

Educação para as relações étnico-raciais: uma reflexão sobre a proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará

*Education for ethnic-racial relations: a critical analysis of the
high school curriculum proposal of the state of Pará*

**Wilma de Nazaré Baía Coelho¹
Milena Farias e Silva²**

Resumo

O presente artigo objetiva analisar os encaminhamentos à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará e, especificamente, sopesar como os princípios da Educação antirracista são estabelecidos na proposta, além de evidenciar o perfil dos(as) elaboradores(as) desse documento. Tais objetivos buscam responder às perguntas relacionadas ao problema de pesquisa: dentre os princípios educacionais estabelecidos na proposta curricular do estado do Pará, a ERER se constitui como um princípio? Como se evidencia o perfil dos(as) elaboradores(as) desse documento? A análise teve como aporte metodológico Bardin (2016) e aporte teórico Goodson (2018), Silva (2021) e Bourdieu (2004). Inferimos que o documento carece de elaboradores(as) especialistas na temática da ERER, o que poderia impactar positivamente o lugar dos princípios da Educação antirracista sobre a proposta curricular do estado do Pará.

Palavras-chave: Proposta curricular; ERER; Ensino Médio; estado do Pará.

Abstract

This article aims to analyze the approaches to ERER in the high school curriculum proposal of the state of Pará, and specifically to consider how the principles of anti-racist education are established in the proposal, as well as to evidence the profile of the document's authors. These objectives seek to answer the research problem questions: among the educational principles established in the curriculum proposal of the state of Pará, is ERER considered a principle? How is the profile of the document's authors evidenced? The analysis was methodologically supported by Bardin's (2016) and theoretical grounded in Goodson (2018), Silva (2021) and Bourdieu (2004). We inferred that the document lacks

1. Doutora em Educação; Professora Titular da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade do CNPq 1D. <http://orcid.org/0000-0003-0003-0567>. wilmacoelho@yahoo.com.br.

2. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará. Discente de mestrado em Educação Básica no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica. <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>. milenafarias086@gmail.com.

authors specialists in the subject of ERER, which could have a positive impact on the place of the principles of anti-racist Education in the curriculum proposal for the state of Pará.

Keywords: curriculum proposal; ERER; high school; state of Pará.

Introdução

O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2021, p. 147-148).

O presente artigo¹ traça uma análise acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará. Para isso, os objetivos específicos buscam sopesar como os princípios da Educação Antirracista são estabelecidos nesse documento e evidenciar o perfil dos(as) elaboradores(as)² da proposta curricular paraense. Tais objetivos buscam responder às perguntas relacionadas ao problema de pesquisa: dentre os princípios educacionais estabelecidos na proposta curricular do estado do Pará, a ERER se constitui como um princípio? Como se evidencia o perfil dos(as) elaboradores(as) desse documento?

A hipótese que levantamos neste artigo é de que a possível ausência de um princípio que contemple a ERER na proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará pode estar relacionada à carência da temática na formação dos(as) elaboradores(as). A investigação teve, como aporte metodológico, a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) e foi realizada com base nos conceitos de currículo (Goodson, 2018; Silva, 2021) e campo e *habitus* (Bourdieu, 2004). Dessa forma, nos possibilita expandir a discussão relativa à temática e compreender como a ERER se conforma nessa proposta curricular.

O documento teve sua elaboração a partir da Lei Nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabelece as diretrizes para o Novo Ensino Médio. Essa legislação teve os seus prazos de implementação suspensos pela Portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023, para “avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio” (Brasil, 2023). A suspensão decorreu das manifestações de estudantes, professores(as), entidades e pesquisadores(as), que reivindicaram o estabelecimento de uma nova reforma dessa etapa de ensino de forma a considerar as necessidades reais da juventude, com discussões que se estenderam até janeiro de 2024³, no âmbito do Ministério da Educação (MEC)/ Secretaria de Educação Básica (SEB).

De acordo com literatura especializada (Silva; Sheibe, 2017; Simões, 2017; Gawryszewski, 2018; Araujo, 2019; Alves; Valente; Araujo, 2019; Dantas, 2020; Silva; Araujo, 2021; Araujo; Silva; Both, 2022), o Novo Ensino Médio se insere na lógica capitalista, em virtude de sua formação técnica e profissionalizante, que compromete

a formação geral dos(as) estudantes, além de acentuar as desigualdades existentes entre as escolas da rede pública e privada. A finalidade dessa etapa de ensino, ao longo da história, perpassa por uma indefinição em relação a seus objetivos, oscilando entre a inserção dos(as) estudantes no mercado de trabalho e o ingresso no Ensino Superior (Nosela, 2016).

Dessa forma, demarca uma dicotomia que se atém à política e ideologia capitalista e contribui para sua perpetuação e dominação, uma vez que esse sistema concentra a sua força produtiva, riqueza universal, ciência e economia na alienação dos(as) trabalhadores(as), gerando o enriquecimento de uma classe e o empobrecimento de outra (Machado, 1989; Marx, 2001; Silva, 2018). No cenário educacional do Brasil – país cuja base econômica, científica e produtiva está arraigada na ideologia do capital –, isso significa que os(as) estudantes, dependendo da classe social a qual estão inseridos(as), tenham acesso a diferentes tipos de educação, com divergentes finalidades (Frigotto, 1996; Nosella, 2016).

Para os(as) estudantes oriundos(as) das classes sociais abastadas, essa etapa se destinava à transição para sua inserção no Ensino Superior, uma forma de continuação dos seus estudos para, futuramente, ocupar os melhores cargos no mercado de trabalho. Enquanto isso, os(as) filhos(as) de trabalhadores(as) recebiam uma formação que objetivava a rápida inserção na vida profissional, em cargos de baixa remuneração, sem oportunidade de prosseguir nos estudos (Saviani, 2005; Freitas; Bicas, 2009; Gondra, 2018).

Essa dualidade nos objetivos da Educação brasileira reflete a “divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas” (Araujo; Rodrigues, 2010, p. 51-52). A adequação do sistema escolar para suprir as necessidades mercadológicas do capital não possibilita a valorização da formação humana (Meszaros, 2005) e atinge a trajetória escolar e profissional dos(as) jovens brasileiros, principalmente os negros e as negras.

O Novo Ensino Médio, regido pela Lei Nº 13.415 desde 2017, apresenta um projeto educacional, elaborado pelo empresariado, direcionado à classe trabalhadora com vistas à adequação da formação dos(as) jovens às demandas das novas organizações gerenciais do trabalho (Quadros; Krawczyk, 2024). Tal projeto apresenta um distanciamento das perspectivas dos(as) estudantes, que buscam no Ensino Médio uma alternativa de melhorar a sua vida e de seus familiares. (Gonçalves; Filho; Santos, 2024).

