

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SANDRA PHILLIPPS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARANAENSES NO
CONTEXTO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2023)**

CURITIBA / PR

2023

SANDRA PHILLIPPS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARANAENSES NO
CONTEXTO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador(a): Dr^a. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

CURITIBA / PR

2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

P557 Phillipps, Sandra.

Formação continuada de professores paranaenses no contexto da reforma do novo ensino médio (2016-2023) / Sandra Phillipps; orientadora Prof.^a Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

166f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Políticas de formação continuada de professores. 2. Rede de ensino do Paraná. 3. Novo ensino médio. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação II. Título.

CDD – 370.71098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA PHILLIPPS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARANAENSES NO CONTEXTO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016/2023)

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 24 de novembro de 2023



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós- Graduação, Doutorado e Mestrado em
Educação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP



Orientadora Professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Luana Priscila Wunsch
Centro Universitário Internacional - UNINTER



Professor Doutor Ivo José Both
Universidade Federal do Paraná – UNINTER



Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP



Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná -UTP



*Aos educadores e equipe escolar que permanecem firmes
em seu propósito educativo apesar dos desafios impostos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a toda minha família e amigos, que me apoiaram nessa caminhada. A meus filhos que me mostraram uma força enorme que eu desconhecia, agradeço em especial ao meu marido as horas trabalhadas extras conjugais.

À Prof.^a Dra. Maria de Fatima Rodrigues Pereira e aos Professores Dr. Ivo José Both e Prof.^a Dra. Luana Priscila Wunsch, por acreditar e me fazer acreditar, por serem pacientes e companheiros nesta caminhada.

Minha orientadora, obrigada por me receber como sua orientanda. Agradeço por me permitir evoluir, por ensinar-me princípios de dedicação, por me motivar, por ter fé em mim e por me proporcionar oportunidades. Agradeço por todo o aprendizado transmitido, pela paciência e pela sabedoria compartilhada. À Sra., minha eterna gratidão e afeto.

Por fim, e não menos valioso, quero agradecer a todos os colegas, amigos e todas as demais pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada, contribuindo para a conclusão deste trabalho no período de 2020 a 2023. Suas palavras de incentivo foram um impulso fundamental nos momentos mais desafiadores.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão por sua confiança, por acreditar em mim em todo momento que eu ia conseguir finalizar meu Doutorado. Você, Fernanda Sprada, esteve sempre ao meu lado, inclusive durante a minha defesa de tese, me apoiando e dando força e conselhos extras. Muito obrigada amiga e irmã do coração.

E gostaria de destacar em especial o apoio de Ariane, Vanessa, Roseane e Cristiane, todas sempre com muita paciência para explicarem o que não havia entendido e me pedindo sempre “CALMA”, agradeço os bons momentos, as muitas risadas e alegrias, e as histórias compartilhadas entre sufocos, raivas, tristezas, angústias, e trocas de ‘figurinhas’, juntas somos mais fortes! Tudo o que estava marcado para “depois da tese”, “depois da defesa”, meninas... chegou!

Enfim, vencemos mais uma etapa, em nossas vidas. Também agradeço as outras pessoas que direta ou indiretamente colaboraram com o sucesso deste meu trabalho.

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante
para assumirmos a responsabilidade por ele
[...] a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante
para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos.

