

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NOS LIMIARES DA ILHA DE MARAJÓ

BRAZILIAN NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE ON THE THRESHOLD OF MARAJÓ ISLAND

Francisco Miguel da Silva de Oliveira¹ - SEDUC-PA 
Monica Fürkötter² - UNOESTE 

RESUMO

Este artigo é recorte de uma tese cujo objetivo foi analisar a implementação e a materialização da Base Nacional Comum Curricular no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Médio na Ilha de Marajó. Apresentam-se percepções de nove gestores e dezesseis docentes de uma escola, escolhida por ser a escola de Ensino Médio com o maior número de alunos matriculados do município marajoara com maior IDHM e que teve os menores índices de pessoas extremamente pobres e pobres. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e delineamento de pesquisa exploratória. A análise dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas revela que foram ignoradas demandas econômicas, culturais e sociais dos povos das águas e das florestas que vivem no território marajoara, tornando o novo Ensino Médio inexecutável e agravando o processo de exclusão de acesso à educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção; Gestores; Docentes; Base Nacional Comum Curricular; Ilha de Marajó.

ABSTRACT

This article is an excerpt of a thesis that sought to analyze the implementation and materialization of the National Common Curricular Base in the teaching and learning process of high school students in Marajó Island, Brazil. It presents the perceptions of nine school administrators and sixteen teachers from a school chosen for being the high school with the largest number of enrolled students in the municipality of Marajó with the highest Municipal Human Development Index in the region - one that also reported the lowest rates of extreme and moderate poverty. The study employed a qualitative approach and an exploratory research design. Data analysis, based on questionnaires and semi-structured interviews, indicates that the economic, cultural and social demands of the peoples of the waters and forests who inhabit the Marajó territory were ignored, rendering the new high school model unfeasible and aggravating the process of exclusion from access to formal education.

KEYWORDS: Perception; School administrators; Teachers; National Common Curricular Base; Marajó Island.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Unoeste. Docente da Secretaria de Educação do Estado do Pará. E-mail: fmiguelssbv@yahoo.com.br.

² Doutora em Ciências e Mestre em Matemática pelo ICMC-USP. Licenciada em Matemática pela Unesp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Unoeste. E-mail: monica.f@unoeste.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte de uma tese de doutorado cujo objetivo foi analisar o processo de implementação e materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Médio (EM) na Ilha de Marajó, no estado do Pará. Tal análise foi primordial dada as peculiaridades da região, especialmente o movimento das marés, que impacta a economia e o dia a dia dos ribeirinhos marajoaras. A etapa do Ensino Médio na BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2018 e, em 2022, foi aprovado o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) – Etapa Ensino Médio (Pará, 2022), com implementação prevista para os anos de 2022 a 2024.

Os resultados alcançados são importantes para compreender a ingerência empresarial no processo de implementação e materialização da BNCC nas escolas de Ensino Médio (EM) na Ilha de Marajó, revelando que a racionalidade neoliberal foi impositiva ao ignorar as especificidades locais, por exemplo, as expectativas dos povos das águas e das florestas, deflagrando uma proposta curricular que atende volições da economia de mercado e provoca um caos no processo formativo dos povos locais.

Neste estudo, apresenta-se a análise dos dados obtidos de questionários e de entrevistas semiestruturadas referentes à percepção de gestores (diretores e vice-diretores). Os dados obtidos a partir da análise documental não estão aqui incluídos.

O texto foi organizado em seções interligadas, a partir desta seção inicial, de introdução. Na segunda seção, contextualiza-se a região da Ilha de Marajó. Na seguinte, apresentam-se a abordagem e o delineamento de pesquisa utilizados, a escola lócus da pesquisa, na qual foram coletados os dados, bem como os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados e os participantes da pesquisa. Na quarta seção, abordam-se as bases teóricas que fundamentaram a análise dos dados e, na quinta seção, são apontados os resultados. Os debates contidos no texto foram subsidiados por estudos de Caetano (2020), Frigotto e Ferreira (2023), Huberman (2000), Malanchen e Santos (2020), Minayo (2015), Moraes e Galiazzi (2016), Piovezan e Dal Ri (2019) e Zotti (2015), entre outros. Para finalizar, tecem-se considerações sobre os resultados e sua contribuição para a educação paraense.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO MARAJÓ

A Região de Integração (RI) do Marajó está localizada “[...] na confluência dos rios Amazonas e Tocantins, possui 106.622 km² de extensão, sendo a quinta maior Região de Integração [...]” (Pará, 2024, p. 14) do estado do Pará. “[...] segundo o Censo demográfico do IBGE (2022)³, a população da região do Marajó era de 593.822 pessoas em 2022, representando uma taxa de crescimento de 1,18% em relação ao Censo de 2010, aumento este superior ao estadual (0,57%) e ao nacional (0,52%) [...]” (Pará, 2024, p. 15). Até 2021, a RI do Marajó era composta por 16 municípios. Em 20 de janeiro de 2022, o Decreto 2.129 incluiu o município de Oeiras do Pará, porém esta investigação considerou a RI composta por 16 municípios.

No que concerne à economia da região:

[...] é baseada em atividades do setor primário como a agricultura e a pecuária, destacando-se os cultivos do açaí, da mandioca, do arroz e do abacaxi. Em

³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Base de Dados. 2023. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

2020, o Produto Interno Bruto (PIB) foi de R\$ 5,6 bilhões, o que representa cerca de 2,6% do PIB estadual e 0,07% do PIB nacional (Pará, 2024, p. 16).

A RI do Marajó convive com problemas sociais históricos, por exemplo, o baixo índice de “[...] geração de emprego e renda, à redução das desigualdades e à superação das condições de vulnerabilidade de sua população [...]” (Pará, 2024, p. 17). Quanto à oferta do EM, os alunos que as escolas marajoaras atendem são oriundos das comunidades ribeirinhas e das regiões urbanas locais. Os estudantes de comunidades que ficam próximas à região urbana de seus municípios estudam no sistema regular. A prefeitura disponibiliza o transporte para que tenham acesso aos estudos, mas a preocupação é com o tempo que esses alunos levam para se deslocar de suas residências até a escola. Geralmente, acordam de madrugada e retornam por volta das 13 horas. Jovens de comunidades ribeirinhas distantes da região urbana do município e sem oferta do EM precisam mudar para a cidade e, assim, ter acesso à educação formal. Mesmo nas comunidades ribeirinhas onde há a oferta do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some) ou do Centro de Mídias da Educação Paraense (Cemep), as dificuldades são enormes. Outro fator é o precário transporte escolar ofertado a esses jovens.

A realização de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento pode contribuir para identificar outros problemas enfrentados pela população do arquipélago da Ilha de Marajó e verificar se as políticas públicas efetivadas atendem dignamente os povos marajoaras.

O CAMINHO PERCORRIDO

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

A fim de responder tais questões, elegeu-se como objetivo geral da investigação: analisar o processo de implementação e materialização da BNCC e os itinerários formativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Médio na Ilha de Marajó. Para atingi-lo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: analisar os documentos normativos de orientações curriculares sobre o EM do estado do Pará, antes da vigência da BNCC e atual; analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada; identificar a percepção dos professores sobre o processo de implementação e materialização do EM e quais suas expectativas em relação aos itinerários formativos tendo em vista a ampliação do repertório de conhecimentos dos alunos do EM local; identificar a percepção dos gestores escolares sobre o processo de implementação e materialização do EM no contexto da educação escolar na Ilha de Marajó.