Diante disso, compreendemos que a escola é resultado do processo histórico em que está inserida (Carvalho, 2005). Em vista disso, os sistemas educacionais, não raras vezes, reproduzem as questões políticas, econômicas e culturais de uma

dada sociedade (Bourdieu, 2015) – nesse caso, o Brasil – refletidas nas práticas pedagógicas e nos currículos educacionais. Por isso, a afirmação de Tomaz Tadeu da Silva (2021), presente na epígrafe deste artigo, a respeito do currículo, demonstra a relevância nesta discussão.

O currículo consiste em um texto/discurso político elaborado por determinado grupo social a partir da seleção de conhecimentos e conteúdos que balizarão os trabalhos dos(as) agentes escolares, influenciando os conhecimentos que serão apreendidos pelos(as) estudantes (Silva, 2021). Ao se pautar nas relações de poder e desigualdades, o currículo ainda reproduz uma herança colonial e uma discussão simplista acerca do racismo e das questões sociais, se eximindo de discussões estruturais no que concerne às questões de raça, racismo, equidade e desigualdade sociais.

A ausência de conteúdos escolares, voltados para a temática da Cultura e História Africana e Afro-brasileira nos currículos, foi pontuada por Sueli Carneiro, desde 2002. A luta do Movimento Negro para a subversão do currículo eurocêntrico, o qual privilegia conhecimentos e conteúdos sobre a Europa, foi de suma relevância para a inserção das discussões sobre o racismo no campo político, ideológico, social e educacional (Gonçalves; Silva, 2000; Gomes, 2012; 2017).

Tais reivindicações acarretaram a promulgação da Lei Nº 10.639 em 2003, que alterou a LDB ao instituir a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os currículos educacionais. Posteriormente, essa Lei foi alterada pela Lei Nº 11.645 no ano de 2008, que incorpora os povos indígenas. Essas legislações enfrentam questões por “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (Coelho; Silva, 2014, p. 71). Essas posturas rompem com a perspectiva eurocêntrica por meio da inserção do conhecimento e dos conteúdos que dão os devidos destaques a “europeus, indígenas, africanos e afrodescendentes, bem como (a) imigrantes, (para que) assumam os protagonismos possíveis em uma história de colonização e descolonização até o presente em quem vivemos” (Coelho; Rocha, 2018, p. 483).

Para que alcancemos uma Educação antirracista, destacamos o currículo como um importante instrumento para a subversão dessas perspectivas. Nesse sentido, inspiradas nas noções conceituais de campo e *habitus* (Bourdieu, 2004), compreendemos que o processo de elaboração de um documento dessa natureza está envolto em disputas sociais, ou seja, “conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (Goodson, 2018, p. 35).

Evidenciamos que a elaboração desse documento está longe de ser neutra, pois fora produzido por agentes que apresentam concepções ideológicas, inseridas em

determinadas classes sociais e possuem interesses específicos, os quais nem sempre levam em consideração a ruptura da epistemologia eurocentrada. Isso conforma um *habitus* (Bourdieu, 2004), o qual, quase frequentemente, alguns grupos reproduzem as suas próprias disposições e tendem a mantê-las em benefício desses mesmos grupos.

É nesse cenário que surge esta reflexão, com vistas à análise do documento curricular do Ensino Médio do estado do Pará, em duas dimensões: o corpo documental e o perfil dos(as) elaboradores(as).

Caminho metodológico

Para atingirmos os objetivos deste texto, nosso primeiro movimento foi realizar a seleção das produções relativas à temática deste texto, com a finalidade de mapear as discussões sobre a EREER nos currículos do Ensino Médio, além disso, efetuamos a leitura da proposta curricular. Para tanto, consideramos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para a reflexão metodológica, que possibilitou a realização de procedimentos sistemáticos de descrição e abstração dos documentos e das mensagens por meio de um conjunto de técnicas em três etapas distintas para esta discussão. Coletamos os nomes dos(as) redatores(as) e colaboradores(as)⁴ da proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará e, num segundo momento, seus Currículos *Lattes* na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – os arquivos foram salvos em formato PDF. A terceira etapa consistiu na análise das seguintes categorias: titulação; formação inicial; vínculo institucional; nível de atuação; participação em grupo de pesquisa; produção científica; cursos/especialização em EREER. As informações foram utilizadas para evidenciar o perfil dos(as) elaboradores(as).

O novo Ensino Médio e a proposta curricular do estado do Pará

A luta do povo brasileiro em defesa do acesso à Educação e da escola pública e o interesse político resultaram na elaboração da LDB, que passou por duas versões – a primeira em 1961 e a segunda em 1971 – até a promulgação em 1996 da que está hoje em vigência (Freitas; Biccás, 2019; Gondra, 2018). Esta última prevê os currículos educacionais, a fim de

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p. 1).

A partir dessa legislação, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as três etapas da Educação Básica, ficando a cargo das secretarias de educação dos estados e municípios elaborarem os seus documentos curriculares em consonância com essa Base Curricular. No que tange ao Ensino Médio, as reformas curriculares ocorridas a partir de 2017 modificaram a estrutura das disciplinas, bem como a carga horária e a flexibilização da chamada *matriz curricular* por meio dos itinerários formativos, após a promulgação da Lei Federal Nº 13.415, que instituiu a implementação das escolas de Tempo Integral para essa etapa escolar.

As justificativas para a realização da reforma se deram pela baixa qualidade do ensino e a necessidade de torná-lo mais atrativo, já que apresentava altas taxas de reprovação e abandono (Ferretti, 2018). Os discursos do Novo Ensino Médio não são inéditos, desde a LDB de 1996, a finalidade da última etapa da Educação Básica encontra-se em um *campo* de disputas (Silva, 2018). A aprovação da Lei Federal Nº 13.415/2017 demarcou uma certa fragilidade na qualidade e equidade da Educação disponibilizada aos(as) estudantes brasileiros, corroborando para a precarização do ensino público (Branco *et al.*, 2018), especialmente, em função das diferentes realidades regionais e econômicas. Além disso, a reforma do Ensino Médio intensificou as desigualdades sociais e escolares, uma vez que a formação integral desses(as) estudantes foi comprometida em vista ao atendimento às demandas mercadológicas (Furtado; Silva, 2020).

No dia 16 de fevereiro de 2017, a nova Lei que regulamenta o Novo Ensino Médio foi instituída e, com isso, os sistemas de ensino tiveram que adaptar os seus currículos para o atendimento dos seguintes artigos:

Art. 24. § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

O tempo para a adequação de todas essas determinações foi de cinco anos e o governo federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), disponibilizou ajuda financeira para os estados alinharem os seus currículos à BNCC. O Pará foi um dos que recebeu esse auxílio financeiro, conforme informado na seção de apresentação do documento, para a

elaboração da sua proposta curricular do Ensino Médio, que foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do estado do Pará no ano de 2021.

