

**Ciclo de estudos e o processo de alinhamento curricular: relato de experiência da 3ª URE/Abaetetuba-PA****Study cycle and curricular alignment process: experience relationship of the 3RD URE / Abaetetuba-PA**

DOI:10.34117/bjdv6n6-606

Recebimento dos originais: 08/05/2020

Aceitação para publicação: 27/06/2020

**Alice Raquel Maia Negrão**

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica - PPEB, Linha de Gestão da Educação Básica, vinculada ao Núcleo Transdisciplinar de Educação Básica – NEB/UFPA

Instituição: Universidade Federal do Pará

Endereço: Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110

E-mail: aliceraquelmaia@yahoo.com.br

**Dinair Leal da Hora**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós - doutorada em Administração Escolar e Economia da Educação pela USP e em Sociologia das Organizações Educacionais pela UMINHO

Instituição: Universidade Federal do Pará

Endereço: Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110

E-mail: tucupi@uol.com.br

**Maria do Socorro Vasconcelos Pereira**

Doutora e Mestra em Educação (PPGED/UFPA), Linha de Políticas Públicas Educacionais.

Instituição: Universidade Federal do Pará

Endereço: Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110

E-mail: ms-per@bol.com.br

**RESUMO**

Este estudo analisa o relato de experiência referente ao Projeto Ciclo de Estudos sobre Currículo e Legislação da Educação Básica e a ação de alinhamento curricular realizado na Terceira Unidade Regional de Educação – 3ªURE/Abaetetuba, vinculada à Secretaria de Estado de Educação – Seduc do Pará. O Projeto resulta de uma ação local desenvolvida nos anos de 2016 a 2018 em quatro municípios paraenses, a partir de ciclos de formação envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e professores, integrantes de comissões docentes coordenadas por uma comissão permanente de educação, que culminou na ação de alinhamento curricular de dois municípios participantes. À luz da perspectiva crítica e subsidiado pela pesquisa bibliográfica, documental, análise de conteúdo e orientado pelas categorias legislação, regulamentação e currículo, o estudo conclui que a execução do Projeto possibilitou a provocação do olhar crítico sobre as contradições e implicações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), cuja implementação em curso se estrutura sobre uma base de regulação social que tende a agravar as desigualdades sociais e educacionais nos municípios do interior do país, não conseguindo interferir nas interposições centradas na orientação dos processos de ensino, voltados às avaliações de larga escala, e não à formação humana.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Currículo, Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the experience report related to the Study Cycle Project on Basic Education Curriculum and Legislation and the curricular alignment action carried out at the Third Regional Education Unit - 3<sup>a</sup>URE / Abaetetuba, linked to the State Education Secretariat - Seduc do Pará. The Project is the result of a local action developed in the years 2016 to 2018 in four municipalities in Pará based on training cycles involving principals, pedagogical coordinators and teachers, members of teaching commissions coordinated by a permanent education commission that culminated in the curricular alignment action from two participating municipalities. In the light of the critical perspective and subsidized by bibliographic, documentary research, content analysis and guided by the categories of legislation, regulation and curriculum, the study concludes that the execution of the Project made it possible to provoke a critical look at the contradictions and implications of the Common National Curricular Base - BNCC and High School Reform (Law n° 13.415/2017), whose current implementation is structured on a basis of social regulation that tends to aggravate social and educational inequalities in municipalities in the interior of the country, failing to interfere in the interpositions centered on the orientation of teaching processes, aimed at large-scale evaluations, and not to human formation.

**Keywords:** Educational politics, Curriculum, High school.

## **1 INTRODUÇÃO**

O Brasil vive um processo de mudanças na legislação educacional ocorrido, principalmente, a partir de 2016, com reflexos na alteração da estrutura, organização e currículo da última etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, o presente trabalho advém de estudos desenvolvidos na Pós-Graduação, integrado às experiências da atuação profissional no âmbito da educação pública do Pará, em articulação com o Grupo de Extensão, Pesquisa Sociedade e Educação do Campo da Universidade Federal do Pará – GEPESEED/UFPA/Campus Abaetetuba<sup>1</sup>.

O artigo objetiva analisar a experiência e resultados do projeto intitulado Ciclo de Estudos em Currículo e Legislação da Educação Básica (PARÁ, 2016), realizado na Terceira Unidade Regional de Educação (3<sup>a</sup> URE)<sup>2</sup>, vinculada à Secretaria de Estado de Educação – Seduc do Pará,

<sup>1</sup> O GEPESEED tem como objeto de estudo as políticas em educação voltadas para o Ensino Médio na Amazônia Tocantina e Vale do Acará, com ênfase nas políticas públicas municipal e estadual.

<sup>2</sup> A 3<sup>a</sup> URE tem sede no município de Abaetetuba, e faz parte de uma subdivisão adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – Seduc/PA, responsável por coordenar os trabalhos de orientação de gestão pedagógica e administrativa das escolas da rede estadual dos municípios de Acará, Tailândia, Igarapé Miri, Moju, Barcarena e Abaetetuba, somando, ao todo, trinta e nove (39) escolas, além da Unidade Técnica de Educação Especial – UTEE, do Clube de Ciências, do Núcleo Tecnológico Educacional – NTE, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, do Sistema Modular de Ensino – SOME e do Sistema Educacional Interativo – SEI.

no período de 2016 a 2018, que culminou na ação de alinhamento curricular dos municípios de Abaetetuba e Igarapé Miri.