A pesquisa se caracterizou como um estudo de abordagem qualitativa, pois “[...] preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais [...]” (Sousa; Santos, 2020, p. 3). A abordagem de cunho qualitativo contribuiu para o aprofundamento das análises apresentadas neste trabalho, bem como ajudou a interpretar os fenômenos sociais da realidade investigada e entendê-los no bojo da conjuntura em que eles ocorrem. Dados os objetivos pretendidos, a investigação se caracteriza como uma pesquisa de cunho exploratório, pois teve como intenção analisar informações referentes ao tema de estudo verificadas no lócus da pesquisa, em um contexto em que se tem pouco conhecimento referente ao tema estudado. Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados

foram: análise documental, questionário implementado no *Google Forms*, com perguntas fechadas e abertas, e entrevista semiestruturada.

A análise documental foi adotada pois “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais [...]” (Cellard, 2008, p. 295). Foram analisados a BNCC, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE/PA) e o Projeto Político Pedagógico da escola lócus da pesquisa. Esses documentos, relacionados à implementação e materialização do “Novo Ensino Médio”, contribuíram positivamente para o trabalho de investigação, por fornecerem informações importantes para a compreensão do processo de implementação da BNCC no universo paraense.

O questionário também foi eficaz por ser uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121).

É um instrumento de coleta de dados abrangente por fornecer um número elevado de informações. Após a elaboração e implementação no *Google Forms*, foi realizada a aplicação-piloto. Assim, foram convidados quatro docentes de outra escola pertencente à rede estadual de ensino e que trabalham no EM para participarem desse momento. Os colaboradores sugeriram uma mudança⁴ no questionário. A sugestão foi atendida, pois compreendeu-se sua importância. De acordo com Gil (2008), a aplicação-piloto é primordial por possibilitar dirimir qualquer dúvida que os participantes da pesquisa possam encontrar ao responderem.

A entrevista foi outro procedimento utilizado para coletar dados, porquanto “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (Minayo, 2015, p. 64). Na pesquisa, a entrevista foi realizada após a análise dos questionários, de modo a aprofundar a análise obtida e obter dados que talvez passassem despercebidos pelo pesquisador. Inicialmente, foi realizada a aplicação-piloto com dois professores que trabalham na rede estadual de ensino de EM da Ilha de Marajó, com tempos diferenciados de atuação docente.

Para a escolha da escola lócus da pesquisa, no sentido de preservar o sigilo das escolas e dos participantes, os municípios foram identificados por M1, M2 e assim sucessivamente, até M16, fazendo referência aos 16 municípios pertencentes à Ilha de Marajó no transcurso da pesquisa. Analogamente, as escolas por E1 (escola 1), E2 (escola 2) e assim por diante, por exemplo, M3E2 indica a Escola 2 do Município 3. Estabeleceram-se dois critérios técnicos para definir a escola. O primeiro foi realizar a pesquisa em um município marajoara com o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Nesse caso, o município M16, com IDHM 0,615 e IDHM Educação 0,525, atendeu ao critério. O segundo foi definir como lócus a escola desse município com maior número de alunos matriculados em 2023, que é a E2. Cabe destacar que a escola está localizada no município que apresenta os menores índices de pessoas extremamente pobres e pobres da Ilha de Marajó.

Os participantes da pesquisa foram nove gestores escolares (identificados como GE1, GE2 e assim sucessivamente) e 29 docentes (identificados como P1, P2, até P16). Esclarece-se que somente dezesseis docentes participaram da pesquisa. Os gestores são os profissionais que estavam no exercício da gestão administrativa da escola: diretor, vice-diretor e os que atuavam

⁴ Acrescentar uma questão que perguntasse se o participante da pesquisa havia cursado uma terceira graduação.

como técnicos pedagógicos, identificados como gestores pedagógicos. Dos 16 docentes que responderam ao questionário, 7 foram selecionados para a entrevista, a partir dos seguintes critérios, quanto a atuação: - em mais de uma escola; - com o maior número de componentes curriculares, porém em áreas diferentes; - aulas nos três períodos: manhã, tarde e noite. Assim, os docentes entrevistados atuam em áreas diferentes e cumprem carga horária em mais de três escolas e nos três períodos.

Somente após a análise das entrevistas docentes foi realizada a entrevista com os gestores escolares. Esse processo favoreceu aprofundar o entendimento sobre todo o contexto que envolveu a implementação da BNCC na escola marajoara. Foi uma atividade que exigiu esforço para compatibilizar as agendas, de modo a não interferir na dinâmica do trabalho escolar e nas atividades que os gestores precisavam realizar.

Para a transcrição das entrevistas, com agilidade e segurança, utilizou-se o software Transkriptor:

[...] uma tecnologia que pode converter automaticamente conteúdo áudio falado em texto escrito. Utiliza algoritmos avançados e técnicas de aprendizagem automática para processar a entrada de áudio e gerar uma transcrição textual. Este *software* pode analisar padrões de discurso, reconhecer palavras e frases e convertê-las para a forma escrita.⁵

Antes da devolutiva das entrevistas, realizou-se a leitura atenta dos textos de modo a corrigir possíveis incorreções. Como o *Transkriptor* utiliza Inteligência Artificial (IA), transcreve todos os sons percebidos no local, e “[...] a precisão da transcrição depende da qualidade do ruído ambiente [...]”,⁶ e o ambiente escolar, no qual foram realizadas as entrevistas, não era silencioso. A devolutiva da transcrição das entrevistas aconteceu por meio do *Google Forms*, quando os entrevistados leram o material e, em seguida, retornaram, concordando com as transcrições e autorizando o uso do material para a pesquisa.

Na análise dos dados, utilizou-se como suporte a Análise Textual Discursiva (ATD), que se constituiu em fulcro que permitiu análises coesas referentes aos dados obtidos com os participantes da pesquisa. A ATD:

[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 13).

Além disso, rompe com paradigmas de pesquisas que obstruem um posicionamento holístico sobre o fenômeno de estudo e se manifesta apresentando uma crítica filosófica sobre a hegemonia de um método de pesquisa caracterizado como supremo. Nesse sentido, a ATD favorece uma análise crítica sobre o fenômeno e contribui para que o pesquisador perceba as particularidades presentes no texto.

Na análise dos dados das entrevistas, contou-se com a ajuda do *software* Iramuteq, “[...] que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem *python* (www.python.org)”⁷. Entre

⁵ Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/audio-transcricao-software/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

⁶ Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/transcricao-software/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

⁷ Disponível em: <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/analise-textual-o-software-iramuteq/>. Acesso em: 24 set. 2024.

as funcionalidades desse *software* está a diversidade de análises que ele pode realizar. Ademais, usou-se triangulação de dados, pois trata-se de:

[...] um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado [...] (Zappellini; Feuerschütte, 2015, p. 6).

Diante das pretensões da pesquisa, a triangulação de dados se constituiu em metodologia de grande favorecimento para seu desenvolvimento, foi um suporte metodológico potencialmente significativo e valioso que possibilitou um olhar comprometido com os princípios do trabalho científico.

AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se as bases teóricas que contribuíram para a efetivação da pesquisa. Inicialmente, traça-se uma breve apresentação da BNCC e quais os interesses ligados ao processo de construção e implementação dessa normativa. Posteriormente, destacam-se os levantamentos realizados nas principais bases de dados e finaliza-se esta seção exibindo os conceitos de Educação ribeirinha e da BNCC.