O estado do Pará, localizado na região Norte do país, concentra o quantitativo de 8.832.721 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵. A maior parte de sua área encontra-se na floresta amazônica, por esse motivo, é um dos nove estados que compõem a região amazônica. A formação cultural e social da região compõe-se de diversos sujeitos com traços distintos: povos indígenas, negros(as), caboclos(as), ribeirinhos(as), seringueiros(as) e os descendentes do colonizador português (Fraxe; Witkoski; Feitosa, 2009; Santos, 2016). Essa diversidade de sujeitos que compõem o estado do Pará se apresenta nas salas de aula das escolas (Coelho; Silva, 2021). As escolas paraenses urbanas e rurais de Ensino Médio receberam 304.541 estudantes que se matricularam no ano de 2023. Conforme detalhado na tabela 1, constatamos que o quantitativo de estudantes negros(as)⁶ é superior ao número de brancos(as).

Tabela 1: Número de matrícula por cor/raça no Ensino Médio do estado do Pará (2023)

Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
135.973	23.259	7.651	134.935	743	1.980

Fonte: Dados coletados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em fevereiro de 2023.

Portanto, a juventude negra é predominante nas salas de aula do Ensino Médio paraense e enfrenta situações de preconceito e discriminação (Silva; Castro; Pereira, 2023). Diante de tal fato, a trajetória desses(as) estudantes sofre uma interferência não relacionada às questões de ensino, apresentando maiores índices de evasão e fracasso escolar, o que dificulta o acesso ao Ensino Superior (Matos; França, 2023). No Pará, as taxas de reprovação e desistência (tabela 2), no ano de 2023, foram elevadas, evidenciando o abandono escolar como uma realidade entre a juventude. De acordo com os dados de 2023 do IBGE, na região Norte do Brasil, 41,7% das pessoas, de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, declararam o abandono escolar devido à necessidade de trabalhar. Isso ocorre devido à inserção dos(as) jovens no mercado de trabalho (Lima, 2014; Nascimento *et al*, 2020; Caetano; Scherer, 2023), além de uma formação que não contempla as demandas desse público (Inocêncio; Henkla, 2015; Dayrell; Jesus, 2016; Pakenas; Filho, 2017).

Esses fatores refletem no desempenho escolar dos(as) estudantes (conforme demonstrado na tabela 2) e, conseqüentemente, acarretam a evasão escolar. Tendo isso em vista, o Governo Federal, por meio do MEC, criou o programa “Pé-de-Meia” (regulamentado pela Lei Nº 14.818/2024), que visa garantir a “permanência e à

conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público” (Brasil, 2024) por meio do incentivo financeiro-educacional.

Tabela 2: Dados de rendimento escolar do Ensino Médio do estado do Pará (2023)

Total de Matrículas	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
304.541	98,7	0,9	0,4

Fonte: Dados coletados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em jan. 2024.

Em relação ao desempenho do estado no Índice de Avaliação da Educação Básica (Ideb)⁷, verificamos que 2007 e 2021 foram os anos em que o desempenho das escolas paraenses ficaram acima da meta estabelecida, conforme os dados da tabela 3.

Tabela 3: Dados do desempenho paraense no Ideb

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta	--	2,9	2,9	3,1	3,4	3,7	4,2	4,4	4,7
IDEB	2,8	2,7	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	3,4	3,2

Fonte: Dados coletados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em jan. 2024.

Os dados acima apresentados expõem como se conforma o desempenho do Ensino Médio paraense nas avaliações brasileiras, o que sinaliza a baixa qualidade da última etapa da Educação Básica do estado (Brito, 2019). A busca por alteração desse cenário educacional é uma das pautas do governo do Pará, conforme exposto na meta 7 do Plano Estadual de Educação: “[...] elevar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria de 30% do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb” (Seduc-PA, 2015, p. 2). A proposta busca estratégias para a reversão desse quadro, dentre as quais, destacamos a 7.1, que trata de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade, observando a realidade de cada localidade e subsidiando as dificuldades de cada região (Pará, 2015, p. 67-68).

No que concerne ao Ensino Médio paraense, a sua constituição, ao longo da história, perpassou por diferentes matrizes curriculares, organizadas pelo Conselho de Estadual de Educação do Pará (CEE-PA), como a “Matriz Curricular de 1998, instituída por meio da Resolução 761/CEE-PA; Matriz Curricular de 2009, instituída pela Resolução 078/CEE-PA e Matriz Curricular de 2011, instituída por intermédio da Resolução 191/CEE-PA” (Lima; Souza, 2021) e o Currículo do Novo Ensino Médio, em vigência desde 2021. A trajetória da última etapa da Educação Básica do estado do

Pará evidencia a busca por um currículo que atenda às exigências das legislações nacionais e as demandas educacionais.

O novo documento curricular está organizado em seis capítulos: *Processo de Construção do Documento Curricular do Estado do Pará e o Novo Ensino Médio*; *Concepção de Currículo*; *Ensino Médio: concepção e organização curricular*; *a Nova Arquitetura de Ensino: Formação Geral Básica e Formação para o Mundo do Trabalho no Novo Ensino Médio*; *as Modalidades de Ensino e as Formas de Oferta do Novo Ensino Médio no Pará*; e *Organização do Trabalho Pedagógico no Novo Ensino Médio do Pará*.

Além disso, o documento é composto por dois anexos: *Quadros Organizadores Curriculares das Áreas de Conhecimento na Formação Geral Básica* e *Quadros Organizadores Curriculares das Áreas de Conhecimento na Formação para o Mundo do Trabalho*, os quais dispõem as competências, as habilidades e os objetos do conhecimento das cinco áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nessa proposta curricular, buscamos sopesar como os princípios da Educação antirracista são estabelecidos, tendo em vista que, após a Lei Federal Nº 10.639/2003 e 11.645/2008, ficou estabelecido que as instituições e os sistemas de ensino devem inserir a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos seus currículos. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP Nº 3/2004, p. 8), a inserção não deve se limitar apenas aos conteúdos educacionais, pois “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” para que o trato com a EREER seja feito de forma orgânica. Ainda nesse parecer, foram estabelecidos três princípios que devem servir como referências para as instituições de ensino e para professores(as).

O primeiro princípio, *consciência política e histórica da diversidade*, trata da compreensão e valorização dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Para tanto, ressalta a necessidade do conhecimento da história e da cultura de cada um desses povos para promover as desconstruções de ideias e práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas, a fim de que alcancemos uma sociedade justa. O segundo princípio, *fortalecimento de identidade e de direitos*, apresenta orientações para a afirmação de identidades que ao longo da história foram negadas, subjugadas e fragmentadas, buscando romper com as imagens negativas que foram criadas em torno dos negros e indígenas. Por fim, o terceiro princípio, *ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*, elenca vários encaminhamentos para que ações sejam realizadas no ambiente escolar pelos agentes educacionais. As condutas desses(as) profissionais, bem como o projeto político-peda-

gógico e os materiais pedagógicos, devem pautar-se no ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destacando a diversidade dos povos que compõem a nação.

