricos em elucidar que [...] é com base nessa lógica que o Sistema Educacional Interativo (SEI) foi

criado como uma nova modalidade de Ensino Médio a Distância com a perspectiva de substituir o SOME em seu atual desenho modular e presencial [...]” (Gutierrez; Ferreira, 2019, p. 13).

Com base em teóricos como Gutierrez e Ferreira (2019), Hage e Corrêa (2019), Fávero, Centenaro e Santos (2020), Macedo e Silva (2022), Malanchen e Santos (2020), Negrão e Hora (2021), Viana (2022), Silva e Nahum (2023), e Fialho e Sousa (2023), efetuamos as análises presentes neste texto, as quais constataram que, historicamente, as propostas curriculares do EM no estado do Pará têm afinidade com o modelo de educação substanciado pelos propósitos da economia de mercado. A educação escolar desenvolvida sob os ditames neoliberais não tem aproximação com as expectativas sociais das camadas populares que se encontram desfavorecidas, vitimadas pela desigualdade econômica, social e cultural. Outro fator relevante são as perspectivas de formação humana que sobressaem dos currículos gestados a partir de diretrizes das organizações multilaterais. Destacamos principalmente o cerceamento dos direitos humanos, o limite da liberdade, o aumento da desigualdade social e o fortalecimento da educação dualista. Isso é preocupante e exige o posicionamento tanto das autoridades gestoras do estado, quanto de todos os setores representativos da sociedade civil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste texto foi motivada pelo compromisso epistemológico-científico a fim de verificarmos com mais rigor as nuances das políticas educacionais destinadas à população paraense, especialmente as que envolvem as propostas curriculares do EM. Nosso

objetivo foi analisar o percurso histórico das políticas curriculares do Ensino Médio (EM) no estado do Pará.

O texto transcurso subsidiado por estudos relevantes que fomentaram debates pertinentes referentes ao problema levantado. Os aportes utilizados nos habilitaram a destacar que as propostas curriculares do EM em todo seu percurso histórico no universo paraense fortalece os pressupostos da economia de mercado e, a cada ano, as relações público-privadas se intensificam com maior intervenção neoliberal na educação escolar. Dessa forma, as finalidades dos processos de ensino e aprendizagem competem para a difusão das armadilhas ideológicas do sistema capitalista. Na mesma toada verificamos as perspectivas advindas do processo formativo endossado pela lógica mercadológica. Esta nega direitos essenciais dos povos paraenses, limita a liberdade humana, provoca o aumento das desigualdades sociais e fortalece a tendência de educação dualista.

Mediante as exposições assentadas neste trabalho compreendemos que deve haver o enfrentamento dessa realidade que provoca uma calamidade no processo formativo dos jovens paraenses que cursam o EM. É importante fortalecer os debates entre as instituições que representam a sociedade civil do estado do Pará no sentido de criar resistência e insurgências face à maneira como vem ocorrendo a oferta do EM, especialmente nas localidades onde residem os povos do campo, em que o descaso com uma educação qualidade ainda é mais acentuado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 27 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2005. [Revogado pela lei nº 13.415, de 2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 5 ago. 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 set. 2024.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbB CJS5DvngSvwz9hngDXK/?lang=pt#>. Acesso em: 05 nov. 2024.

DUARTE, Newton. “Um montão de Amontoado de muita coisa Escrita”. Sobre o Alvo Oculto dos Ataques Obscurantista ao currículo Escolar. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 31-46, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 6, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Lei nº 13.415/2017 e as compreensões dos professores do ensino médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14281, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14281/114117463>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FERREIRA, José Mateus Rocha da Costa. Parcerias público-privadas e ensino médio do campo no Pará: a presença que some na interatividade proposta pelo SEI. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 97-117, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47785/751375149018>. Acesso em: 11 nov. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Murfarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir de movimentos sociais. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. 4, n. 7, p. 123-142, 2019. 019. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/301>. Acesso em: 12 jul. 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

LIMA, Marinete Costa de; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. 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: 06 fev. 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377/50621>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Sílvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP v.20, e020017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MARQUES, Welisson; MELO, Sthéfany Araújo; PEREIRA, Otaviano José. Primeiro contato com o Ensino Médio Integrado: um confronto entre docentes licenciados e docentes bacharéis. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v.27, n. Especial, p.1614-1638, dez./2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57454/29997>. Acesso em: 28 out. 2024.

NEGRÃO, Alice Raquel Mais; HORA, Dinair Leal da. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei Nº 13.415/2017 no Pará. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 106-135, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47155/29247>. Acesso em: 16 jul. 2024.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 78/2009**. Disponível em: <http://cee.pa.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2018.

PARÁ. **Resolução CEE/PA Nº 769 de 20 de dezembro de 2018**. Aprova o documento curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PA_doc14438020181220141136-merged.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

PARÁ. **Resolução CEE/PA Nº 148 de 12 de agosto de 2021**. Aprova o Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/RESOLUCAO%20148-2021%20CEE-55a1f.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PARÁ. **Resolução n.º 208 de 01 de dezembro de 2022**. Aprova as matrizes curriculares do Ensino Médio para a Rede Estadual de Ensino do Pará – SEDUC/PA. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/RESOLUCAO%20208%20DE%2001%20SETEMBRO%202022-351d2.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio 2003/SEDUC/PA**. Disponível em: http://www.lefgb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Proposta-Curricular_PA.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação do Sistema Educacional Interativo – SEI**: proposta de ampliação do ensino médio regular com mediação tecnológica. Belém: SEDUC, 2017. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/37/Plano%20de%20Implementacao%20do%20SEI%20-%20SEDUC.PDF>. Acesso em: 04 ago. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Belém: SEDUC/PA, 2019. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PA/Para_Documento_Curricular_Ed_Infantil_Ensino_Fundamental_2019.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio, v. II**. Belém: SEDUC-PA, 2021b. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Rastreamento das conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3852>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390/25492>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, Patrícia Oliveira da; NAHUM, João Santos. A educação escolar dos territórios do campo, das águas e das florestas na Amazônia marajoara: a oferta do ensino médio entre os desafios do espaço rural. **Campo-Território: revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 18, n. 52, p. 50-71, dez. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/70797/37323>. Acesso em: 22 out. 2024.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A Mercantilização do Ensino Médio Paraense. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6256>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VIANA, Jeane Santos Silva. (Des)Caminhos da BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio sob o Amparo da Internacionalização das Políticas Educacionais: implicações para o trabalho docente. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 72-93, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/55723>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ZOTTI, Solange. 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-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/8510>. Acesso em: 25 maio 2023.

Endereços para correspondência:

Francisco Miguel da Silva de Oliveira - Prefeitura Municipal de São Sebastião da Boa Vista, Secretaria Municipal de Educação, Av. Coronel Monfredo, Centro, 68820000, São Sebastião da Boa Vista, PA. fmiguelssbv@yahoo.com.br.

Monica Fürkotter – Universidade do Oeste Paulista, Mestrado em Educação, Rodovia Raposo Tavares, km 572, Limoeiro, 19067175, Presidente Prudente, SP. monicaf@unoeste.br.

Marcos Vinicius Francisco - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Zona 7, 87020900, Maringá, PR. mvfrancisco@uem.br.