O presente trabalho adota a perspectiva crítica, que, para Groppo (2016, p. 384) “é o saber que não se deixa levar simplesmente pelas verdades socialmente consolidadas”. Assim, este estudo se ancorou em pressupostos da abordagem qualitativa, desenvolvida por pesquisa bibliográfica (referenciais teóricos) e documental (legislação educacional), sob a análise de conteúdo da apreensão do objeto proposto orientado pelas categorias legislação, regulamentação e currículo.

A análise sobre a experiência em xeque se configura como um alerta aos profissionais da Educação Básica pública, acerca das contradições e das possíveis implicações que inicialmente estiveram regidas pelas normatizações da Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), as quais, sem muitas alterações, foram posteriormente convertidas na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), configurando-se na mais recente Reforma do Ensino Médio brasileiro.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) passou a alterar significativamente o conteúdo, a forma e a organização da referida etapa de ensino no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (BRASIL, 1996), cujas principais mudanças vêm afetando as finalidades e o tipo de oferta do Ensino Médio nos estados e no Distrito Federal.

O relato de experiência relativo ao projeto Ciclo de Estudos teve, como principal ação: estudos das legislações educacionais mais recentes sobre a Educação Básica, em especial ao Ensino Médio. Foi coordenado por uma Comissão Permanente de Educação, a qual integrou várias instituições (governamental e movimentos sociais). Apresentou, como público alvo, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, de quatro dos seis municípios regidos pela 3ª URE/PA (Abaetetuba, Tailândia, Moju e Igarapé-Miri), os quais foram organizados em Comissões Docentes visando à realização de estudos e ação de alinhamento curricular às escolas estaduais de Ensino Médio, por meio da elaboração e formalização de um documento curricular comum, elaborado pelos professores da rede pública de ensino.

Assim, para a discussão pretendida, o trabalho está organizado em dois momentos: o primeiro consiste na descrição e discussão acerca do objeto problematizado, e o segundo na apresentação dos resultados oriundos do Projeto Ciclo de Estudos e da ação de alinhamento curricular das escolas de Ensino Médio da 3ª URE. Após, seguem as arguições conclusivas e as referências.

**2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO**

No Brasil, vive-se um processo difícil para a democratização e materialização de direitos em políticas sociais. Segundo Peroni (2016), tal dificuldade se reflete no âmbito da educação, e nos mecanismos de democratização do âmbito público, como a gestão e o currículo da Educação Básica, mediante a ampliação da privatização do serviço público e a aproximação das finalidades da educação à lógica mercantil, convertendo-se em implicações à sua democratização, em que “[...] tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos” (PERONI, 2016, p. 2).

O Ensino Médio Integrado trata-se de uma terminologia usada, no Brasil, para caracterizar a integração entre a educação geral ou propedêutica à educação profissional do Ensino Médio, em sua concepção filosófica “[...] a oferta de uma formação humana omnilateral, cuja visão epistemológica do conhecimento se assenta na totalidade, e a política na possibilidade de oferecer o Ensino Médio de forma integrada à Educação Profissional técnica” (PARÁ, 2009, p. 23).

O termo integração traz a ideia de união de conteúdo ou disciplinas em um currículo escolar. No Pará, até 2014, foi reconhecido como uma alternativa política e legal à última etapa da Educação Básica, caminho de superação as características históricas da dualidade educacional, dando lugar a um currículo que tenha por base a cultura, a ciência, a tecnologia e o trabalho (SILVA; PEREIRA, 2014).

Nesse contexto, destaca-se que a experiência do Projeto Ciclo de Estudos em Currículo e Legislação da Educação Básica representou uma ação de iniciativa local originada e desenvolvida pela ação conjunta da 3ª URE, órgão governamental vinculado à Seduc/PA, e por representantes de várias organizações sociais e acadêmicas, constituindo-se em etapas (ciclos) que culminaram na ação de alinhamento curricular de duas escolas estaduais de Ensino Médio.

Quatro etapas foram identificadas como movimentos locais ao entorno do objeto de estudo. A primeira delas voltou-se à constituição de uma Comissão Permanente de Educação (PARÁ, 2016b); a segunda, ao planejamento e desenvolvimento de uma ação de formação continuada materializada na elaboração do Projeto Ciclo de Estudos (PARÁ, 2016a) destinado à gestores, coordenadores pedagógicos e docentes da rede estadual de ensino; a terceira, referiu-se à constituição de Comissões Docentes (PARÁ, 2017a, 2017b, 2017c e 2017d) formadas por áreas de conhecimento destinadas a estudos e à ação do alinhamento curricular comum, e; a quarta, à elaboração das matrizes curriculares por município, seguida de sua implementação.

Entende-se legislação como um conjunto de leis que referendam uma matéria ou ciência, em que “[...] as leis representam importante componente da política educacional. Ao lado de plano, programas e projetos, configuram-se como instrumentos do Poder Público para acionar as alternativas buscadas para educação em diferentes momentos históricos” (VIEIRA, 2008, p. 15). Isso de tal forma que a legislação educacional passa a ser entendida como um conjunto de leis referentes à educação, estritamente voltada ao ensino ou às questões acerca da matéria educacional.