Esses princípios visam à construção de uma Educação antirracista que proporcione “o bem-estar do ser humano, em geral, como também promover a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras” (Brasil, 2004, p. 14), rompendo, desse modo, com o eurocentrismo presente nos currículos educacionais. Esse é um desafio para a educação brasileira, que requer centralidade no ensino de História (Regis, 2015).

Ao nos referirmos à proposta curricular do estado do Pará, observamos que o documento apresenta três princípios norteadores da Educação Básica paraense: *o respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia e a interdisciplinaridade; e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem*. Entendemos que o primeiro princípio busca atender à ERER, no entanto, remete estritamente à Educação no campo, ao direcionar sua discussão aos povos amazônicos, como informado na proposta curricular:

Os povos da floresta, como os indígenas em sua multiplicidade étnica, os caboclos ribeirinhos (miscigenados), os quilombolas descendentes dos escravos, os seringueiros descendentes de imigrantes nordestinos, os garimpeiros, os agroextrativistas, como os castanheiros, os pequenos produtores rurais de subsistência, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outras coletividades que apresentam relações heterogêneas com a floresta, com os rios e com seus ecossistemas, precisam ter suas territorialidades contempladas por políticas públicas, sobretudo as políticas públicas educacionais. Esses povos constroem e materializam no território amazônico diversos modos e meios de vida, cada um desses modos e meios de vida conferem, por sua vez, diferentes usos do território.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de construir-se uma proposta curricular de ensino médio coerente, que leve em consideração as singularidades territoriais de cada coletividade aqui citada (Pará, 2021, p. 35-36).

O documento deixa evidente que a discussão sobre os diferentes povos que compõem a região amazônica – da qual o Pará é integrante, juntamente com Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão – se refere à Educação no campo, a pensar esses(as) agentes como ocupantes de um espaço/território específico. Os currículos buscam a homogeneização cultural com vistas à hegemonia de um grupo social (Backes, 2013). No entanto, compreendemos que os documentos curriculares requeriam atenção consubstanciada para a diversidade, pois o povo negro apresenta um conjunto de experiências históricas distintas, que não podem ser homogeneizadas (Hall, 2013).

Em vista disso, o Parecer CNE/CEB Nº 14/2015 sinaliza para uma desconstrução da imagem folclórica dos(as) indígenas como seres do passado que vivem em ocas.

Enfatizamos a necessidade de considerar a realidade da população negra, dos povos da floresta (como os indígenas em sua multiplicidade étnica) e dos ribeirinhos que hoje vivem nas cidades e estudam em escolas localizadas nos centros urbanos, uma vez que, ao longo da história, eles migraram para as cidades (AUTOR, 2021). No que se refere à Educação, a discussão sobre a memória e sua contribuição para a sociedade brasileira deve ser inserida nas escolas (AUTOR, 2010). Esse é um desafio para a Educação paraense: incorporar os diversos saberes, o conhecimento, a cultura e a história dos(as) agentes dos centros rurais e urbanos, que compõe o estado. Para que isso seja de fato concretizado, profissionais qualificados(as), políticas públicas, formação continuada e atendimento às orientações das legislações devem constituir a seara educacional do Pará (Bento *et al.*, 2013).

No processo de adequação da proposta curricular do estado do Pará às reformas do Novo Ensino Médio, o setor privado se sobrepôs ao público como forma de controlar as determinações das políticas educacionais (Negrão, 2020). Nesse cenário, as pautas, demandas e contestações dos movimentos sociais foram ignoradas pelo CEE-PA, “desconsiderando a importância da gestão democrática e afirmando a reprodução de orientações sobre um tipo de ensino de base técnica e minimalista, contrário à proposta emancipadora, com prejuízo à formação já oferecida pelas escolas de Ensino Médio no Pará” (Negrão, 2020, p. 122). Tal questão provoca o silenciamento das diversas populações que habitam o estado do Pará, acarretando uma homogeneização quando se aborda a diversidade.

O currículo deve ser objeto de indagação (Silva, 2021), por isso, um dos questionamentos analisados neste estudo foi: como se evidencia o perfil dos(as) elaboradores(as) da proposta curricular do estado do Pará? A pergunta surge para compreendermos a ausência na proposta curricular do trato devido à história e à cultura da população negra, indígena, quilombola, ribeirinha, enfim aos *povos amazônicos*, que compõem mais da metade da população do estado. Haja vista que o processo de construção desse documento teve a participação dos(as) agentes escolares – docentes, discentes, responsáveis dos(as) estudantes e funcionários(as) –, conforme registrado na proposta curricular do estado do Pará (2021). Posto isso, pontuamos a ausência de consulta aos movimentos sociais no processo de elaboração da proposta curricular do estado do Pará. O movimento negro é “uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável” (Gomes, 2017, p. 47).

Assim, esse movimento tensionaria pelo atendimento às demandas e a exigências das instituições de ensino para inserir aquilo que a legislação para a EREER impõe nos seus currículos. Destarte, sublinhamos que considerar os(as) representantes dos movimentos negro, indígenas e quilombolas no processo de elaboração do documento do estado do Pará permitiria que eles(as) contribuíssem significativamente na construção da proposta curricular, na medida em que produzem conhecimentos científicos e saberes a partir de seus territórios e ancestralidades. Com vistas a ampliar essa discussão sobre os(as) elaboradores(as), a próxima seção se debruçará na elaboração de evidência do perfil desses(as) agentes.

O perfil dos(as) elaboradores(as) e colaboradores(as) da proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará

O processo de construção do currículo enfrenta a tradição inventada, isso é, conhecimentos, conteúdos, valores e normas, que estão arraigados na sociedade e, portanto, implicam na repetição de algo do passado no tempo histórico presente (Goodson, 2018). Desse modo, os(as) especialistas em currículo não podem ignorar a história e a construção social do currículo, pois, assim, “mais fáceis se tornam esta mistificação e reprodução de um currículo ‘tradicional’, tanto na forma como no conteúdo” (Goodson, 2018, p. 96).

Os(as) especialistas em currículo não integram, na maioria das vezes, o corpo de elaboradores(as), haja vista que a preocupação se centra na seleção de conteúdos, habilidades e competências (Losso; Borges, 2018). Ou seja, a elaboração desses documentos fica sob a responsabilidade de especialistas nas disciplinas escolares, como História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, os(as) quais, muitas vezes, não possuem um arcabouço de conhecimentos que lhes possibilitem subverter o currículo pré-estabelecido, com vistas à inclusão de temas como raça, racismo, preconceito e diversidade,

Diante do exposto, compreendemos a importância dos(as) elaboradores(as) de currículos para questionar a dominação e a homogeneização da cultura. Por isso, buscamos evidenciar o perfil dos(as) elaboradores(as) da proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará, que foi produzida por cinquenta e seis elaboradores(as), vinte e um(a) redatores(as) e trinta e cinco colaboradores(as). No levantamento⁸ dos Currículos Lattes, foram localizados dezenove redatores(as) e trinta colaboradores(as).