Hannah Arendt

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Pierre Bourdieu

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a Formação Continuada de Professores que trabalham na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, no recorte temporal de 2016 a 2023. Ao ser formulada e orientada a implantação da Reforma do Novo Ensino Médio, esta gerou resistências por parte de estudantes e professores, especialmente por não ter sido debatida com a categoria e pelo caráter de fragmentação que propôs para a formação das juventudes brasileiras. A Reforma gerou também muita estranheza entre professores que não conheciam seus objetivos nem como implantá-la ou lhe fazer proposições. Perante este cenário é formulada a questão norteadora desta investigação: Que políticas de Formação Continuada foram ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação do referido estado? O objetivo geral desta investigação é elucidar as políticas de Formação Continuada ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), aos professores do Ensino Médio que trabalham no contexto da Reforma do chamado Novo Ensino Médio de maneira a dizer a que atendem. Os objetivos específicos são: realizar apontamentos sobre as políticas do Brasil e do Paraná para a Reforma do Ensino Médio; apontar as contribuições de Pierre Bourdieu, educadores que o apropriam no Brasil, estudo da Unesco e revisão de literatura a esta tese; analisar dados de questionário realizado com professores de duas escolas de Curitiba, sobre as políticas ofertadas pela SEED. Esta tese é composta por Introdução, três seções que correspondem aos objetivos específicos antes explicitados e Considerações Finais. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa assenta-se em contribuições da filósofa Hannah Arendt, Pierre Bourdieu e educadores brasileiros que acolhem, atualizam e trabalham com categorias cunhadas por esses intelectuais, especificamente com capital cultural. Do ponto de vista dos procedimentos esta investigação é bibliográfica quando realiza a revisão da literatura sobre o objeto em tela, de caráter documental ao se debruçar em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/1996); Documentos referências, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEN – 20, Decretos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resoluções da SEED-PR, e, de campo, por meio de questionário respondido por professores. A justificativa para a realização desta investigação decorre do interesse em se pesquisar a área de formação docente no contexto da Reforma do Novo Ensino Médio, em virtude de a autora desta tese trabalhar como professora e gestora de uma escola pública em Curitiba e ter atuado na direção por 15 anos. Além disto, é um tema onde há muita polêmica e disputa, afinal trata-se da formação de professores que formam jovens brasileiros. Quanto aos resultados da pesquisa, é possível, apontar que a Formação Continuada ofertada aos professores, não os esclareceu sobre a Reforma do Ensino Médio, cuja formulação iniciou por Medida Provisória, e que não atende à superação dos dilemas históricos deste nível de educação, mas os acentua, apesar dos dados coletados revelarem a existência de um investimento pessoal de tempo e ônus financeiro dos professores na sua formação.

Palavras-chave: Políticas de Formação Continuada de Professores. Rede de Ensino do Paraná. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This research focuses on the Continuing Education of Teachers working in the Public Education Network of the State of Paraná, within the time frame of 2016 to 2023. When the Reform of the New High School was formulated and guided for implementation, it generated resistance from students and teachers, especially because it was not debated with the category and due to the fragmentation character, it proposed for the formation of Brazilian youth. The Reform also generated a lot of strangeness among teachers who did not know its objectives or how to implement it or make propositions to it. In this scenario, the guiding question of this investigation is formulated: What Continuing Education policies were offered by the State Department of Education of the aforementioned State? The general objective of this investigation is to elucidate the Continuing Education policies offered by the State Department of Education of the State of Paraná (SEED), to high school teachers who work in the context of the Reform of the so-called New High School in order to say what they attend to. The specific objectives are: to make notes on the policies of Brazil and Paraná for the High School Reform; to point out the contributions of Pierre Bourdieu, educators who appropriate him in Brazil, Unesco study and literature review to this thesis; to analyze data from a questionnaire conducted with teachers from two schools in Curitiba, about the policies offered by SEED. This thesis is composed of Introduction, three sections that correspond to the specific objectives previously stated and Final Considerations. From a theoretical point of view, this research is based on contributions from the philosopher Hannah Arendt, Pierre Bourdieu and Brazilian educators who welcome, update and work with categories coined by these intellectuals, specifically with cultural capital. From the point of view of procedures, this investigation is bibliographic when it carries out the literature review on the object in question, of a documentary nature when it focuses on legislation such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN, Law No. 9,394/1996); Reference documents, National Curriculum Guidelines for High School - DCNEN - 20, Decrees, National Common Curricular Base (BNCC), Resolutions of SEED-PR, and, in the field, through a questionnaire answered by teachers. The justification for carrying out this investigation arises from the interest in researching the area of teacher training in the context of the Reform of the New High School, due to the fact that the author of this thesis works as a teacher and manager of a public school in Curitiba and has been in management for 15 years. In addition, it is a topic where there is much controversy and dispute, after all, it is about the training of teachers who train young Brazilians. As for the results of the research, it is possible to point out that the Continuing Education offered to teachers did not clarify them about the High School Reform, whose formulation started by Provisional Measure, and that it does not meet the overcoming of the historical dilemmas of this level of education, but accentuates them, despite the collected data revealing the existence of a personal investment of time and financial burden of the teachers in their training.