A construção da BNCC emerge influenciada pela lógica da iniciativa privada como o Movimento Pela Base (MPB) e a Fundação Lemann. Desse modo, é um documento vinculado às diretrizes neoliberais e que contraria os educadores que defendem uma educação pública cidadã, e instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que postulam uma educação humana integral. Quando se observa o estudo de Caetano (2020), verifica-se que a suposta melhoria da qualidade de ensino presente nesse debate caracteriza-se como um discurso forjado no pensamento neoliberal. Assim, a BNCC é uma normativa antidemocrática e subserviente a uma proposta de educação modelada a partir das orientações da política de economia de mercado. O projeto de educação neoliberal subjuga as camadas populacionais que se encontram desfavorecidas nos aspectos econômicos e sociais e favorece a elite brasileira detentora dos poderes econômico e político.

Com o intuito de melhor delimitar o objeto de pesquisa, realizaram-se levantamentos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dado o objeto de pesquisa, utilizaram-se os descritores “Educação ribeirinha”, “Educação marajoara”, “Ensino Médio”, “BNCC”, “Ilha de Marajó”, “currículo” e “Estado do Pará”, articulando-os com o operador booleano AND. Como filtros consideraram-se o idioma português e o período 2018 a 2023, dada a promulgação da BNCC em 2018. Tais levantamentos demonstraram a escassez de trabalhos referentes à BNCC e ao EM na Ilha de Marajó, revelando um potencial investigativo significativo, haja vista sua originalidade e importância para o contexto marajoara, podendo contribuir para a educação local.

A educação escolar ribeirinha acontece em um contexto complexo de relações ideológicas, econômicas, sociais e geográficas, que interferem na vida do “ribeirinho marajoara”. Segundo Ferraz (2010), o ambiente físico é determinante no modo de vida do povo local,

destacando a cronologia ribeirinha, regida pelo tempo da maré, da lua e da floresta. Entre esses elementos naturais “[...] o rio é um elemento de diálogo com a natureza, é onde o ribeirinho exerce também sua luta pela vida, utilizando-se de saberes e artimanhas” (Abreu; Oliveira; Silva, 2013, p. 100). Todas as atividades são executadas a partir da influência desses ambientes: a hora de realizar uma viagem, caçar e pescar, por exemplo, obedece a uma cronologia natural (Ferraz, 2010). Nesse sentido, “[...] o desafio é ensinar e aprender em um espaço no qual o rio e floresta são as bases da economia, da cultura e do lazer” (Almeida, 2010, p. 23).

A escola ribeirinha marajoara está inserida nesse espaço diversificado. Dessa forma, para uma educação significativa é imprescindível uma prática pedagógica que dialogue com esse contexto. Nesse sentido, Almeida (2010) apresenta dois problemas que desqualificam o trabalho do docente ribeirinho. O primeiro é a exclusão dos professores das escolas ribeirinhas do processo de escolha do livro didático e o segundo refere-se aos conteúdos abordados nos livros, que estão descontextualizados e não dialogam com a realidade local. Segundo o autor, esses obstáculos não têm propiciado uma educação escolar valorativa, pois impedem o protagonismo dos docentes e discentes nas pautas referentes à educação nas comunidades ribeirinhas da ilha de Marajó.

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

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

A BNCC é o documento normativo que orienta a Educação Básica. A partir dessas orientações são construídas as propostas curriculares dos entes federativos, dos sistemas de educação e das escolas. Além das mudanças propostas pela BNCC, em 2017, o EM passou por alterações com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que instituiu uma reforma no EM e alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9394/1996 (Brasil, 1996), bem como outras legislações educacionais. A estrutura para o EM é nova, mas as finalidades elencadas na BNCC já se apresentavam no artigo 35 da LDB. Apesar de todas as críticas sinalizando que a BNCC do EM é um documento que apresenta lacunas preocupantes, o Ministério da Educação (MEC) obteve sua aprovação, seguindo sua implantação em todo o território nacional, inclusive na Ilha de Marajó, espaço este que precisa de estudos em lócus para subsidiar políticas públicas que atendam dignamente aos povos das águas e florestas que compreendem essa territorialidade.

O NOVO ENSINO MÉDIO E O LEGADO DA BNCC NO PARÁ

O objetivo desta seção é identificar a percepção dos professores que atuavam no lócus de pesquisa no período em que ocorreu a implementação da BNCC e do “Novo” EM, sobre o processo de implementação e materialização do EM e quais suas expectativas em relação aos itinerários formativos, tendo em vista a ampliação do repertório de conhecimentos dos alunos do EM local.

Para dar sustentabilidade epistemológica e filosófica à análise dos dados coletados, utilizou-se inicialmente como referencial teórico Huberman (2000), para analisar a seção “atuação profissional” do questionário *on-line* respondido pelos docentes. Os estudos de

Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores compreendem uma literatura consubstanciada por elementos consistentes sobre as fases vividas pelos profissionais que atuam na área da docência. Seus estudos foram fundamentais para garantir uma análise consistente das respostas fornecidas a partir das categorias: “fase de início na carreira”, “fase de estabilização”, “fase de diversificação”, “serenidade e distanciamento afetivo”, “conservantismo e lamentações” e “desinvestimento”.

Identificou-se que os professores da escola em estudo se encontravam em duas fases da carreira docente, a saber: “diversificação” e “serenidade e distanciamento afetivo”. Essas fases podem ser consideradas como fases intermediárias. Não são iniciantes no magistério, tampouco concluintes. Isso pareceu significativo para a pesquisa, dado o contexto político que envolvia a instituição escolar naquele momento: o processo de implementação da BNCC.

Verificou-se o número de escolas em que os docentes atuavam no momento em que responderam o questionário. A Tabela 1, na sequência, apresenta o número de escolas onde os docentes trabalhavam.

Tabela 1 – Número de escolas em que os(as) participantes atuavam

Docentes	Número de escolas	Frequência	Percentual (%)
P4, P6, P8, P9 e P10	1	5	31,25
P1, P2, P3, P12 e P13	2	5	31,25
P7, P15 e P16	3	3	18,75
P5 e P14	4	2	12,5
P11	5	1	6,25
TOTAL		16	100

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A tabela anterior conduz a questionamentos na tentativa de entender os motivos que levam 68,75% a trabalharem em mais de uma escola. Esses fatores estão ligados à formação docente? Mediante essas indagações, Moraes e Galiuzzi (2016) garantem que é preciso um processo cíclico de desmontagem do texto, pois é dessa forma que se consegue chegar à essência do problema. Desse modo, considera-se que a formação dos docentes é um aspecto significativo para emitir um parecer consistente. Em relação a P11, que trabalha em cinco escolas, verifica-se que ele possui graduação em História e Pedagogia. Em nível de Especialização, cursou Tecnologia em Educação. Fez mestrado e doutorado em Educação. Observa-se que se trata de um profissional que se encontra em uma etapa de formação importante. Isso pode ter contribuído para conciliar o tempo de trabalho entre cinco escolas. Outra informação valiosa é que P11 trabalha com o componente curricular História, que tem quatro horas-aula por turma. Isso pode ser um indicativo de que o docente precise complementar carga horária em outras unidades de ensino.