Nesse prisma, concebe-se a regulamentação enquanto um conjunto de medidas legais e dispositivos regulamentares que rege um assunto, sob forma de lei a ser cumprida pela Administração Pública. Ou seja, são atos normativos do Poder Executivo, cuja finalidade é desdobrar ou detalhar um ato normativo superior, como é o caso da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que referenda a Reforma do Ensino Médio em curso, e seus demais dispositivos legais em forma de documentos oficiais complementares à lei principal, como é o caso da BNCC do Ensino Médio.

Considera-se que as ações da política educacional estadual local, sua organização, gestão e estrutura advêm, sobretudo, de ações governamentais, de tal forma que “[...] a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação” (SOUZA, 2003).

O currículo é concebido a partir das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, homologadas em 2012 (BRASIL, 2012), que o reconhece como um conjunto das experiências formativas que atribuem sentido e relevância ao conhecimento escolar, organizado de forma integrada a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Concepção esta contrária a MP nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017, em que o currículo é proposto a partir de uma lógica fragmentada em opções formativas que privam os sujeitos do acesso a uma formação básica comum. Essa concepção está, portanto, presente nos programas do Governo Federal, visando à implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal.

À luz da perspectiva crítica e orientando-se pelas categorias legislação, regulamentação e currículo, identifica-se que o Projeto Ciclo de Estudos teve sua origem no contexto de três marcos situacionais: o primeiro referiu-se à adequação da 3ª URE/Abaetetuba ao sistema de implementação da Gestão para Resultados<sup>3</sup> conduzido pela Seduc/PA, por meio assessoria do Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A., representado pela empresa Falconi Consultores de Resultados<sup>4</sup>; o

---

<sup>3</sup> Segundo o site da Falconi (2018), a Gestão para Resultados trata-se da implementação de um sistema voltado ao alcance de resultados expressivos e duradouros, a partir da atuação em três fatores: Liderança, Método e Conhecimento Técnico, conforme destaca o fundador da empresa, Prof. Falconi (FALCONI, [on-line], [20--] b).

<sup>4</sup> Juridicamente reconhecida como Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A e adotando por nome de fantasia “Falconi Consultores de Resultados”, trata-se de uma empresa privada que prestou assessoria pedagógica direta à Seduc na Implementação do Sistema de Gestão para Resultados, nos anos de 2016 a 2018 (FALCONI, [on-line], [20--] a).

segundo foi relacionado às mudanças da legislação educacional brasileira às várias tentativas de alteração do Ensino Médio, no que vinham sendo consolidados nos anos de 1996 a 2014; e o terceiro, foi concernente ao contexto legal do anúncio das alterações mais recentes do Ensino Médio, a partir da Medida Provisória nº 746/2016 antes de sua conversão na Lei nº 13.415/2017 e da 2ª versão da BNCC do Ensino Médio, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, antes da aprovação da versão final em 2018.

Nesse contexto, tomando como referência o primeiro marco situacional, destaca-se que, entre o final de 2016 até 2018, a Seduc/PA e a empresa Falconi celebraram convênio (PARÁ, 2018), com destinação de recursos públicos do âmbito da educação paraense ao serviço de consultoria privada. A referida empresa privada tornou-se, naquele momento, a condutora da formação de gestores e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais do Pará, os quais junto à comunidade escolar, exerceram a função de multiplicadores da metodologia de cunho empresarial fundamentada na perspectiva da qualidade total, conhecida como PDCA<sup>5</sup>, via relação público-privada, visando à ação de formação e implementação da Gestão para Resultados.

A relação público-privada na política educacional, na perspectiva de Thompson (1981), trata-se da relação em processo e é “parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas”. Para Peroni (2016), não é uma questão de determinação, mas de relação e processo.

A qualidade total, oriunda das políticas educacionais de cunho neoliberal<sup>6</sup>, é entendida como uma abordagem de gestão fundamentada na perspectiva utilitarista, enquanto um espaço para desenvolvimento cognitivo e econômico, de tipo instrumental à produtividade no mercado de trabalho e do empreendedorismo, do protagonismo e da produtividade, do desempenho e de resultados, ao contrário do debate em torno da qualidade social da educação, que implica no movimento em “[...] reconhecê-la com um campo polissêmico, dinâmico e histórico, inscrita nas demandas de uma sociedade, em um determinado período, presente no tempo e no espaço. É preciso

---

<sup>5</sup> PDCA é uma metodologia utilizada como ferramenta de gestão através do ciclo de planejamento, por meio de um circuito de quatro etapas (ações): planejar (*Plan*), identificar problemas prioritários - fazer (*Do*); verificar - checar (*Check*), e acompanhar - agir (*Act*). Constitui a base de trabalho da Falconi. Os projetos são definidos de acordo com as necessidades específicas de cada cliente, com o objetivo de orientar, acompanhar e participar ativamente da implementação do novo sistema de gestão, cujo maior desafio é fazer com que a organização aprenda a conduzir, sozinha, a sua nova gestão (FALCONI, [on-line], [20--] a); teve origem nos EUA, na década de 20, através de um físico norte-americano chamado Walter Andrew Shewart, vinculado a área de controle estatístico de qualidade (FALCONI, [on-line], [20--] c).