Ao observamos o gênero desses(as) agentes, constatamos que as mulheres ocupam um lugar secundário nos cargos de elaboração do documento, uma vez que 33,3% são mulheres e 66,7%, homens. No que tange aos(as) colaboradores(as), esse

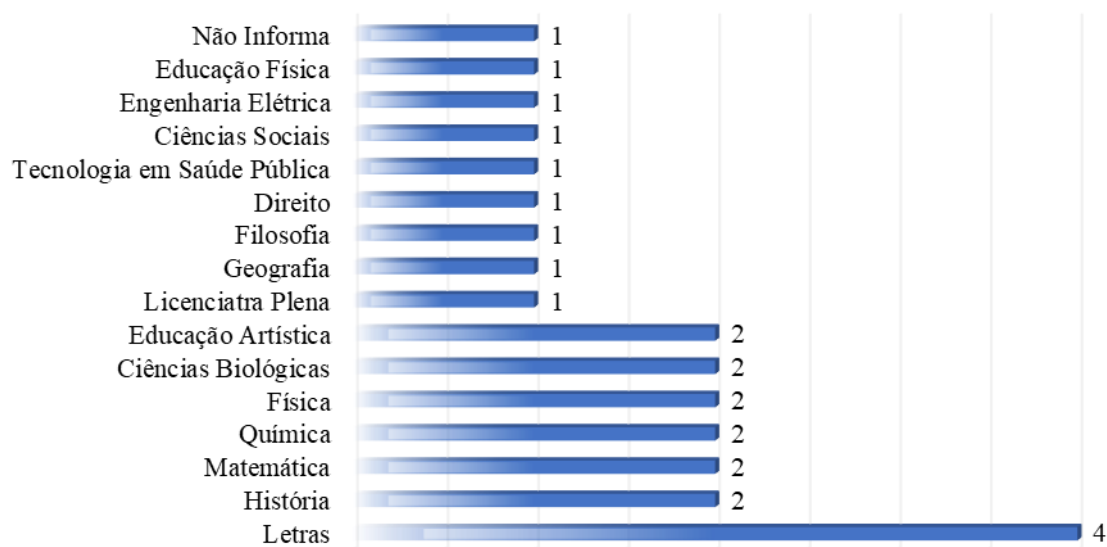
dado se inverte, 82% são mulheres e 17%, homens. É importante ressaltar todas as conquistas das mulheres, como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, ao longo da histórica, no entanto, ainda observamos atualmente desigualdades sociais e econômicas enfrentadas por elas como as poucas oportunidades nos cargos de liderança (Almeida, 2011; Ribeiro, 2016; Aguiar *et al.*, 2020).

Dados coletados no *site* do O Liberal⁹, ilustram esse progresso: no ano de 2023, 53,29% das matrículas de discentes de graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA) são de mulheres. No ano de 2024, os dados sobre as matrículas ativas de alunas na pós-graduação correspondem à 50,4%. Os dados de 2023 revelam que as mulheres ocupam 46,52% do corpo docente nessa instituição. Já nas empresas privadas, as mulheres representavam apenas 32% de cargos, segundo os dados divulgados em 2024 pelo IBGE, que constataram que a presença feminina na gerência, em 2022, foi de 39,3%. Quando verificamos a cor/raça, as mulheres negras apresentam maior vulnerabilidade no que tange ao mercado de trabalho (Passos; Souza, 2021). De acordo com os dados de 2022 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 52% de mulheres negras e 54% de mulheres brancas integram o mercado de trabalho remunerado. Entre a população masculina, o percentual é de 75% para os negros e 74% para os brancos.

Apesar do documento não demarcar diferenciação entre as duas categorias de elaboração da proposta curricular, compreendemos que elas apresentam diferenças de função, os(as) colaboradores(as) são os encarregados(as) de auxiliar aqueles(as) que assumem a responsabilidade de redigir o documento. De acordo com os dados pesquisados, essa função é ocupada, em sua maioria, por mulheres. No que se refere à cor/raça, não foi possível verificar o percentual de brancos(as), negros(as) e pardos(as) no levantamento realizado nos Currículos Lattes dos(as) redatores(as) e colaboradores(as), devido à ausência dessa informação no documento. Em relação à formação dos(as) agentes, verificamos que o maior quantitativo¹⁰ entre os(as) redatores(as) possui formação em Letras (4), já a maioria dos(das) colaboradores(as) possuem graduação em pedagogia (23), conforme apresentado nos gráficos 1 e 2.

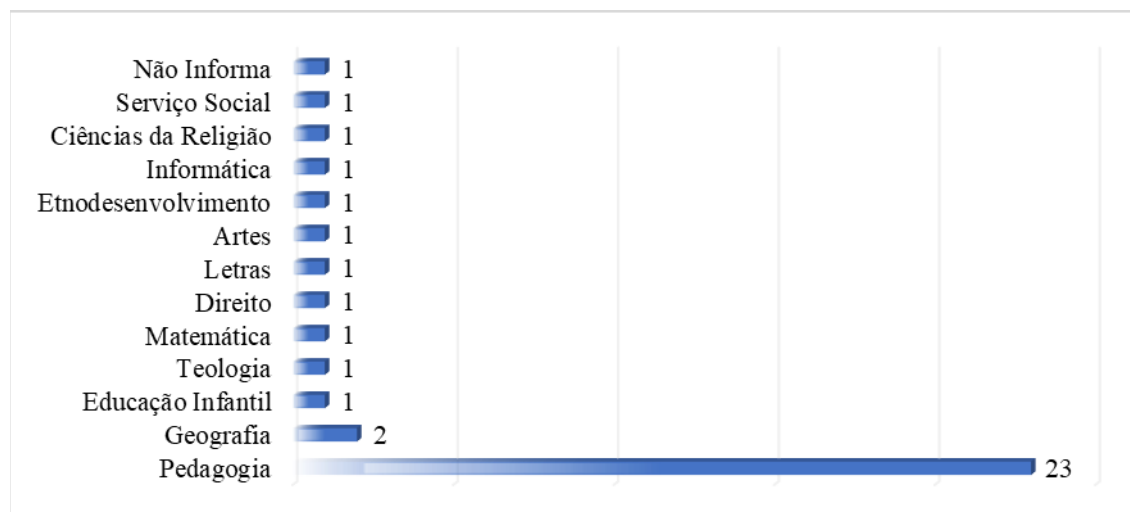
Os dados sinalizam o lugar de relevância das disciplinas de Linguagem no currículo em detrimento das matérias escolares da área de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Biológicas. O fato não se distancia do que foi definido pela Lei Nº 13.415/2017: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, asseguradas às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Brasil, 2017, p. 2). Dessa forma, a proposta curricular do estado do Pará se alinha à legislação vigente.