Para a compreensão da lógica que envolve o trabalho docente, ancoraram-se as análises no estudo de Piovezan e Dal Ri (2019). Primeiro, é importante compreender que a precariedade do trabalho docente não consiste em um processo natural. Igualmente, é valioso o entendimento de que o aumento da jornada de trabalho bem como a realização de funções diversas pelos docentes compreende uma dinâmica laboral que nasceu das entranhas do sistema capitalista de produção. Isso corresponde à lógica de que “[...] a flexibilização do trabalho é a ampliação das atividades laborais desenvolvidas pelos professores; e a intensificação do trabalho é a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam” (Piovezan; Dal Ri, 2019, p. 2). A experiência docente na docência do EM na ilha de

Marajó qualifica assegurar que essa precarização que assola o trabalho docente é realidade nas escolas locais. Referente a esse aspecto, Piovezan e Dal Ri (2019, p. 3) elucidam que “A flexibilização do trabalho docente é caracterizada pela ampliação das competências e funções que devem ser realizadas por este profissional no interior da escola e fora do recinto escolar”. Docentes com carga horária desumana e com um calendário letivo que inclui o sábado como dia de trabalho escolar, ao cumprirem parte do trabalho em casa, preenchendo diários de classe e relatórios, corrigindo atividades discentes e organizando simulados. Ainda precisam realizar busca ativa, para trazer de volta à escola os alunos com baixa frequência. Piovezan e Dal Ri (2019) ajudam no entendimento de que a flexibilização do trabalho docente postula a desvalorização do trabalho do professor.

Os aportes das autoras coadunam com o posicionamento de P7, que considera uma das dificuldades o tempo para planejar as atividades escolares. O reconhecimento de que o planejamento é um pressuposto para o trabalho pedagógico por parte dos que atuam em sala de aula é atitude que expressa compromisso com uma educação de qualidade. Nesse sentido, Sousa *et al.* (2024, p. 3) asseguram que “[...] o planejamento é uma importante ferramenta para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos indivíduos organizar-se para ter maior êxito em sua prática”. Isso demonstra que, sem organização, as atividades em sala de aula acontecem de qualquer jeito. A falta de objetivos e metas na prática pedagógica desqualifica a educação escolar.

Referente aos cursos de formação continuada e à formação específica sobre a BNCC, destaca-se que 75% dos docentes declararam que participaram desses cursos, entretanto 25% não tomaram parte. Os professores que vivenciaram essas formações fizeram uma avaliação positiva sobre elas, pois 58,33% disseram que foram excelentes, enquanto 41,67% avaliaram como boas. No entanto:

A política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho. A formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora (Kuenzer, 2011, p. 6).

A formação continuada para professores é condição para um trabalho pedagógico atento às expectativas, especialmente dos jovens que estudam no EM.

Na sequência, solicitou-se que os docentes avaliassem a formação para a implementação da BNCC, e os participantes P5 e P14 fizeram considerações importantes:

Olha, eu penso que foi muito rasa, sabe? Acho que para aquilo que de fato é exigido, eu acho que essa formação requer uma carga horária maior, porque ficaram muitas dúvidas. Então, penso que deveria ter sido uma carga horária maior (P5).

Eu participei de duas formações, no início do ano letivo, no primeiro semestre de 2023, e também no início do segundo semestre de 2023. Porém, tanto a formação do primeiro quanto do segundo semestre ainda deixaram muitas dúvidas. Não conseguimos muitos esclarecimentos porque eu acredito que a própria Secretaria de Estado, ela estava nesse processo de desbravar o novo ensino médio. Ela também estava conhecendo (P14).

A partir das declarações, é possível inferir que a formação não contribuiu para a implementação da BNCC. Isso é assustador, pois BNCC e formação docente são dois elementos indissociáveis no processo de implementação no “Novo” EM. Além disso, cabe ressaltar que a formação dos professores alavancada pelos princípios da BNCC não favorece o pensamento crítico, ela se efetiva como instrumento de disseminação do paradigma de economia de mercado. Ximenes e Melo (2022, p. 741) apontam que “[...] o debate sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, para a formação e profissionalização docente no Brasil pode apontar (des)caminhos para transformações necessárias”. As autoras indicam que há contradições no processo formativo dos docentes pelo fato de se caracterizar mais como um ato de regulação humana. Outra constatação das autoras é que a formação ofertada para os docentes circunscreve-se dentro da lógica das reformas educacionais. Assim, é inexequível uma proposta de educação escolar que não qualifica os(as) profissionais para o exercício da docência. Esse paradigma de educação não aproxima as pessoas dos princípios da crítica e da autonomia. O ensino e a aprendizagem devem acontecer embasados por um processo formativo holístico e omnilateral, que contribua para a inserção do indivíduo no contexto social, econômico e cultural.

Contudo, para que isso aconteça, “[...] a formação contínua é um aspecto-chave, permitindo que os educadores se mantenham atualizados com as melhores práticas e inovações pedagógicas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e satisfação na carreira” (Dias *et al.*, 2024, p. 4). Os autores destacam que o processo formativo:

[...] não está isento de desafios. A implementação efetiva da BNCC requer um suporte robusto na formação docente, tanto em nível inicial quanto continuado. Os professores precisam estar equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para interpretar e aplicar os princípios da BNCC, uma tarefa que demanda um comprometimento contínuo com a aprendizagem profissional [...] (Dias *et al.*, 2024, p. 6).

Assim, além de imprescindível, a formação docente não deve transcorrer na superficialidade, deve acontecer robusta e continuamente, o que segundo P14 não foi o caso no estado do Pará. De acordo com o docente, havia desconhecimento do “novo” EM por parte da própria Seduc/PA. Isso esclarece as dúvidas que os docentes apresentaram acerca da implementação da base.

Considerando o que já foi exposto, cumpre acrescentar que:

[...] a formação docente deve ser vista como um processo dinâmico e responsivo, capaz de se adaptar às mudanças constantes no cenário educacional. Assim, a integração entre a BNCC e a formação de professores não apenas impulsiona a qualidade do ensino, mas também prepara os estudantes para os desafios do futuro, contribuindo significativamente para o avanço da educação no Brasil. [...] (Dias *et al.*, 2024, p. 6).

Igualmente, é inestimável a atuação do órgão gestor da educação no estado, pois seu propósito deveria ser canalizar esforços e investimentos financeiros para que os docentes recebam a devida atenção no que tange à formação continuada, “[...] é imperativo que os professores se adaptem às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que concerne à etapa de ensino na qual atuam [...]” (Dias *et al.*, 2024,

p. 15). Para que a escola exerça dignamente sua função social, é necessário que se dê estrutura para a atuação de seus profissionais.

Os subsídios apresentados demonstram que em relação à formação de professores ainda há pendências históricas que demandam atenção. Nesse sentido, as políticas públicas que supostamente visam melhorias buscando oferecer formação digna precisam ser repensadas. Saviani (2009) debate na mesma lógica de Kuenzer (2011), pois suas abordagens demonstram a precariedade que dificulta o trabalho docente. Isso tem deixado sequelas,

[...] com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 11).

Na verdade, não se estimula o processo de formação dos docentes do EM. O que se percebe é a existência de um processo de desumanização docente proposital para desmotivá-los. Saviani (2011, p. 4) trata a formação docente como um “dilema”. Isso preocupa porque, “[...] ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

O cenário observado remete a indagações; implementava-se o “Novo” EM na escola investigada, porém os professores declararam que precisavam de formação continuada para conhecer a BNCC. Contudo, é preciso compreender que a BNCC só teoriza o discurso da formação continuada para professores sem efetivá-la, porque seu papel não é esclarecer, ao contrário, é regular. Ximenes e Melo (2022, p. 749) asseguram que a BNCC “[...] tange ao controle do trabalho docente e ao ‘empresariamento da educação’, marcados pela padronização” e, assim, ao docente será negada a compreensão da BNCC. Na visão mercadológica, o professor não precisa saber, mas executar o que o sistema lhe impõe.