<sup>6</sup> De acordo com Laval (2020), as políticas educacionais neoliberais são políticas que têm, como ideologia de fundo, tornar a escola mais eficiente por meio do estímulo à competição e à concorrência entre os alunos, através de testes e avaliações sistemáticas, assim como entre professores e mesmo escolas, que são estimuladas a competirem para melhorar o seu desempenho, além de acreditar na capacidade de realizar a igualdade, fazendo com que cada indivíduo possa levar as suas capacidades o mais longe possível.

reconhecer a educação como uma prática social e um ato político” (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p. 174 -175).

A Seduc, munida dessa assessoria privada, elaborou e estendeu, às Unidades Regionais de Educação (URE's) e Unidades Seduc na Escola (USE's), o Mapa Estratégico como instrumento-meio à implementação do Sistema de Gestão para Resultados, voltado à correção do fluxo e superação dos resultados de desempenho escolar nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática, objetivando o redirecionamento das estratégias até então efetivadas na educação.

Nesse intuito, entre 2016 e 2018, a Seduc delega à Falconi a mudança do tipo de formação continuada de gestores e coordenadores pedagógicos, tendo como base a metodologia PDCA, com foco na elevação dos resultados das escolas estaduais no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principalmente do Ensino Médio que, em 2015, apontava baixos resultados. Fundamentada na perspectiva limitada da formação voltada às avaliações de larga escala, como exigência da implementação desse novo sistema de gestão, as URES e USES foram orientadas a proceder à elaboração do seu Plano de Ação, contendo ações voltadas à formação docente com foco no redirecionamento ao alcance das metas e resultados.

Assim, o Projeto do Ciclo de Estudos surgiu em 2016, vinculado ao Plano de Ação da 3ª URE. Destaca-se porém que, em contraponto às perspectivas do encaminhamento instituído no âmbito das ações programadas pela empresa Falconi, voltadas ao atendimento do alcance de metas e resultados do IDEB, o projeto, para além desse propósito, foi elaborado no intuito mais abrangente de atender a uma necessidade de análise mais aprofundadas sobre a qualidade do ensino por meio de ciclos de estudos que possibilitassem trazer à tona a percepção sobre as contradições e as implicações oriundas das recentes legislações à Educação Básica apresentadas pelo Governo Federal, e particularmente ao Ensino Médio.

A esse contexto, somou-se o segundo marco situacional, referente às mudanças da legislação educacional paraense, convertidas em processo de desregulamentação de normatizações resultantes das várias tentativas de alteração da etapa do Ensino Médio, que estavam sendo consolidadas entre os anos de 1996 e 2014.

Destacam-se, nesse processo: o Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, ressaltando a consideração dos itinerários formativos ou trajetórias de formação das unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional em uma determinada área e possibilitando, naquele momento, o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos; a Lei nº 11.741/2008, que alterou dispositivos da LDB de 1996, estabelecendo as diretrizes

e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Além destes, também consideram-se Pareceres e Resoluções que estabeleceram as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM (Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE e Conselho de Educação Básica – CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que revisaram o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE; o Decreto nº 8.268/2014, que alterou o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB de 1996, sobre a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, além da centralidade do trabalho como princípio educativo e da indissociabilidade entre teoria e prática; e, ainda, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que ainda, em curso, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Em relação ao terceiro marco situacional, foi destacado as alterações do Ensino Médio provocadas pelo atendimento às determinações emanadas da Medida Provisória nº 746/2016 convertida pela Lei nº 13.415/2017, e, naquele momento inicial do Ciclo, considerou-se os estudos sobre a 2ª versão da BNCC do Ensino Médio (2017), haja vista que sua versão final foi aprovada e divulgada pelo MEC/CNE em 2018.

Os três marcos situacionais contribuíram para o estudo e análise de conexões circunstanciais que corroboraram para estabelecer o sentido da identificação das etapas, que se constituíram na materialização da experiência do Projeto do Ciclo de Estudos.

A primeira dessas etapas referiu-se à ação de criação de uma Comissão Permanente de Educação (PARÁ, 2016b), resultante da colaboração de diferentes sujeitos e instituições, como a UFPA/Belém, o Grupo de Pesquisa Gepeseed/UFPA/Campus Abaetetuba, o IFPA/Campus Abaetetuba, a UEPA/Moju, o Fórum Municipal de Educação e os Conselhos Municipais da Educação junto à 3ª URE/PA, com representantes dos quatro municípios participantes: Abaetetuba, Igarapé-Miri, Tailândia, Moju.

Em um macrocontexto, transparecem as interferências das exigências globais do capital sobre ações de direcionamento da educação local a interesses fins do mercado, esses contrários à educação emancipadora. Analisa-se, portanto, que a iniciativa local em constituir, naquele momento, uma Comissão Permanente de Educação (PARÁ, 2016b) representou uma alternativa



diferenciada da condução justaposta às exigências do Capital por meio da interferência da visão da lógica empresarial na recondução do tipo de formação à equipe gestora das escolas estaduais.

Considera-se o Projeto do Ciclo de Estudos uma alternativa diferenciada, por não ter tomado como base aos ditames impostos pela empresa Falconi, mas por ter partido da escuta dos sujeitos sociais que desenvolvem as atividades nas instituições escolares e que sentiram a necessidade de ter reconhecido os diferentes olhares na definição do currículo e da formação. De tal forma, a ação de se estabelecer uma Comissão com representações, para além do âmbito governamental, expressa uma tentativa de, por dentro do poder instituído, ultrapassar o sistema hierárquico e excludente de imposições estabelecidas às escolas paraenses, por meio da implementação da gestão para resultados.