Keywords: Policies for Continuing Teacher Education. Paraná Education Network. New High School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	104
------------	--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO	109
GRÁFICO 2 – PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO POR FAIXA ETÁRIA E GÊNERO	112
GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES	128
GRÁFICO 4 – CURSO DE ENSINO SUPERIOR QUE O PROFESSOR FEZ	129
GRÁFICO 5 – CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO OU OUTROS QUE O PROFESSOR FEZ	129
GRÁFICO 6 – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO QUE O PROFESSOR FEZ.....	130

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	33
QUADRO 2 – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) PARA O ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA, APRENDIZADO ADEQUADO NA IDADE CERTA, EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	35
QUADRO 3 – LEGISLAÇÃO QUE REGULA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ..	36
QUADRO 4 – DOCUMENTAÇÃO REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA ..	50
QUADRO 5 – TEMAS DAS LIVES	54
QUADRO 6 – PRODUÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE A REFORMA DO NEM ENCONTRADAS NA BDTD USADAS NESTE, ORDEM DESCENDENTE	79
QUADRO 7 – TESE ENCONTRADAS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023.....	81
QUADRO 8 – ARTIGOS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023.....	83
QUADRO 9 – ARTIGOS PERTINENTES A ESTA TESE ENCONTRADOS NO GOOGLE ACADÊMICO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023.....	87
QUADRO 10 – SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO AUFERIDA COM A REVISÃO DE LITERATURA	93
QUADRO 11 – NÚMERO DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	116
QUADRO 12 – NÚMERO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO.....	116
QUADRO 13 – CORPO DOCENTE E SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO	116
QUADRO 14 – OBSERVAÇÕES POSITIVAS DOS PROFESSORES ACERCA DA REFORMA	123
QUADRO 15 – OBSERVAÇÕES NEGATIVAS ACERCA DA REFORMA	123
QUADRO 16 – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O NEM.....	124
QUADRO 17 – AUTORES DESTACADOS PELOS PROFESSORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	125

QUADRO 18 - CONHECIMENTO DOS PROFESSORES ACERCA DAS COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NO NOVO ENSINO MÉDIO..	126
QUADRO 19 – O QUE OS PROFESSORES LEEM, SUA APROPRIAÇÃO CULTURAL	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	PROPORÇÃO DE PROFESSORES, SEGUNDO FREQUÊNCIA A EVENTOS CULTURAIS – 2002.....	72
TABELA 2 –	PROPORÇÃO SEGUNDO A FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES QUE ATESTAM SUAS PREFERÊNCIAS CULTURAIS – 2002	73
TABELA 3 –	DEFINIÇÃO DE NÍVEL CULTURAL	74
TABELA 4 –	NÍVEL CULTURAL E NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O PROFESSOR TRABALHA.....	75
TABELA 5 –	NÍVEL CULTURAL E NÍVEL DE FORMAÇÃO	75
TABELA 6 –	PRODUÇÃO DO PARANÁ SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE A REFORMA DO NEM.....	79
TABELA 7 –	DISSERTAÇÕES E TESES PERTINENTES A ESTA TESE ENCONTRADAS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023.....	80
TABELA 8 –	PROFESSORES POR GÊNERO E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2009/2013/2017	106
TABELA 9 –	PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO – GÊNERO E FAIXA ETÁRIA – 2018.....	106
TABELA 10 –	FORMAÇÃO, POR ÁREA, DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ.....	107
TABELA 11 –	FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO – 2018.....	108
TABELA 12 –	PERFIL DE PROFESSORES QUANTO À ETNIA	110
TABELA 13 –	IDADE DO PROFESSOR – BRASIL – 2017.....	111
TABELA 14 –	PROFESSORES COM NECESSIDADES ESPECIAIS – BRASIL – 2017	113
TABELA 15 –	PROFESSORES COM NECESSIDADES ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, BRASIL – 2017	113
TABELA 16 –	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – PR – 2021	120