Solicitou-se aos docentes que identificassem pontos positivos e negativos referentes aos cursos de formação continuada sobre a BNCC, o novo EM e os itinerários formativos. A seguir, o Quadro 1 sintetiza o posicionamento dos docentes.

Quadro 1 – Aspectos positivos e negativos dos cursos de formação continuada

Docentes	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
P1	Atualização das práticas pedagógicas	Algumas práticas não coadunam com a realidade local vivenciada
P2	Inovação e esclarecimentos	Duração
P3	Apresentam estratégias tecnológicas que fomentam a prática docente	Muitas dúvidas sobre o Novo Ensino Médio
P4	Debates sobre vivências	Poucos cursos
P5		
P6	Atualização	Pouco tempo
P7	Contribuição para melhoria da educação e aperfeiçoamento dos docentes	Ambiente com pouco espaço
P8	Mantém os professores atualizados Melhora a qualidade do ensino	Falta de valorização, de condições adequadas de trabalho para o bom desenvolvimento do trabalho
P9		
P10		
P11	Trouxeram esclarecimentos	Muito superficial

P12	Professor muito dinâmico, material excelente, criatividade no uso de tecnologias	Curso muito rápido
P13		
P14	Foi importante para conhecer um pouco mais sobre o novo ensino médio	Deixou muitas dúvidas quanto a implementação do Novo Ensino Médio
P15		
P16	Bom desempenho do monitor	Pouco tempo de estudo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

No Quadro 1, observa-se que os docentes P5, P9, P10, P13 e P15 não responderam ao questionamento, pois foram os que declararam anteriormente não ter participado dos cursos de formação continuada sobre a BNCC. Entre os destaques positivos apresentados, três fazem referência a equipamentos midiáticos utilizados nas formações ou ao bom desempenho por parte de quem ministrou as formações. Contudo, referente a conhecimentos, esclarecimentos e aperfeiçoamento, não há menção alguma. Assim, cabe questionar se essas formações contribuíram positivamente na atuação desses professores. Em relação aos aspectos negativos, os docentes fizeram as seguintes ponderações: pouco tempo/duração foi mencionado em 33,34% das respostas; outros 25,00% das respostas referem-se a superficial/deixou dúvidas, enquanto 16,67% destacam como negativo o ambiente do curso, 8,33% relacionam-se a distância da realidade, 8,33% apontaram falta de valorização para o bom desenvolvimento do trabalho e 8,33%, falta de condições adequadas de trabalho. Nesse sentido, os estudos de e Dias *et al.* (2024), Piovezan e Dal Ri (2019) e Ximenes e Melo (2022) coadunam quando asseguram que a BNCC é uma normativa construída para a regulação do trabalho docente.

Os docentes foram questionados sobre o espaço em que conheceram a BNCC e os dados obtidos foram organizados na Tabela 2 apresentada a seguir.

Tabela 2 – Como os docentes conheceram a BNCC

Como você conheceu a BNCC?	Frequência	Percentual (%)
Formações na escola	13	44,85
Pela internet	8	27,61
Palestras	3	10,32
Pela televisão	2	6,89
Reportagem em revista	2	6,89
Faculdade	1	3,44
Total	29	100

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Os dados dispostos na Tabela 2 demonstram que 55,15% dos professores conheceram a BNCC em espaços não escolares. Isso motiva verificar o impacto do conhecimento obtido em outros ambientes e na escola. Assim, solicitou-se aos docentes que definissem o conhecimento que tinham sobre a BNCC. Os dados resultantes foram organizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Conhecimento docente sobre a BNCC

Conhecimentos sobre a BNCC	Frequência	Percentual %
Meu conhecimento sobre a BNCC é superficial	7	43,75
Conheço a área do componente curricular que trabalho	5	31,25
Conheço apenas as competências específicas do componente curricular que trabalho	3	18,75

Conheço na íntegra a BNCC no que se refere ao EM	1	6,25
Total	16	100

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 3 exibe aspectos passíveis de análise. O primeiro aspecto a observar é o percentual de 43,75% das respostas, que se refere a conhecimento superficial sobre a BNCC. O mais preocupante é que do total de professores 85,71% participaram dos cursos sobre a base. O importante era verificar os impactos dos cursos no processo de implementação do “Novo Ensino Médio” na escola, haja vista o percentual de respostas relativas ao domínio superficial da BNCC. O que foi abordado nesses cursos? Por que os docentes declararam insegurança em relação a BNCC, mesmo depois da formação continuada? São aspectos que exigem esclarecimentos. Mediante o que foi apresentado nessa questão, indaga-se a forma como os cursos foram ministrados, deixando lacunas em relação ao entendimento sobre a BNCC para os docentes. Quanto ao segundo aspecto, 31,25% das respostas são relativas ao conhecimento apenas da área do componente curricular que trabalham. Dessarte, a ausência nas formações possivelmente não traria resultados satisfatórios para esses professores. Entretanto, outra indagação parece pertinente: isso não estaria ligado aos cursos de formação continuada desses docentes?

O terceiro aspecto tem associação com o fato de 18,75% das respostas estarem ligadas apenas às competências específicas do componente curricular que trabalham. Entre os que apresentaram esse posicionamento, 66,66% participaram das formações realizadas pela escola, todavia 33,33% não estiveram nas formações. É compreensível que os últimos apresentassem lacunas quanto ao conhecimento sobre a BNCC, porém o que provocou inquietude foram os 66,66% que participaram das formações e, portanto, deveriam ter um entendimento mais consistente sobre a base.

Em relação ao último aspecto, 6,25% das respostas apontam conhecimento integral da BNCC no que se refere ao EM. Entretanto, essa afirmação despertou atenção pelo seguinte fato: os que alegaram dominar os conhecimentos sobre a BNCC não participaram das formações realizadas pela escola. Isso parece estranho. Afinal, como esses docentes chegaram a esse nível no tocante ao entendimento sobre a normativa sem participar dos cursos? Participaram de formações em outras instituições? As respostas provocam essa dúvida, ou a escola teria possibilitado outras opções para esses docentes terem acesso aos fundamentos da BNCC?

Outra pergunta referia-se ao conhecimento que possuíam dos itinerários formativos. Dos docentes, 50% afirmaram que precisavam de formação para melhor entender e aplicar os itinerários formativos. Entre estes, 75% participaram das formações promovidas pela escola. Isso provocou indagações no sentido de conferir quais contribuições essas formações possibilitaram aos docentes, que demonstraram dúvidas e, até, desconhecimento sobre a estrutura do “Novo Ensino Médio”.

Nas entrevistas, para responder as indagações, fez-se a pergunta “o que são itinerários formativos para você?”, e nenhum professor respondeu exatamente. Destaca-se parte das respostas de cinco docentes:

[...] os itinerários formativos é uma grande dúvida. Se eu lhe falar, a verdade é que eu não sei conceituar, porque nós não tivemos uma formação específica. Teve a da Seduc *on-line*, porém foi muito rasa, não explicou totalmente como deveria ser explicado [...] (P1).

Os itinerários formativos? Deixa eu tentar colocar [...] os itinerários formativos. Eles são, na verdade, dentro do meu campo de visão, eles são uma soma

positiva dentro daquilo que a gente já tinha, mas que muitas vezes não era trabalhada [...] (P7).