A segunda etapa referiu-se à ação de planejamento e elaboração do projeto de formação continuada do Ciclo de Estudos (PARÁ, 2016a) pela ação conjunta da 3ª URE e Comissão de Educação Permanente. As ações decididas estabeleceram o parâmetro de uma formação que possibilitasse à luz das contradições e implicações, estudos sobre o conjunto das normatizações: as Diretrizes Curriculares da educação Básica (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012), as Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) voltadas ao Ensino Médio, as alterações da Reforma do Ensino Médio, via MP nº 746/2017, convertida na Lei nº 13.415/2017, além da 2ª versão da BNCC do ano de 2017, das matrizes das avaliações em larga escala tratadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

De acordo com o Projeto do Ciclo de Estudos (PARÁ, 2016a), para a formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, foram selecionadas e disponibilizadas pelos municípios escolas-polo, visando reunir o público alvo por áreas de conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Para tanto, nos quatro municípios envolvidos foi estabelecido a terceira etapa do projeto a qual se referiu à constituição de Comissões Docentes também, formadas por áreas de conhecimento, a exemplo de um destes destacam – se as portarias de Abaetetuba (PARÁ, 2017a; 2017b; 2017c e 2017d).

Assim, segundo as portarias das Comissões (PARÁ, 2017a; 2017b; 2017c e 2017d), identificou-se que diversos profissionais integraram essa iniciativa local: diretores, vice-diretores, servidores dos espaços pedagógicos e de Atendimento Educacional Especializado – AEE, docentes dos componentes curriculares das áreas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua

Portuguesa, Artes, Educação Física, Inglês e Espanhol), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Estudos Amazônicos, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CFB, Biologia, Química e Física).

As Comissões, coletivamente, se organizaram para coordenar e realizar os estudos específicos referentes às normatizações legais mais recentes voltadas a cada área, e a elaboração de matrizes de alinhamento de conteúdos para cada área de conhecimento, sendo estas constituídas como documento de referência à utilização nas referidas unidades da rede estadual.

Cabe ressaltar que para elaboração das matrizes locais destinadas ao Ensino Médio, o primeiro critério aprovado pelas comissões de docentes de cada área foram as matrizes curriculares do ENEM, em segundo lugar foram considerados alguns elementos da estrutura da BNCC, assim como foram incorporados elementos do contexto histórico-social dos territórios nos documentos locais. Entretanto, não se teve êxito em alterar a interferência das interposições centradas na orientação dos processos de ensino, voltados às avaliações de larga escala, que se configura como o *feedback* de toda a ação do processo de ensino.

De acordo com (PARÁ, 2018a; 2018b), apenas em dois primeiros municípios concluiu-se a elaboração e publicação de matrizes curriculares. Em Abaetetuba identificou-se uma matriz voltada às escolas de Ensino Médio Regular (PARÁ, 2017) e outra ao Sistema Modular de Ensino (SOME), já em Igarapé Miri identificou-se além das matrizes do Regular e Modular, uma outra destinada à Educação de Jovens e Adultos-EJA. Tais documentos foram, então, adotados em 19 escolas estaduais no ano de 2018, sendo 16 em Abaetetuba e 3 em Igarapé - Miri.

De tal forma que, no âmbito dessa iniciativa de organização e planejamento junto a instituições públicas de ensino, organização governamental e movimentos sociais, entende-se que houve a perspectiva de se proporcionar uma chamada de atenção aos profissionais da educação acerca das possíveis contradições e implicações da Reforma, bem como favorecer a experiência do protagonismo docente na ação de estudos e do alinhamento curricular, através da possibilidade de que os docentes organizados em Comissões questionassem ou redirecionassem a elaboração da matriz curricular de forma autônoma, ao produto final do Ciclo de Estudos.

### **3 RESULTADOS**

Por meio do estudo e na apreensão do real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade (MINAYO, 2002), captadas pelas categorias de análise, foi possível identificar e analisar os principais resultados oriundos do Projeto Ciclo de

Estudos e da ação de alinhamento curricular das escolas de Ensino Médio da 3ª URE que participaram desse processo.

Destaca-se, como êxito da experiência: a formação e a contribuição da Comissão Permanente de Educação, de forma colaborativa; a autonomia da atuação das comissões de docentes na definição das estratégias de formação por área de conhecimento, para o desenvolvimento dos estudos; e a elaboração da matriz de alinhamento curricular por município, de acordo com as discussões e sugestões dos professores das instituições de ensino, além de matrizes curriculares para o Ensino Médio em diferentes modalidades (Regular, SOME e EJA), com sua implementação pelas escolas estaduais de dois dos quatro municípios participantes. Matrizes essas que foram pensadas e elaboradas pelos professores, contendo diretrizes para cada área viabilizada como ação contra hegemônica<sup>7</sup> às regulamentações determinadas visando o atendimento do poder hierárquico das esferas da estrutura organizacional sob orientação de instituições que representam junto a Seduc/PA interesses da relação público-privada sobrepostos à educação pública.

A experiência do Ciclo de Estudos é aqui, portanto, adotada como ação contra hegemônica por considerar que tomou, como fio condutor, as orientações alinhadas e produzidas no âmbito da supremacia hegemônica, ou seja, nas relações de poder, porém superando-o e produzindo processos que perspectivaram a transformação social e, conseqüente, a emancipação do sujeito histórico.