Gráfico 1¹¹: Formação inicial dos(as) redatores(as)
da Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Pará



Fonte: Elaboração realizada a partir dos Currículos Lattes dos(as) redatores(as), em jan. 2024.

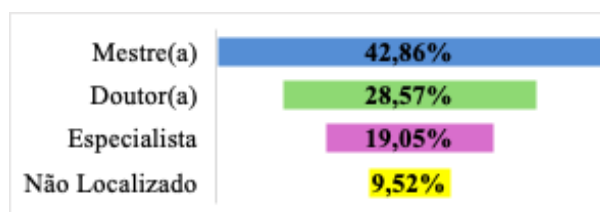
Gráfico 2: Formação inicial dos(as) colaboradores(as)
da Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Pará



Fonte: Elaboração realizada a partir dos Currículos Lattes dos(as) colaboradores(as), em jan. 2024.

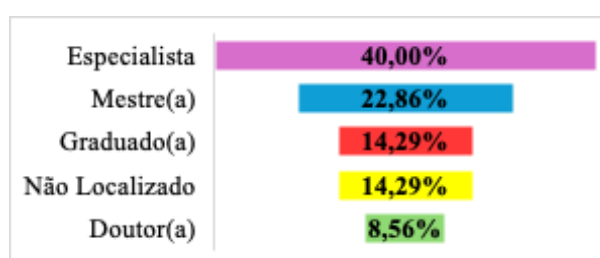
A respeito da titulação dos(as) redatores(as) e colaboradores(as), foi identificado a seguinte conformação (gráficos 3 e 4).

Gráfico 3: Titulação dos(as) redatores(as)
da Proposta Curricular do Ensino Médio do estado do Pará



Fonte: Elaboração realizada a partir dos Currículos Lattes dos(as) redatores(as), em jan. 2024.

Gráfico 4: Titulação dos(as) colaboradores(as)
da Proposta Curricular do Ensino Médio do estado do Pará

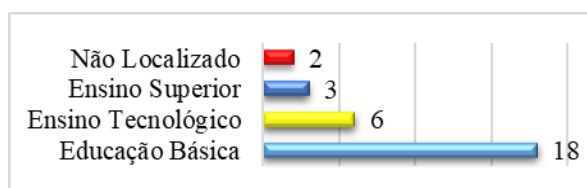


Fonte: Elaboração realizada a partir dos Currículos Lattes dos(as) colaboradores(as), em jan. 2024.

Com referência aos níveis de atuação desses(as) agentes, verificamos que a maioria atua na Educação Básica (gráficos 5 e 6). Esse é um dado relevante quando pensamos que os(as) professores(as) que estão inseridos nos sistemas de ensino da escola básica participaram efetivamente da elaboração da proposta curricular, contribuindo com seu *capital cultural*, científico e intelectual, adquiridos nas experiências vivenciadas no “*chão da escola*”¹². Isso é importante para que esses(as) professores(as) e coordenadores(as) possam realizar propostas que considerem a cultura escolar, o processo educativo e o ensino-aprendizagem, valorizando, desse modo, o conhecimento desses(as) agentes, uma vez que “o conhecimento de alto status foi assumindo as características de conhecimento erudito gerado e reforçado por teóricos universitários, houve uma percepção cada vez mais nítida de que o interesse próprio essencial de profissionalismo residia no cultivo de uma imagem erudita e acadêmica” (Goodson, 2018, p. 149).

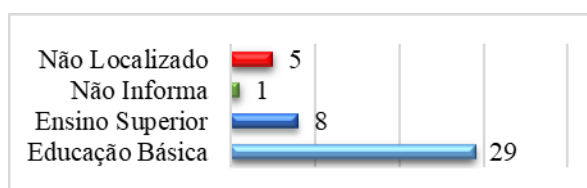
A argumentação que traçamos não ignora a importância dos conhecimentos produzidos dentro das universidades, até mesmo pelo fato da proposta curricular não ficar centrada unicamente nos(as) profissionais da Educação Básica. Os resultados evidenciam a atuação dos(as) redatores(as) e colaboradores(as) no Ensino Superior. Além disso, a Secretaria de Educação contou com a participação de leitores(as) críticos(as) vinculados(as) a universidades localizadas nas regiões Norte e Sul e ao Instituto Reúna¹³ no processo de construção desse documento.

Gráfico 5: Nível de atuação dos(as) redatores(as) da Proposta Curricular do Ensino Médio do estado do Pará



Fonte: Elaboração realizada a partir dos Currículo Lattes dos(as) redatores(as), em jan. 2024.

Gráfico 6: Nível de atuação dos(as) colaboradores(as) da Proposta Curricular do Ensino Médio do estado do Pará



Fonte: Elaboração realizada a partir dos Currículo Lattes dos(as) colaboradores(as), em jan. 2024.

Outrossim, realizamos a verificação de cursos ou especializações cuja temática foi a EREER. Apuramos que 3 redatores(as), do total de 19 currículos analisados, realizaram uma formação complementar: dois cursos de 72 horas e uma especialização de 360 horas. Quanto aos(as) colaboradores(as), observamos um maior quantitativo: 9, dos 30 currículos analisados, apresentavam uma formação complementar referentes a cinco cursos, cuja carga horária varia de 20 a 180 horas, e quatro especialização, com carga horária entre 360 e 460 horas.

A respeito das produções que possuem EREER como temática, averiguamos que 3 redatores(as) publicaram capítulos de livro e/ou artigos científicos. Já entre os(as) colaboradores(as), 2 publicaram livros, capítulo de livro e/ou artigo científico. Desse, um colaborador(a) está vinculado a um grupo de pesquisa que discute a questão étnico-racial.

Conclusão

Este artigo buscou analisar a EREER na proposta curricular do Ensino Médio do Estado do Pará, especificamente: sopesar como os princípios da Educação antirracista são estabelecidos nesse currículo e evidenciar o perfil dos(as) elaboradores(as)² desse documento. Os resultados alcançados na análise da proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará ressaltam que os princípios propostos nesse documento se voltam para uma Educação do campo, implicando em uma homogeneização dos(as) agentes, sem sopesar as especificidades das escolas urbanas e rurais. Concordamos

com parte da literatura especializada na afirmação de que a organização educacional brasileira frequentemente não distingue esses dois espaços (Cogo; Cardoso, 2023), elaborando currículos a partir de uma legislação pensada para atender às escolas da zona urbana, que têm o intuito de inserir os(as) jovens no trabalho produtivo na agricultura (Matos; Rocha, 2020).