TABELA 17 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – PR – 2021	120
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUSP	Associação de Docentes da Universidade de São Paulo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDC/UFPR	Base de Dados Científicos da Universidade Federal do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDE	Coordenação de Documentação Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Ensino / Conselho Pleno
CNN	<i>Cable News Network</i>
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID19	Coronavirus <i>disease</i> 19
CPM	Censo dos Profissionais do Magistério
C3SL	Centro de Computação Científica e Software Livre
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEN	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEDUC	Diretoria de Educação
DF	Distrito Federal
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DNE	Departamento de Normatização Escolar
DOE	Diretoria de Ensino
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado

EMTI	Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Esforce	Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselheiros Estaduais de Educação
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação Técnica e Profissional
ID Estudantil	Carteira de Identificação Estudantil
IF	Itinerários Formativos
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB ou LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MPV	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NRE	Núcleos Regionais de Educação
Panem	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PB	Prova Brasil
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFO	Parte Flexível Obrigatória (dos Itinerários Formativos)
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Estado do Paraná
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado

PUC/GO	Pontífice Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontífice Universidade Católica de São Paulo
PUCPR	Pontífice Universidade Católica do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RCNEM	Referencial Curricular Nacional para a Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do estado do Paraná
SiBi	Sistema de Bibliotecas da UFPR
SP	Estado de São Paulo
Talis	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICESUMAR	Universidade Cesumar
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS PARA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	21
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA REFORMA.....	21
2.2	CARACTERÍSTICAS E MUDANÇAS QUE A REFORMA INTRODUZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA	24
2.2.1	A BNCC e o texto sobre o Ensino Médio	26
2.2.2	A Reforma nos estados	28
2.2.3	A pedagogia das competências manifesta na BNCC	29
2.3	MARCOS LEGAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	33
2.4	LEGISLAÇÃO QUE REGULA A REFORMA	36
2.5	A REFORMA NO BRASIL E NO PARANÁ: DUALIDADE E DESIGUALDADE	39
2.5.1	A Instrução Normativa 008/2021: prescrição e orientações às escolas da rede estadual de ensino do PR.....	46
2.6	POLÍTICAS DA SEED/PR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO	50
2.6.1	O Seminário: Primeiras orientações para a Reforma no Paraná	52
2.6.2	Canal do Professor: Primeiras orientações em lives	53
3	CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU, DE ESTUDO DA UNESCO E DA REVISÃO DA LITERATURA A ESTA TESE	62
3.1	BOURDIEU: O CONJUNTO CATEGORIAL	65
3.2	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SEU TRABALHO: UM ESTUDO QUE INSPIROU ESTA TESE	70
3.3	REVISÃO DE LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO	76
3.4	SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO AUFERIDA COM A REVISÃO DE LITERATURA.....	93
4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM O QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES À LUZ DAS contribuições DE ARENDT E BOURDIEU e da produção pertinente ao tema desta tese.....	95
4.1	RETOMANDO REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	95

4.2	PERFIL DOS PROFESSORES	103
4.2.1	Perfil dos professores segundo gênero, idade e família	105
4.3	BREVES REFLEXÕES A MODA DE SÍNTESE	114
4.4.	<i>LÓCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA	115
4.5	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO A DOCENTES DO NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ PARA ANÁLISE DE PERFIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO	152

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em nível de doutorado, tem como objeto as políticas da Formação Continuada de Professores no estado do Paraná, no contexto da Reforma do Ensino Médio de 2016 a 2023. No estado do Paraná está em curso uma reforma para a etapa final da Educação Básica, chamada de Novo Ensino Médio (NEM), título que decorre das alterações introduzidas no currículo para este nível de ensino e que demanda Formação Continuada de professores.