Com base em Gramsci (1976), considera-se que o princípio de transformação social é um horizonte a ser perseguido como possibilidade por meio da expansão da qualidade social da educação e da apropriação da cultura dos subalternos, as quais devem ser vistas como atuação sob a forma propositiva, na perspectiva da constituição de organizações diferentes das usuais às tidas nas relações de poder, propulsionadas pelo estabelecimento de hegemônias alternativas ao poder instituído pela elite dirigente e dominante.

Ou seja, hegemonia se configura como direção intelecto-moral orientada para a busca do consenso entre sociedade civil (Estado) e sociedade política, cuja transformação demanda da atuação do “intelectual orgânico”, organicamente ligado às camadas sociais despossuídas dos meios de produção, em assumir a liderança de um projeto contra hegemônico de poder, a fim de propor a igualdade como elemento constitutivo das forças de reação ao instituído.

---

<sup>7</sup> De acordo com HISTEDBR: pedagogias ou ações educativas contra hegemônicas se constituem em orientações teórico-metodológicas que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade, tendo como exemplo a pedagogia histórico-crítica. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcoes\\_pedagogicas\\_contra\\_hegemonicas.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcoes_pedagogicas_contra_hegemonicas.htm).

Com base nas reflexões de Saviani (2007) sobre o papel e a função da escola, e de como esse ambiente, de fato, vem se comportando ao longo dos anos, mediante constantes transformações dentro do sistema vigente, define-se o sistema capitalista como mantenedor da alienação e das ideologias hegemônicas, por não se assentar em uma prática reflexiva e, com isso, limitar-se à manutenção do *status quo*. Assim, a “função da educação é a reprodução das desigualdades sociais e, pela reprodução cultural, contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, p. 20, 2007).

A reversão dessa situação poderá se dar somente com o trabalho da educação pautado no senso científico, na perspectiva de ampliar a visão do sujeito histórico, para fins de pautar a ocorrência da transformação, cuja consolidação está assentada na prática de uma escola igual para todos, o que demanda “sacudir” a escola “democrática” existente, além das orientações e práticas educacionais que perpetuam a hegemonia das diferenças sociais.

Essa ação conjunta entre governo e representações sociais proporcionou a efetivação de momentos de estudos e reflexões sobre as mudanças na legislação e seus reflexos, tanto sobre os processos pedagógicos como sobre a formação profissional, para além da trajetória histórica da determinação hierarquizada, a qual se consolidou na elaboração de uma matriz curricular estruturada a partir da realidade dos sujeitos e em ações de revisão das propostas pedagógicas de algumas das instituições escolares, na perspectiva de redimensionamento a partir das reflexões realizadas.

Essas questões apontam as limitações e desafios existentes em relação à organização e coordenação do trabalho pedagógico e à prática pedagógica docente, com destaque para a prática da absorção indulgente, pelo estado do Pará, do que o MEC determina, sem levar em consideração as questões locais. Embora se planeje e se coloque em prática o Pacto pela Educação, ou mesmo um Movimento como o Educa Pará, as estratégias funcionam sempre pelo mesmo fio condutor: aplicar metodologias prontas para necessidades distintas, sem a devida atenção e consideração para o que emana da realidade dos sujeitos, como por exemplo fazem o Projeto Mundial e o Sistema Interativo de Ensino, integrantes das ações de melhorias para sanar a distorção idade/série e a carência de docentes em lugares mais distantes do território paraense, respectivamente, sem se apropriar das múltiplas determinações que desencadeiam esses fatores e necessidades sobre os processos de ensino.

A análise sobre a experiência do Projeto Ciclo de Estudos trata-se de uma chamada para o olhar sobre as contradições e implicações trazidas pelas alterações da legislação em curso. A constituição da referida Comissão Permanente de Educação e das comissões docentes, em vista de um protagonismo do educador, indica uma extensão para além do elemento pretendido, que era

simplesmente socializar e instruir a operacionalizar a metodologia de gestão desenvolvida pela empresa contratada, voltada para a implementação da gestão para resultados e para a formação alinhada aos determinantes das avaliações em larga escala e, ainda, ao alinhamento à BNCC.

Enquanto experiência local, o Projeto possibilitou a provocação do olhar crítico sobre as contradições e implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, cuja implementação em curso se estrutura sobre uma base de regulação social que tende a agravar as desigualdades sociais e educacionais nos municípios do interior do país, não conseguindo interferir nas interposições centradas na orientação dos processos de ensino, estes voltados às avaliações de larga escala, e não à formação humana, o que afeta diretamente as suas finalidades no país e nos diferentes territórios localizados no interior do estado.

No entanto, há de se destacar que, de acordo com Bresser-Pereira (1995), a redução do tamanho do Estado é um dos fatores essenciais à elevação da eficiente apresentação de serviços à sociedade. No caso do Pará, segundo Silva et al. (2019, p. 22), “[...] não é suficiente para tal, já que mesmo adotando a estratégia do capital os resultados não se traduzem em eficiência”, pois as URES apresentam “[...] limitações de orçamento financeiro para custeio das atividades operacionais para o próprio deslocamento dos gestores e quadro técnico” (*idid*, p. 23), de tal forma que a realização de uma experiência local se materializou em um projeto piloto de formação continuada de profissionais da educação da rede estadual.