Agora aí o senhor pegou. Eu não consigo entender assim, para te explicar o que são esses itinerários. A gente vê na prática os itinerários que aqui, por exemplo, a gente tá com itinerários amazônicos. Aí nós temos o...do financeiro, como é? Educação financeira, é isso mesmo. Meio ambiente, tem? Tem, tem meio ambiente. Eu creio que são áreas de conhecimento que vêm para agregar com as disciplinas já trabalhadas (P11).

O que são os itinerários... formativos. Formativos ou informativos? Os itinerários formativos [...] eu acho que são [...] Vem de formação, né? Acredito que os itinerários formativos são as informações, as orientações, as formações em si (P13).

Itinerário formativo, creio que era para dar uma formação, quando o aluno saísse do terceiro ano de ensino médio, já tinha aquilo em mente do que ele queria trabalhar futuramente, em que ele trabalhar, né? Aquela formação. Ele conseguiu se estruturar durante os três anos, desde o primeiro ano, vindo e trabalhando. Então, chegou no terceiro ano e já está direcionado para o mercado de trabalho (P16).

Os excertos anteriores levam a inferir que a formação para o processo de implementação da BNCC no contexto marajoara foi precária, algo proposital do gerencialismo mercadológico na educação. Ximenes e Melo (2022, p. 3) ressaltam:

Ao assumir que a melhoria da qualidade da educação depende fundamentalmente da valorização profissional e da formação docente, os relatórios publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) intitulados *Creating effective teaching and learning environments: first results for Talis* (OECD, 2009) e *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005) destacam que os professores devem ser tomados em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem.

Esse reconhecimento da formação como elemento essencial para a qualidade do ensino é interessante, porém não é o que se confirmou no contexto marajoara, com as respostas dos docentes, que desconhecem o que são itinerários formativos pela falta de formação. A partir das ponderações de Ximenes e Melo (2022), a reforma da educação que envolve a BNCC configurou-se como paradoxal, pois, ao mesmo tempo que se presencia o discurso em defesa da educação de qualidade, depara-se com a falta de valorização docente e precariedade da infraestrutura da escola pública. Isso, no universo marajoara, é algo que gera preocupação.

Quanto ao conhecimento que os colaboradores tinham acerca do “Novo Ensino Médio”: 50% declararam ter um conhecimento superficial, 25% afirmaram que precisam compreender melhor. No entanto, entre eles 50% não participaram das formações. Outros 19% têm dificuldades, pois ainda confundem os conceitos, e, deles, 66,66% não participaram das formações. Completando, 6% disseram ter mais familiaridade com o componente curricular que trabalham. Os percentuais exteriorizam que, nas formações que a escola realizou, os professores não absorveram o que foi repassado, e que há um problema epistemológico em relação ao domínio sobre a BNCC.

Essa amostra referente à percepção docente sobre a materialização da BNCC, os itinerários e o “Novo” EM no universo marajoara é um demonstrativo de que a nova estrutura curricular imposta a partir de 2022 está a serviço de uma racionalidade neoliberal. O objetivo é a precarização do trabalho docente, como apontam os estudos de Dias *et al.* (2024), Piovezan e Dal Ri (2019) e Ximenes e Melo (2022). A formação humana valorizada pela BNCC constitui-se em processo desarticulador das dimensões que envolvem a vida humana.

Apresentam-se, a seguir, os dados das entrevistas realizadas com nove gestores escolares.

Questionados sobre a BNCC, 66,66% dos gestores consideram que é um documento relevante para o processo de ensino e aprendizagem, enquanto 33,34% veem a BNCC como documento impositivo. Chama atenção o percentual de entrevistados que considera a normativa importante. A partir do que postula a ATD, isso coaduna com o que Moraes e Galiazzi (2016) impetram em seu estudo, pois é necessário olhar o texto em todas as suas particularidades, caso contrário, pode escapar de nossas análises aspectos reveladores de eventuais fenômenos. Igualmente, é louvável observar as artimanhas neoliberais e a forma como seus ideais vão sendo implantados na escola, “[...] nos últimos anos, temos assistido ao resgate, à propositura e/ou à implementação de diversos projetos educativos de cunho neoliberal e neoconservador, que visam restaurar um *status quo* supostamente colocado em risco pela conquista de direitos por minorias político-sociais” (Santos; Segat; Caetano, 2024, p. 5).

O aporte anterior ajuda a compreender que a BNCC, por exemplo, é um dispositivo a serviço do empresariado. A declaração do GE1, de que “a BNCC foi um documento que veio de cima para baixo. E quando ela chegou aqui, jogaram e o pessoal, os professores e nós, enquanto técnicos, não sabíamos como lidar [...]”, favorece o entendimento sobre o propósito das políticas vinculadas ao neoliberalismo.

O estudo de Santos, Segat e Caetano (2024) dialoga com a fala do GE1. Outrossim, a experiência de aproximadamente três décadas na educação marajoara qualifica dizer que o processo de imposição na educação ribeirinha sempre ocorreu, porém de forma latente, disfarçado de benefício, contudo a partir de 2016, quando os debates sobre a elaboração da BNCC ganharam destaque, as prescrições deixaram o anonimato.

Em relação às mudanças provocadas pela BNCC na escola, 55,55% dos gestores garantiram que elas aconteceram, relacionadas ao uso do livro, aos novos componentes curriculares, por exemplo, o Projeto de Vida, que começou a ser trabalhado. Por outro lado, 44,45% declararam que não houve mudanças. Isso, de acordo com a ATD, é representativo, pois os gestores não coadunaram se a BNCC provocou ou não mudanças na escola. Se houve dificuldades em identificar que a implementação da nova proposta curricular contribuiu com melhorias na formação humana, por exemplo, avalia-se que a BNCC foi efetivada à revelia do contexto da educação ribeirinha marajoara.

Isso vai na contramão dos princípios de trabalhadoras e trabalhadores, que, além das resistências ao avanço da fronteira do agronegócio, também lutam por reforma agrária, políticas públicas de custeio e educação pública, laica e de qualidade para todas e todos. Uma coisa é oportunizar formação política e formação técnico-científica universal, outra coisa é impor um projeto de educação urbano-industrial para adolescentes e jovens que ainda na adolescência são incluídos nas lutas e resistências que as circunstâncias lhes impõem (Silva; Andriani, 2023, p. 337).

Esse aporte oferece a compreensão de como ocorreu a efetivação da BNCC na Ilha de Marajó. Não houve sequer menção ao Movimento de Educação do Campo, haja vista que a

implementação ocorreu em um contexto rural-ribeirinho com aspectos exclusivos da região, como o movimento da maré, que influencia o modo de viver do ribeirão marajoara, e as influências da floresta e da lua nas experiências laborais. Dessa forma, o currículo do EM praticado nas escolas marajoaras está desconexo dos diversos elementos que compreendem as experiências dos nativos locais.