A referida política encontra suporte na Reforma promovida por meio da Medida Provisória (MPV) n.º 746/2016, do governo Temer, convertida na Lei n.º 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n.º 3/2018, Resolução do Conselho Nacional de Ensino/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 4/2018, Resolução CNE/CP n.º 1/2021 e os pareceres que as acompanham, acrescidas pela Portaria Ministério da Educação (MEC) n.º 1.432/2018, Legislação para NEM da SEED – Paraná (PR) e Parecer CNE/CEB n.º 1/2021 que tratam da Formação Continuada de Professores.

A comunidade acadêmica e os professores em geral para esse nível de ensino têm levantado muitas dúvidas e até mesmo resistências (explanadas pós questionários aplicados aos docentes) a essa Reforma, primeiramente porque mal Temer tinha assumido o governo, após o processo de impeachment da Presidenta Dilma Roussef, o governo instituiu mudanças por MPV. Ora, MPV é um instrumento legal do presidente da República do Brasil usado em situações de urgência do país, que tem força de lei e produz efeitos imediatos. Provocou estranhamento ter o governo lançado mão de uma MPV para iniciar a Reforma do Ensino Médio.

Se não bastasse esse procedimento legal requerido em momentos de excepcionalidade, a referida MPV tramitou rapidamente, e após receber 567 emendas, foi aprovada em 17 de fevereiro de 2017, Lei n.º 13.415/2017, “alterando seis artigos importantes (arts. n.º 24, 26, 36, 44, 61 e 62) da LDB (Lei n.º 9.394/1996)” (ADUSP, 2017) e introduziu um novo artigo (35-A).

A este caráter de açodamento se juntou a desconsideração pelo conhecimento e debates acumulados sobre o tema “sem qualquer envolvimento das escolas e educadores” (Costa; Silva, 2019, p.103) e ainda: o caráter polêmico da introdução dos

itinerários formativos (IF), o acento da pedagogia das competências¹. Agrava-se com o fato de os professores e suas contribuições não terem sido consideradas na formulação da Reforma.

Em uma visão crítica há que se considerar que as políticas educacionais são disputadas: de um lado pelos interesses da “reprodução do capital”, por outro, “são resultado de lutas e conquistas da classe trabalhadora no sentido de garantir melhores condições de vida” (Brettas, 2013, p.242).

As implicações dessa Reforma para a Formação Continuada de professores levam a colocar a seguinte problemática a este tema: considerando os embates e impasses que rondam a Reforma do NEM, que políticas de Formação Continuada de professores da rede de ensino do Paraná, tem sido ofertadas pela SEED-PR no contexto da Reforma do chamado NEM?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 em seu art. 67 exarou que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996, *on-line*).

Esta determinação implica em mudanças para o ato de ensinar no NEM e conseqüentemente a Formação Continuada para o professor que vai trabalhar no Ensino Médio.

Em relação à Formação Continuada de professores considere-se que, três meses antes do impeachment da Presidenta Dilma e que colocaria Temer na presidência da República Brasileira, o Decreto n.º 8752 de 9 de maio de 2016, dispunha sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação apontando no Item VI do Capítulo I, Art. 2º

¹ Começando a influenciar as ideias educacionais do país na década de 1990, a pedagogia das competências foi formalmente introduzida na educação brasileira pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 4, de 8 de dezembro de 1999, e, no ano seguinte, pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. O Parecer n.º 16/1999, que subsidia as Diretrizes Curriculares, define competências como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Todo esse movimento, no entanto, faz parte, do que Marise aponta como um conjunto de reformas pelas quais esse segmento da educação passou desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 e, mais especificamente, desde o Decreto n.º 2.208, de 1997, que impôs a separação entre ensino médio (formação geral) e ensino técnico (formação para o trabalho). (Guimarães, 2010).

Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como um, dentre os princípios a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino (Brasil, 2016, *on-line*).

Estes arrazoados nos levaram à pesquisa que ora apresentamos e a apontar o objetivo geral, afim de se elucidar a problemática formulada: quais e a que atendem as políticas de Formação Continuada de professores da rede estadual de ensino do Paraná no contexto da Reforma do chamado NEM. E como objetivos específicos temos: fazer apontamentos sobre as políticas para Reforma do Novo Ensino Médio no estado do Paraná, abordar as contribuições de Pierre Bourdieu e trazer a baila a análise de dados empíricos auferidos com questionário e trazer uma revisão de literatura sobre Formação Continuada de professores do Novo Ensino Médio culminando na síntese das referidas contribuições com todo o estudo acerca do tema da produção auferida. Para tanto escolhemos os procedimentos da pesquisa qualitativa com base em questionários com professores de 2 colégios de Ensino Médio, sendo 1 um colégio estadual da região central de Curitiba e 1 de região periférica, abordando: identificação, elementos da sua formação e trabalho; como entendem as políticas ofertadas pela SEED-PR. Atentando-se ao fato de, lamentavelmente, na maioria dos estados e municípios terem apenas 1 escola de Ensino Médio, apenas em grandes cidades há mais de uma.

Neste estudo nos orientamos por escritos de Hannah Arendt², em sua obra intitulada *Entre o Passado e o Futuro*, onde é postulado, ao referir-se à América, que, a função da educação é introduzir o novo ser num mundo em transformação, uma

² Conforme Correia (2006) Hannah Arendt foi uma pensadora alemã de origem judaica radicada nos Estados Unidos, amplamente reconhecida como uma pensadora dentre os mais originais e influentes (e polêmicos) pensadores políticos do século XX. Nasceu em 1906 em Hannover e passou sua infância e parte da juventude em Königsberg, a mesma cidade de Immanuel Kant. Nos anos vinte estudou teologia cristã e os clássicos como aluna especial na Universidade de Berlim. Em 1924 ingressou na Universidade de Marburg, onde estudou filosofia com Martin Heidegger. Em 1926 foi para Heidelberg, onde estudou com o filósofo Karl Jaspers, junto a quem defendeu a sua tese de doutorado, *O conceito de amor em Agostinho*, publicada em 1929. No final desta década, ela se envolveu com a política judaica através do movimento sionista e no começo da década seguinte, em 1933, com a ascensão do nazismo e o incêndio do Parlamento Alemão em Berlim, cidade onde ela residia desde 1930 com seu primeiro marido, foi perseguida e presa por suas atividades, tendo então fugido para Paris com sua mãe. Durante o restante da década trabalhou em organizações judaicas cuja principal função era ajudar a preparar jovens judeus na imigração para a Palestina. Neste período tornou-se amiga de Walter Benjamin e Raymond Aron. Em 1940, com a guerra entre a Alemanha e a França, ela, sua mãe e Heinrich Blücher, seu segundo marido, foram detidos por algum tempo em campos de internamento. Em 1941 fugiram, via Lisboa, para os Estados Unidos, onde passaram o resto de suas vidas.

função atribuída em particular ao professor. Sucede que o professor se encontra, perante necessidades que advém dos afazeres da educação, diz Arendt:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser (Arendt, 1992, p.9).

Isto nos remete a considerar que os professores necessitam de formação e condições de trabalho, nesta tese, no Ensino Médio. A filósofa alerta: “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Arendt, 1992, p.13). Infere-se desta reflexão que às políticas de Formação Continuada cabe possibilitar aos professores conhecer o mundo, para assim cumprirem o seu trabalho de instruir os estudantes. Isto é verdadeiramente importante para esta tese.