Objetivando a busca pelo saber crítico e em desvio à perspectiva restrita do olhar da qualidade total fundamentada na perspectiva utilitarista, voltada estritamente à superação de indicadores educacionais, visando conduzir o Pará ao ranking dos resultados do IDEB, o Projeto Ciclo de Estudos configurou-se como uma alternativa diferenciada preconizada pelas referências que dão corpo ao planejamento de gestão e formação de professores, cujo resultado (a matriz curricular) está sendo utilizada por escolas de dois municípios da 3ª URE.

Defende-se, portanto, a necessidade da continuidade dos Ciclos de Estudos em Currículo e Legislação, sendo essa extensiva a outros campos, como o da avaliação, assim como sob a forma de resistência, pois, como defende Freitas (2016), no estudo sobre a organização do trabalho pedagógico da escola do modo de produção capitalista, a avaliação se evidencia como uma categoria constitutiva, que dá forma às demais, direcionando objetivos, métodos e conteúdos. Assim sendo, não aceitar e reagir às determinações exógenas é, também, uma forma de lutar contra uma escola que segrega o acesso ao conhecimento.

**4 CONCLUSÃO**

Neste artigo, foi abordado o Projeto Ciclo de Estudos sobre Currículo e Legislação da Educação Básica e sua culminância por meio do processo de alinhamento curricular, sob a forma de relato de experiência desenvolvido pela Terceira Unidade Regional de Educação – 3ª URE/Abaetetuba, no estado do Pará.

Foram apresentados e contextualizados três marcos situacionais do âmbito sociopolítico brasileiro e paraense, correspondentes à legislação da educação, os quais interferiram na origem da experiência, implementada sob a perspectiva da Gestão para Resultados imposta pela Seduc/PA, por meio da empresa Falconi Consultores de Resultados, empreendendo mudanças da legislação educacional e em atendimento ao processo de desregulamentação das várias tentativas de alteração do Ensino Médio, que vinham sendo consolidadas nos anos de 1996 a 2014, culminando no contexto legal das alterações sobre a etapa, através da Medida Provisória nº 746/2016, acompanhada pela 2ª versão da BNCC do Ensino Médio divulgada pelo MEC.

Em nível nacional, o Ensino Médio, após a Lei nº 13.415/2017, sofreu alterações cujas consequências tendem a aprofundar as desigualdades sociais e educacionais, referendadas em inclinações tendenciosas das minorias elitistas que comprometem a institucionalidade democrática, reforçando o poder dessas em detrimento às classes populares, revelando-se, portanto, como um instrumento-meio fundamentado na contradição fundamental entre o capital, o trabalho e a ordenação da sociedade em classes, o que determina para quem se destina a formação propedêutica e a preparação para o trabalho, na desarticulação de saberes vinculados à educação geral.

O Projeto Ciclo de Estudos promoveu evidências de anseios/necessidades articulados à organização e coordenação da necessidade de formação continuada, em colaboração ao trabalho pedagógico docente e às práticas de ensino articuladas com a avaliação, com proposição de encaminhamentos específicos, mudanças metodológicas de formulação e execução do currículo e avaliação em sala de aula e em cada território que se construiu em contraponto ao instituído, na perspectiva de se movimentar em outra direção.

De tal forma, depreende-se que, apesar do intuito de apresentar apontamentos críticos quanto à limitação da formação geral (propedêutica) proposta ao Ensino Médio brasileiro, essa objeto de denúncia de vários pesquisadores da área das ciências humanas, jurídicas e sociais, os reflexos do processo hegemônico de veiculação da ideologia dominante do Estado Capitalista sobre as contradições e implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, cuja implementação em curso se estrutura sobre uma base de regulação social que tende a agravar as desigualdades sociais e educacionais nos municípios do interior do país, tornou possível a materialização do Projeto como

uma ação alternativa a um olhar problematizador e mais atento acerca das contradições e implicações das mudanças recentes da legislação em curso, as quais incidem sobre a alteração do Ensino Médio.

Embora não conseguindo interferir nas interposições centradas no objetivo da orientação dos processos de ensino, que se encontram voltados às avaliações de larga escala, e não à formação humana, entende-se que a experiência da 3ª URE/Abaetetuba – PA, concernente ao Projeto do Ciclo de Estudos, tornou possível evidenciar a necessidade de ajustes às exigências estabelecidas no Plano de Ação da 3ª URE, no âmbito das metas postas pela Falconi à Seduc, bem como evidenciou que os docentes assumiram o compromisso e a responsabilidade para a construção coletiva de uma matriz de referência curricular, a qual vem sendo cumprida pelas instituições educacionais dos municípios, assim também como deixou evidente a possibilidade do fomento e viabilidade do controle social por meio do incentivo à participação.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [atualizada pela Lei nº 13.415/2017]. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b.
- BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15 de 1º de junho de 1998.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio I. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004].
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996,

10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007].

BRASIL. **Lei nº 11.741/2008**. Altera dispositivos da LDB de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, [2010].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, [2011].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, [2012].

BRASIL. **Projeto de lei nº 6840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013a].

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014a]. Disponível em: <[tinyurl.com/yxtyh9fz](http://tinyurl.com/yxtyh9fz)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.268/2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB de 1996 sobre a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre teoria e prática. Brasília, DF: Presidência da República, [2014b].

BRASIL. Ministério da Educação; CONSED; UNDIME Nacional. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista**, abril 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em 20 jul. 2019.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b].