Outro aspecto que envolveu a implementação da BNCC foram as alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Os gestores foram unânimes ao afirmarem que houve mudanças na proposta pedagógica da escola. No entanto, quando se questionou se houve alterações no PPP, chamou atenção a declaração do GE7: “sim, nós tínhamos o PPP. Ele é bastante numeroso, aí **a Seduc enviou um modelo para a gente se adequar**” (grifo nosso). A expressão em destaque identifica que não houve autonomia nas adequações que a escola realizou no PPP. Tirar a autonomia é característico das políticas públicas atreladas ao modelo econômico impulsionado pelo neoliberalismo. Uma “autonomia” forjada na lógica do controle sem considerar o espaço social, cultural e econômico da escola. Nesse sentido, é importante o estudo de Hage (2024, p. 2), que faz ponderações sobre a educação e a escola fortalecidas pelos movimentos populares empenhadas nas lutas sociais. A escola precisa construir sua autonomia para elaborar uma proposta pedagógica articulada com as demandas sociais da comunidade. “[...] nós não temos o direito de fazer uma discussão estritamente acadêmica, teórica ou voltada apenas para escola, desligando-a do contexto onde ela acontece”. O excerto remete ao PPP pelo fato de ser um planejamento que deve considerar todas as experiências e expectativas da comunidade escolar.

Indagaram-se os gestores sobre os itinerários formativos: “como os itinerários formativos foram construídos na escola em que você atua?”. As declarações foram importantes pois, assim como aconteceu no PPP, a Seduc/PA não considerou a autonomia escolar. Na sequência, apresentam-se as respostas de gestores da escola.

Os itinerários formativos eles vieram, na verdade, eles já vieram já preestabelecidos, né? Do Estado, né? Os itinerários que as escolas deveriam trabalhar [...] (GE2)

É, os itinerários formativos, eles uma parte foi a Seduc que direcionou uma parte, e a gente foi acatando, foi aceitando uma parte do itinerário [...] (GE7).

Aqui foi o seguinte, veio alguém da DRE, sentou com a equipe pedagógica e com outros professores, e não conseguiram responder as perguntas nossas. Ficou um pouco perdido. Depois mandaram alguém da SEDUC também, que ficou mais atrapalhado do que [...] E aí, o que foi que nós fizemos? Nós tivemos que ir pra Belém, para fazer uma formação, para poder fazer essa discussão. Então, a gente já chegou para orientar o pessoal, mas ainda tem muita gente perdida, né? (GE3).

Os excertos remetem a um processo totalmente arbitrário. Apresentam-se três falas que foram objetivas e pontuais, as demais foram confusas. O que se assinala a partir dessas respostas são dois aspectos que ficaram claros na entrevista. O primeiro é que o processo de formação foi precário, haja vista os gestores demonstrarem insegurança ao falarem sobre os itinerários formativos. Isso ficou evidente na contribuição do GE3 quando concluiu seu pensamento: “[...] mas ainda tem muita gente perdida”. O segundo aspecto está contido na contribuição de GE2 e GE7, que demonstra a verticalização/imposição que foi a tônica do processo de implementação do “Novo” EM.

Causam indignação as imposições que a BNCC concretizou na educação local, pois na condição de docente defende-se uma educação integral atenta às condições de vida do povo da Ilha de Marajó. Outro motivo de indignação é presenciar a concretização de uma proposta de EM que atende aos interesses do MPB, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), da Fundação Lemann e outras organizações, como assegura Caetano (2020), mas não considera as peculiaridades que envolvem a vida do marajoara, por exemplo, o impacto do movimento da maré na vida do povo, a importância do carimbó como manifestação artística genuinamente marajoara, o extrativismo animal e vegetal que afeta a economia local, a pecuária que se destaca com o rebanho bufalino, a culinária potencializada pelo açaí, o peixe, o camarão, a carne de búfalo, enfim, tudo o que está vinculado às experiências locais. Tudo isso foi ignorado propositalmente.

Os gestores relataram que entre as dificuldades encontradas para trabalhar com os itinerários destacava-se a infraestrutura da escola. Apesar das inconformidades apresentadas nos parágrafos anteriores, os gestores demonstraram boas expectativas em relação ao “Novo” EM. Somente para dois gestores, GE3 e GE5, não houve melhorias na educação, ao contrário, o ensino está precário. No entanto, os demais gestores apresentaram expectativas referentes ao paradigma curricular implementado. O GE4 fez a seguinte declaração:

[...] então, o novo ensino médio vem debater essa realidade do **mercado**, nos preparar que o **mercado** na realidade é um **crivo**. E se o camarada não estiver preparado para a vida, ele não vai poder enfrentar esse **crivo**. Os concursos públicos, com o novo ensino médio, o **Ideb**, o **Enem**, eles precisam dessa preparação que o aluno tem que ter pra ele olhar uma prova, por exemplo, com o **Ideb**, que isso aí vai ajudar ele, entendeu? Na vida profissional [...] (grifos nossos).

O que se presencia na Ilha de Marajó na efetivação do “Novo” EM é parte de um processo histórico que já se arrasta há décadas no cenário brasileiro. O que chamou atenção foi o fato de 88,88% dos gestores declararem que o EM alinhado à BNCC apresentou vantagens, das quais a mais citada foi o Projeto de Vida. O GE1 disse que “O novo ensino médio veio para que a base fosse atendida a nível nacional, então acho que isso daí já é uma vantagem”. Entende-se que isso é um demonstrativo de que a racionalidade empresarial dominou a educação pública, contudo preocupa o fato de a resistência a esses ideais praticamente inexistir no contexto marajoara. Nesse sentido, apenas um gestor manifestou posicionamento declarando que o “Novo” EM não trouxe nenhuma vantagem para o povo local. Nesse sentido, Lima, Monteiro e Santos (2024, p. 62) asseguram:

O que se quer afirmar, com outras palavras, é que diante das pressões exercidas pelos conglomerados econômicos e pelas oligarquias financeiras, em várias democracias liberais contemporâneas, as regras do jogo vêm sendo alteradas de forma que o interesse da ação privada tem se sobreposto ao interesse da ação pública [...].

A lógica da economia de mercado prevalece e desconsidera os problemas sociais que assolam a população local. Para os conglomerados econômicos importa que o ser humano obedeça a suas regras. Desse modo, a implementação da BNCC e do EM na Ilha de Marajó representou um processo de exclusão, pois não considerou o espaço de experiências dos povos ribeirinhos e quilombolas.

Os gestores, a partir dos questionamentos, apresentaram as seguintes desvantagens do “Novo” EM: falta de formação, falta de infraestrutura adequada para a implementação, redução de carga horária de alguns componentes, por exemplo, Filosofia e Sociologia, e a rapidez no processo de implementação. Somente GE6 não viu desvantagens na nova proposta curricular.

Foi essencial observar que os gestores apontaram inúmeras desvantagens do “Novo” EM. Isso ajuda no entendimento de que esse modelo de formação é inexequível para o contexto marajoara por inúmeros fatores, e um deles é por não valorizar os debates sobre Educação do Campo apresentados no estudo de Silva e Andrioni (2023). Outra questão fundamental que se pontua neste estudo é a importância da instituição escolar que dialoga com o contexto social, econômico e cultural. Nesse sentido, Hage (2024) apresenta ponderações significativas sobre a escola que estão alinhadas às demandas de sua comunidade. Isso é importante pelo fato de criar resistência à lógica do capital. Lima, Monteiro e Santos (2024) contribuem para o entendimento de que as reformas das políticas públicas são carregadas da racionalidade empresarial.