Com vistas à concretização de uma formação integral, parece imperioso que as realidades e as demandas dos(as) estudantes sejam consideradas. Para tal propósito, a proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará requereria um maior investimento no reconhecimento e na valorização das especificidades dos(as) jovens que estudam em instituições do campo, bem como aqueles(as) que estão inseridos(as) na cidade. Isso porque muitos(as) estudantes migram para as cidades devido à precarização do Ensino Médio nas escolas do campo (Alves; Almeida, 2023), sobretudo aqueles(as) de comunidades quilombolas.

Além disso, afirmamos a urgência da construção de um currículo que contemple a EREER, cumprindo o que determina a Lei Nº 10.639/2003, alterada pela Lei Nº 11.645/2008, que obriga as instituições de ensino a inserirem nos seus currículos o ensino e a História da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. A ideia é que os currículos não apenas contribuam para a formação da sociedade brasileira, mas reflitam a diversidade étnico-racial que conforma a maioria da sociedade brasileira (Santos; Silva; Coelho, 2014). Dessa forma, poderão suscitar uma discussão estrutural, a partir de propostas curriculares como esta, relativa à raça, ao racismo e às desigualdades sociais, possibilitando que o currículo subverta o eurocentrismo e as epistemologias monoculturais.

Essa é uma empreitada que exige dos sistemas de ensino a adesão a políticas nacionais com vistas à Educação antirracista e à equidade e ações das escolas que contemplem a legislação para o EREER nos documentos normativos, na elaboração de materiais didáticos para docentes que tratem da temática e no auxílio à formação de professores(as) (Regis, 2015). A Portaria Nº 470, estabelecida pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 14 de maio de 2024, que institui a política nacional de equidade, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), é uma política nacional inédita no campo da EREER. Ela oferta mais de duzentas e quinze mil vagas em todo o país. É necessário que essas vagas possam atingir os(as) docentes, técnicos e gestores(as) que não tiveram a oportunidade de acessar as temáticas da EREER e EEQ de modo consubstanciado por ocasião da sua formação inicial.

No que tange ao perfil dos(as) elaboradores(as) da proposta curricular do Ensino Médio do Estado do Pará, os dados evidenciam que aproximadamente 85% deles e

delas não possuem formação acerca da EREER. Isto sinaliza a premência de que mais profissionais especialistas na temática da EREER ocupem cargos de redatores(as) de propostas curriculares para que o trato com a diferença e a diversidade seja realizado de forma orgânica e diversa em todas as suas dimensões.

Ao defendermos essa premissa, temos, no nosso horizonte, as tensões sociais de abordagens na construção e implementação dos currículos, pois reconhecemos, como parte da literatura especializada, que essas disputas, não raras vezes, estão no nascedouro desses documentos. Não existe neutralidade! Diante desses aspectos, consubstanciados em nossa reflexão, reiteramos que a proposta curricular do Ensino Médio do Pará reflete as abordagens consideradas pelos(as) agentes do *campo* que a construíram, a elaboraram e a redigiram. A partir desses resultados confirmamos a hipótese levantada no início deste artigo: ausência de um princípio que contemple a EREER na proposta curricular do Ensino Médio do estado do Pará pode estar relacionada à carência da temática na formação dos(as) elaboradores(as).

Ademais, não identificamos – como afirmado linhas acima – representantes dos movimentos sociais na centralidade da elaboração desse documento, o que subdimensiona o lugar destinado aos(às) agentes sobre quem ^{se} fala e para quem se destina. A população brasileira é composta, aproximadamente, por 60% de pretos(as) e pardos(as), portanto, seria imperiosa a representação dos movimentos sociais nesses momentos de formação documental de uma proposta curricular destinada a uma população majoritariamente negra e indígena.

Essa ausência, além de outros fatores pontuados nesta reflexão, impactam o lugar dos princípios da Educação antirracista na proposta curricular, sobretudo no que concerne às premissas do Parecer CNE/CP Nº 3/2004. Tal ausência, reduz o enfrentamento do racismo nas escolas para as quais esse documento será a base cotidiana daquilo que será ofertado aos(às) estudantes do Ensino Médio. Vamos ao debate!

Referências

AGUIAR, João A. R. *et al.* A mulher no mercado de trabalho. **Monumenta**, Paraíso do Norte, v. 1, n. 1, p. 22-34, mai. 2020. Disponível em: <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/4/3>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ALMEIDA, Jane S. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/132/251>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ALVES, João P. C.; ALMEIDA, Rosilene F. O ensino médio na Amazônia: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto ribeirinho. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 41, p. 30-49, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/7124/6003>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ALVES, João P. C.; VALENTE, Luís N. V.; ARAUJO, Ronaldo M. L. O Ensino Médio Técnico e o índice de especialização nos municípios da Amazônia legal: potencialidades e contradições. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 10, n. 28, p. 342-371, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3328/3029>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ARAUJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, p. 51-63, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ARAUJO, Ronaldo Marcos L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ARAUJO, Ronaldo Marcos L.; SILVA, Luciane T.; BOTH, Albene Liz C. M. Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14021/3296>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BACKES, José L. Os estudos étnico-raciais e a ressignificação do currículo da Educação Básica. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 1 - p. 15-23, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v13n01/v13n01a03.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria A. S. *et al.* A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. **Amazônica Revista de Antropologia**, Belém, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1302/1703>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANCO, Emerson P. et al. Uma visão crítica sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação, Maceió**, v. 10, n. 21, p. 47- 70, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235> Acesso em: 25 nov. 2024.

BRITO, Maria Gorete R. **O Processo de Monitoramento e Avaliação da Qualidade no Plano Estadual de Educação do Pará: tensões e possibilidades**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2019/DISERT%20-%20MARIA%20GORETE%20RODRIGUES%20DE%20BRITO.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CAETANO, Maria R.; SCHERER, Renata P. Evasão escolar e o direito à educação no Ensino Médio. **Criar Educação**, Criciúma, v. 12, n. 1, p. 228-243, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6880/6629>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633/12007>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CARVALHO, Marta Maria C. História e historiografia da escola pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 33-64.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida B. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464/9408>. Acesso em: 25 nov. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; COELHO, Mauro C. Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Milena F. Ensino médio e educação para as relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2008-2018). UNINTER, São Paulo, v. 16, n. 38, p. 559-583, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2119>. Acesso em: 25 nov. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; SOARES, Nicelma J. B. Ser negro na Amazônia: potencialidades ou limitações da escola diante desta experiência? In: COELHO, Wilma N. B.; MAGALHÃES, Ana D. T. Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 279-296.