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a].



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP**. Histórico do SAEB. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em 20 set. 2017.

FALCONI. [Homepage]. **Falconi**, [on-line], [20--] a. Disponível em: <[tinyurl.com/wxcw6yr](http://tinyurl.com/wxcw6yr)>. Acesso em: 20 maio 2020.

FALCONI. [Homepage]. **Falconi**, [on-line], [20--] b, 2018. Matéria divulgada pela Revista Gôndola – Coluna “Pergunte à FALCONI” – Julho/2018. Disponível em: [https://www.falconi.com/flcn\\_articles/fatores-criticos-para-uma-cultura-de-gestao-para-resultados/](https://www.falconi.com/flcn_articles/fatores-criticos-para-uma-cultura-de-gestao-para-resultados/). Acesso atualizado em 20 maio 2020.

FALCONI. [Homepage]. **Falconi**, [on-line], [20--] c, 2018. Disponível em <https://www.projectbuilder.com.br/blog/ciclo-pdca-uma-ferramenta-imprescindivel-ao-gerente-de-projetos/>. Acesso atualizado em 20/05/2020.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. **Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB)**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 409442, out. /dez. 2000.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. In: **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

GRAMSCI, A. **A formação dos intelectuais**. Tradução de Serafim Ferreira. Amadora: Fronteira, 1976.

GROPPO, L. A. Sentidos de Juventude na Sociologia e nas Políticas Públicas do Brasil Contemporâneo. *R. Pol. Públ.*, São Luís, v. 20, n 1, p. 383-402, jan./jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS - INEP. Ministério da Educação e Cultura. Sistema de Avaliação da Educação Básica - **SAEB** [on line], [201-] a. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb> Acesso em: Acesso em 20 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS - INEP. Ministério da Educação e Cultura. Exame Nacional do Ensino Médio - **ENEM** [on line], [201-] b. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: Acesso em 20 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS - INEP. Ministério da Educação e Cultura. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - **IDEB** [on line], [201-] c. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: Acesso em 20 set. 2017.

LAVAL, Christian. O ataque estratégico do neoliberalismo à educação. Publicado em 30/09/2019. [HTTPS://blogboitempo.com.br](https://blogboitempo.com.br).

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S. & DESLANDES, S. F. (Orgs.) Caminhos do Pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **O Ensino Médio integrado no Pará como política pública**. Belém: SEDUC, 2009.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação -3ªURE. NEGRÃO, A.R.M., VASCONCELOS, J.E. e CARDOSO, A.G. *et al.* (Org's.) Matriz de Alinhamento Curricular Unificada Abaetetuba. Ensino Regular de Ensino – Versão Preliminar. Abaetetuba. UFPA: Campus Abaetetuba, 2017.

PARÁ. Mapa Estratégico. **Secretaria de Estado de Educação do Pará**, [on line], [201-]. Disponível em <tinyurl.com/svqgh7h>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação. **Projeto de formação continuada à gestores, coordenadores pedagógicos e docentes oferecida em ciclos de estudos sobre currículo e legislação da Educação Básica**, 2016a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação. **Portaria 3ª URE/SEDUC nº 001, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece a constituição da Comissão Permanente de Educação vinculado ao Plano de Gestão para Resultados da 3ª URE, Abaetetuba, 2016b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação. **Portaria 3ª URE/SEDUC nº 10, de 13 de fevereiro de 2017**. Estabelece a constituição da Comissão Multidisciplinar Docente de Linguagem, Código e suas Tecnologias. Abaetetuba, 2017a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação. **Portaria 3ª URE/SEDUC nº 11, de 13 de fevereiro de 2017**. Estabelece a constituição da Comissão Docente de Matemática e suas Tecnologias. Abaetetuba, 2017b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação. **Portaria 3ª URE/SEDUC nº 12, de 13 de fevereiro de 2017**. Estabelece a constituição da Comissão Multidisciplinar Docente de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Abaetetuba, 2017c.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. 3ª Unidade Regional de Educação. **Portaria 3ª URE/SEDUC nº 13, de 13 de fevereiro de 2017**. Estabelece a constituição da Comissão Multidisciplinar Docente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Abaetetuba, 2017d.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 004769-208-SAGEP, de 07 de maio de 2018**. Estabelece a contratação de servidor para acompanhar e fiscalizar o Contrato de Consultoria nº 060/2017, celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação- Seduc/Pa e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A (FALCONI), cujo objeto trata do Serviço de Consultoria para Fortalecimento do Sistema de Gestão da Secretaria de Estado de educação por meio da Implementação da Gestão para Resultados nas Escolas. Diário Oficial do Estado do Pará nº 3363, de 09 de maio de 2018, p. 15.

PERONI. V. M. V. Conferência de Abertura. **Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação**. XI ANPED SUL. XI ANPED SUL. Reunião Científica da ANPED: Educação, movimentos e políticas sociais. 24 a 27 de jul. 2016. UFPR-Curitiba/Paraná, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil**. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan. /jun. 2017.

TEDESCO, A.L., REBELLATO, D. M<sup>a</sup>. B. **Qualidade social da educação: um debate em aberto**. Perspectivas em Políticas Públicas, Vol. VIII, Belo Horizonte, N<sup>o</sup> 16. p. 173-197, jul. /dez 2015.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, S. L. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil –Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.