Questionados sobre a formação continuada, GE2, GE6, GE7 e GE9 afirmaram que ocorreu, enquanto os demais garantiram que aconteceram encontros na escola, mas um processo de formação específica sobre a BNCC não se realizou. Destaca-se a seguir a fala de GE8:

Não houve formação continuada, houve assim, como eu lhe falei, foi só discutido durante a jornada, aí teve um período que veio um formador, que veio para falar sobre o novo ensino médio, porque a escola era piloto, mas foi abordado em termos assim, não foi discutido nessa formação, sobre o que era a BNCC, que vinha como proposta, foi mais assim, trabalhamos muita questão de dinâmicas, de recursos tecnológicos que poderiam ser utilizados dentro dessa nova proposta.

Os gestores identificaram pontos negativos de sua atuação no processo de implementação e materialização da BNCC na escola. Faltou leitura do documento, as formações foram insuficientes, houve interferência político-partidária no ambiente escolar, falta de socialização com os docentes e, o último aspecto, a escola precisa de mais funcionários para atuarem na gestão pedagógica.

Mediante o que foi apresentado, retoma-se o que se debate neste estudo sobre a BNCC, normativa articulada por acordos público-privados que defendem interesses empresariais (Caetano, 2020). Assim, seu objetivo é, justamente, promover a precarização do ensino e provocar turbulências no ambiente escolar. A BNCC não postula uma educação omnilateral, porém uma formação alienadora, a serviço da regulação e do controle.

Portanto, o processo de implementação da BNCC no contexto marajoara atendeu aos interesses da iniciativa privada. Os debates valiosos de condição *sine qua non*, por exemplo, Educação do Campo e Educação Ribeirinha, foram esquecidos. Outro problema que se constata é a falta de articulação entre a proposta curricular do EM e as expectativas econômicas, culturais e sociais do povo local. O currículo prescrito orientado pela BNCC acontece pautado pela lógica da educação dualista que oferece um ensino propedêutico para a elite nacional, porém deixa as classes subalternas desprovidas de uma formação baseada na dignidade e equidade humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que a BNCC e o “Novo” EM estão a serviço dos valores privatistas. “[...] mas a que valores e atitudes se referem? Os valores e atitudes preconizados pela ideologia da globalização e a política neoliberal, de acordo com as demandas implícitas e

explícitas do mercado [...]” (Zotti, 2015, p. 8). Malanchen e Santos (2020) asseguram que essa é uma característica das políticas curriculares que estão atreladas à formação tecnicista. A proposta curricular implementada na educação paraense compreende um processo verticalizado com precária infraestrutura para sua efetivação. De acordo com Frigotto e Ferreira (2023, p. 35), isso representa as faces de um “capitalismo tardio e dependente” que se instalou no Brasil e se manifesta descaradamente nas políticas públicas que acontecem no País. Outro destaque é a falta de formação continuada para os docentes, essa precariedade tem dificultado o trabalho docente e deixado sequelas na formação humana (Saviani, 2009).

Esta investigação apresenta limitações e contribuições. Em relação às limitações, dois fatores são importantes. O primeiro foi a morosidade da tramitação do processo na Seduc/PA, o que ocasionou atraso na submissão e aprovação do projeto em um Comitê de Ética em Pesquisa e, conseqüentemente, no início da coleta de dados. O segundo fator foi a ausência de 13 docentes do lócus investigado na pesquisa. Considera-se isso um prejuízo para a pesquisa, pois, se todos desta participassem, mais dados empíricos seriam analisados e, assim, ter-se-ia maior compreensão do objeto de estudo. Referente às contribuições, o estudo contribui para o fortalecimento dos debates sobre a oferta do EM na Ilha de Marajó e motiva outros pesquisadores a questionarem a maneira como são efetivadas as políticas públicas que atendem o povo marajoara. Desse modo, há necessidade de mais trabalhos investigativos no arquipélago do Marajó com o propósito de identificar os problemas e contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população local.

Dessa forma, a implementação da BNCC e do “Novo” EM nas escolas da Ilha de Marajó foi um processo que ignorou as demandas econômicas, culturais e sociais dos povos das águas e das florestas que vivem no território marajoara, por exemplo, ribeirinhos e quilombolas. Outrossim, identificou-se que a nova estrutura curricular é inexecutável na realidade marajoara, pois, além da inadequação como contexto cultural dos povos locais, agravou o processo de exclusão de acesso à educação escolar. A desarticulação apresentada por esta investigação é o reflexo de uma política de educação pública subserviente ao neoliberalismo, prejudicial aos povos da Ilha de Marajó.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/MCTI/FNDCT, que, por meio do Edital nº 18/2021 - Faixa B - Grupos Consolidados, financiou a macropesquisa “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores(as) escolares”, à qual esta investigação está vinculada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. (org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

ALMEIDA, Edielson Manoel Mendes. **Educação ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

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. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

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

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-h; LAPERRIERRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS, Fernando Mota; RODRIGUES, Eurico Fiamé; BARBOSA, Isabela Maria Pereira; MENDES, Santina Aparecida Ferreira; MENDONÇA, Sebastiana Maria; MONIZ, Sibebe Selvina de Oliveira Rodrigues; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FIGUEIREDO, Wennia Rafaelly Souza. Transformando a Educação: a evolução e o impacto da BNCC na formação docente no Brasil. **Revista Contemporânea**, Caruaru, v. 4, n. 1, p. 3435-3462, 2024. Disponível em:

<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3154/2396>. Acesso em: 21 set. 2024.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sonia Maria. Cultura colonizadora e escravocrata, autoritarismo e ultraconservadorismo: o DNA da classe burguesa brasileira. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio no Brasil e suas (im)possibilidades históricas: determinações**

culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 32-75.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Finalidades e tarefas educativas da escola na perspectiva dos movimentos sociais populares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, out./dez. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/87438>. Acesso em: 24 dez. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XmBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LIMA, Maria Helena Costa Carvalho de Araujo; MONTEIRO, José Marciano; SANTOS, Valdonilson Barbosa dos. “Novo Ensino Médio” e Neoliberalismo Educacional: impactos no currículo e na gestão escolar. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 57-76, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/88486/64239>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica *versus* a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 2, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 61-77. *e-Book*.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio**. v. II. Belém: SEDUC-PA, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

PARÁ. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. **Plano Integrado para o Desenvolvimento Sustentável dos Arquipélagos do Marajó/PA e Bailique/AP - 2024/2027**. Belém: Sudam, 2024. Disponível em:

http://repositorio.sudam.gov.br:8080/sudam/prda/publicacoes-institucionais/plano_marajo.pdf/@display-file/file/Plano_Marajo.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81355, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvnfBBsMC6cKqdpXtXJ3Q/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SANTOS, Anderson Neves dos; SEGAT, Juliana Lazzaretti; CAETANO, Marcio. Cenas Antidemocráticas: manifestações neoliberais e neoconservadoras nos currículos escolares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, e86844, out./dez. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/86844/51974>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poesis/article/view/15667>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SILVA, Rose Márcia da; ANDRIONI, Ivonei. Ensino Médio do Campo: uma proposta construída a partir da luta dos movimentos sociais. In: FRIGOTO, Gaudêncio. **Ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, PPP; Expressão Popular, 2023.

SOUSA, Ana Doroteia do Nascimento; FONSECA, Celma Martins da Silva; LOPES, Vanildes Pereira; SILVA, Jeromice Moreira da. O planejamento e sua importância no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 2183-2196, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13339/6671>. Acesso em: 21 set. 2024.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em: 19 fev. 2023.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez.

2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5112/4190>. Acesso em: 22 set. 2024

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, abr./maio/jun. 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>. Acesso em: 14 set. 2020.

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

| Submetido em: 20/07/2025

| Aprovado em: 16/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025