COGO, Taisson P.; CARDOSO, Josete B. Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 121-155, 2023. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/16947/16111>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº 14, 11 de novembro de 2015**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação

Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

DANTAS, Jéferson S. As Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3887>. Acesso em: 25 nov. 2024.

DAYRELL, Juarez T.; JESUS, Rodrigo E. J. Juventude, Ensino Médio e os Processos de Exclusão Escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVtMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FERNANDES, Joyce S. N.; MOSER, Liliane. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades Ribeirinhas. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/3jFxmCxy4FVJ4Cj8W3Grt9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXn8FGGj78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FRAXE, Therezinha J. P.; WITKOSKI, Antônio C.; MIGUEZ, Samia F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61 n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n3/a12v61n3.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FURTADO, Renan S.; SILVA, Vergas V. A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158- 179, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45763/31724>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Revista Histedbr Online**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 826-843, jun./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796/18612>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GOMES, Nilma L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Danyelle N.; FILHO, Irapuan P. L.; SANTOS, Harlon R. R. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/StWmRbsbCsmgmqdCTY4YLFk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GONDRA, José G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

INOCÊNCIO, Aline O.; HENKLA, Vanessa. **Principais causas para a desistência de alunos no ensino médio**. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20658/1/MD_EDUMTE_II_2014_9.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatística de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua: educação 2023**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

LIMA, Marinete C.; SOUZA, Maria F. M. Estrutura curricular: reflexões sobre o ensino médio no estado do Pará. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 465-492, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47176/30300>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LIMA; Marlúcia A. P. **Reprovação e evasão escolar: motivos que levam os alunos do ensino médio a deixarem a escola**. 2014. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências), Universidade Tecnológica do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21893/2/MD_ENSCIE_2014_2_59.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

LOSSO, Claudia R. C.; BORGES, Martha K. Teorias do currículo: reflexões sobre as suas influências no processo de escolarização. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 296-305, jul./set. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v18n3/1984-7114-ctp-18-03-296.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MACHADO, Lucília R. S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 18. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

MATOS, Cleide C.; ROCHA, Genylton O. R. R. O currículo da Educação do Campo no contexto das legislações nacionais. **RBEC**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/4582/16300>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MATOS, Patrícia M.; FRANÇA, Dalila X. Racismo e escolarização: Formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 38, n. 120, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10888>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MESZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi-tempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

MOURA, Dante H.; FILHO, Domingos L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

NASCIMENTO, João C. S. Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 379-393, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1823/1520>. Acesso em: 25 nov. 2024.

NEGRÃO, Alice R. M. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei N° 13.415/2017 no Estado do Pará**. 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica), Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://pbeb.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2020/ALICE%20RAQUEL%20MAIA%20NEGR%C3%83O.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PAKENAS, Helena; FILHO, José J. Evasão e Abandono no Ensino Médio. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**, Osasco, v. 2, n. 1, p. 59-74, jan./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1273/610>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PASSOS, Luana; SOUZA, Lorena. Vulnerabilidades cruzadas: as mulheres e suas experiências diversificadas. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 198-209, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/rk/a/RHprbDRJtmdxg8Pqjmbxnpg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

QUADROS, Sérgio F.; KRAWCZYK, Nora R. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BSZfx5BrtgJWzG6WG3VQdy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

REGIS, Kátia. O ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e da história e cultura africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades. In: MÜLLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma N. B.; FERREIRA, Paulo A. B. (Org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 75-100.

RIBEIRO, Carlos A. C. Desigualdades de gênero no ensino superior e no mercado de trabalho no Brasil: uma análise de idade, período e coorte. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 301-323, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/dsBNrSjMyTbt6CXhLV6zjp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SANTOS, Valcir B. Belém como metrópole cultural e criativa da Amazônia: contribuições para a elaboração do plano municipal de cultura de Belém. **Cadernos CEPEC**, Belém, v. 5, n. 10, p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/cepec/article/view/6909/5430>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 33-64.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém: SEDUC, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará: etapa Ensino Médio**. Belém: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Edmilson G. O conceito de trabalho alienado em Karl Marx na sociedade capitalista: discussões filosóficas na modernidade nos manuscritos econômicos-filosóficos. **Cadernos Cajuína**, Piauí, v. 3, n. 1, p. 35-44, 2018. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/197/138>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Lúcia I. C.; CASTRO, Lúcia R.; PEREIRA, Alexandre A. Juventudes na Amazônia: racismo, violências, desigualdades raciais e estratégias de enfrentamento. **Revista Cocar**, Belém, n.16, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7011>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Monica R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Monica R.; ARAUJO, Ronaldo Marcos L. Educação na Contramão da Democracia - a Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 6-14, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Monica R.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

Notas

¹O artigo apresenta um aspecto dos resultados parciais de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

²O currículo do Ensino Médio do estado do Pará divide os(as) elaboradores(as) desse documento em duas categorias: redatores(as) e colaboradores(as). Neste artigo, consideramos as duas categorias, uma vez que compreendemos que ambas participaram do processo de escrita, leitura e revisão, produzindo e/ou modificando o documento em alguma dessas etapas.

³Entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (Conae), edição 2024, na qual foi solicitada a revogação da Reforma do Ensino Médio.

⁴Na proposta curricular do Ensino Médio, não há uma explicação e diferenciação entre as categorias redatores(as) e colaboradores(as).

⁵Informação disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 18 fev. 2023.

⁶De acordo com o IBGE, pretos e pardos compõem a categoria negro.

⁷O Ideb é um instrumento de avaliação utilizado pelo governo federal para verificar a qualidade do ensino ofertado nas escolas da Educação Básica. Os estados, municípios e escolas devem atingir a meta estipulada para cada avaliação, que é realizada bienalmente. Os resultados divulgados são calculados por meio da média dos dados obtidos no censo escolar, especificamente sobre a aprovação dos(as) estudantes, e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

⁸Os dados dos Currículos Lattes foram coletados entre janeiro de 2021 e fevereiro de 2024.

⁹Os dados coletados foram divulgados na matéria “Mulheres na ciência: superar preconceito e buscar equidade”, do Jornal O Liberal, publicada no dia 11 de fevereiro de 2024, disponível em: <https://www.oliberal.com/para/mulheres-na-ciencia-superar-preconceitos-e-buscar-a-equidade-1.777913>.

¹⁰Verificamos ocorrências de agentes com mais de uma formação inicial.

¹¹Nos gráficos de 1 a 6, os quantitativos apresentados correspondem ao número de vínculos e nível de atuação. Desse modo, alguns(mas) dos(as) redatores(as) e dos(as) colaboradores(as) apresentam mais de um vínculo e atuam em diferentes níveis de ensino.

¹²Frase elaborada por Miguel Arroyo (2014).

¹³O Instituto Reúna é uma empresa composta por profissionais de diversas áreas que atuam na adequação e alinhamento de propostas curriculares à BNCC. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>.