A pesquisa que aqui se realiza encarrega-se de apontar onde se chegou na Formação Continuada de professores e o que se pode requerer para se avançar na educação do Ensino Médio.

Esta abordagem nos orienta na construção e aplicação de um questionário com professores para se conhecer o seu perfil, contamos com as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, uma vez que sua teoria de campo e categorias são instrumentos de análise nesta tese. Também consideramos, a respeito, as teses dos pesquisadores brasileiros Maria Alice Nogueira e Afrânio Catanni, que acolhem no Brasil atualmente e atualizam este conceito formulado há mais de 50 anos. Além deste procedimento metodológico, recorreremos a dados dos censos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para o alcance deste desiderato traz-se apontamentos sobre as políticas do Brasil e do Paraná para a Reforma do Ensino Médio; aponta-se as contribuições de um estudo da Unesco e revisão de literatura a esta tese; analisar dados de questionário realizado com professores de duas escolas de Curitiba, sobre as políticas ofertadas pela SEED. Esta tese é composta por Introdução, três seções que correspondem aos objetivos específicos antes explicitados e Considerações Finais.

Sobre Formação Continuada de professores Gatti informou, em texto de 2008, que “Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas

colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada” (Gatti, 2008, p.57). A referida autora elucidou ainda que:

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p.57).

Nesta tese a investigação que se realiza diz respeito à Formação Continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) no contexto da Reforma do NEM, lhe observar finalidades, contradições.

O interesse em pesquisar a área de formação docente e especificamente a área da educação sobre o NEM, ocorre em virtude do trabalho, como professora e gestora de uma escola pública em Curitiba, desde agosto de 2004, assumindo a direção de uma escola e tendo sentido a dificuldade na formação dos docentes. Atuando na direção há 15 anos, a problemática da falta de uma formação com conteúdo relevante, perpetuou sempre sobre as formações. Enquanto gestora, atuo na parte pedagógica da escola, pois só havia uma pedagoga no estabelecimento, atuo dando apoio à mesma nas formações gerais e capacitações.

Considera-se que, o esforço de políticas de Formação Continuada de professores cabe ir ao encontro das formulações de Arendt quando alertou para o compromisso/responsabilidade dos professores com o mundo e a formação de seus estudantes.

Estas constatações da pesquisadora levaram ao tema desta tese em nível de doutorado, e sabendo-se que, a Reforma do Ensino Médio já tenha sido objeto de políticas federais e estaduais esta tese traz de contribuição ao NEM um novo olhar sobre como melhor preparar os professores dessa fase de ensino e abrir mais debates sobre uma maior participação da comunidade escolar para a referida Reforma.

Esta tese é composta por seções onde, na primeira é apresentada a introdução da tese, na segunda serão apontadas as políticas para Reforma do NEM, na terceira, as políticas da SEED/PR para a Formação Continuada de professores do NEM e a revisão de literatura, na quarta o perfil sociológico dos professores do Ensino Médio do Paraná de 2016 a 2023, e a análise da coleta de dados do questionário aplicado aos professores.

Com esta tese pretende-se fazer contribuições às políticas de Formação Continuada de professores para o NEM da rede de ensino do estado do Paraná. A formação de professores está no centro dos embates teóricos atuais bem como no centro das reformas educacionais e, com isso, se justifica a compreensão do conteúdo em debate.

2 APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS PARA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

Esta seção é dedicada a apontamentos sobre a Reforma do NEM, recorre-se à pesquisa documental através de decretos, legislações e diretrizes acerca do NEM.

Antes de iniciarmos a análise de documentos, adiantamos ao leitor que a Reforma do NEM se inscreve em um conjunto de alterações que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, sofreu.

Efetivamente desde então todos os níveis e modalidades da educação nacional foram objeto do crivo político, e importantes mudanças, nem sempre para melhor, foram introduzidas. Entre outras mudanças, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio que lhe seguiu estão sob suspeita e debate.

Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2016), a BNCC se ordena em argumentações que indicam uma ortodoxia neoliberal na esfera das políticas educacionais, levando em conta a educação como um bem privado. Neste ponto de vista, o aluno não é visto como um sujeito de direitos a se educar, a conhecer o mundo para nele se situar como cidadão de direitos e sim, como um usuário, consumidor ou cliente.

Vários governos diferentes têm acreditado neste receituário, o que demonstra uma congruência de que a BNCC é o resultado de um destino inevitável da educação no Brasil pela vertente do ensino por competências.

Conforme Hilário (2019), o NEM favorece a formação técnica dos alunos e expõe um retorno aos anos 70, quando a formação técnica especializada foi a base do Ensino Médio. Nesse cenário, encontra-se o professor do Ensino Médio que necessita compreender a que o seu trabalho responde.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA REFORMA

Sendo objeto desta tese, as políticas da SEED/PR para a Formação Continuada de professores da rede de ensino, é possível pois, tecer algumas considerações sobre os estudantes a quem a Reforma do Ensino Médio se dirige. Destacam-se aqui os debates contemporâneos sobre a categoria juventudes, em lugar de juventude, para se reconhecer os desafios étnicos e regionais da inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Os argumentos em se considerar juventudes por vezes são trazidos para justificarem maior fragmentação nas propostas de reformas do Ensino Médio. Sem deixar de reconhecer realidades étnico e regionais, entendendo que, em sua diversidade há que se procurar unidade de formação e conhecimentos. É certo, que tem se chamado a atenção para as condições sociais de jovens, sua pertença a grupos sociais, suas culturas.

E nesse contexto, estão as exigências profissionais e pessoais impulsionadas pelo capitalismo global e pela flexibilidade que impactam diretamente na inserção no mercado de trabalho dos jovens, sendo que muitas vezes estes indivíduos não possuem as ferramentas necessárias para atender aos requisitos básicos de contratação, resultando assim na marginalização de muitos destes jovens.

Hardt e Negri (2014) *apud* Cardoso, Oliveira e Oliveira (2021) trazem outra chave de leitura importante para a compreensão do contexto juvenil sob a perspectiva das novas figuras subjetivas: o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado. Os autores, ao realizarem uma análise das mudanças que as crises econômicas e política operam na sociedade, avaliam os efeitos concretos do neoliberalismo na formação do indivíduo. Percebemos, nas figuras subjetivas, uma chave analítica do retrato do jovem contemporâneo, pois uma vez entendida a categoria juventudes como construção social, ela mesma é afetada pelos mecanismos subjetivos do capitalismo neoliberal, levando a questionar o que estes mecanismos trazem para a reforma educacional.

“O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Dardot e Laval, 2016, p.16).

Dessa forma, os sujeitos são produzidos ao mesmo tempo em que produzem em seu modo de viver as crises impostas pela dívida, pela mídia, pela segurança e pela ausência de quem os represente. Assim, pensar o contexto juvenil é problematizar uma juventude que é induzida a “capacitar-se para um mundo produtivo, em permanente mudança, [...] como um novo imperativo pedagógico” (Silva, R., 2015, p. 35).

A Reforma do NEM, estabelecido pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) foi, nesse momento, a atual política curricular que orienta o Ensino Médio no Brasil. Contudo esta Reforma incomoda no sentido primeiro de não ter sido construída em conjunto com os professores e em segundo plano por não contemplar

itinerários que estejam de acordo com o que a sociedade de determinadas localidades requer de fato. Em sua fase de implementação nos diversos estados brasileiros, essa política apresenta elementos para pensar como a flexibilidade é questionada por larga parcela da população: seja porque é considerada um retrocesso nas políticas educacionais, seja pelos impactos na vida escolar dos estudantes, família, comunidade escolar no todo que, por si só podem ser comprometedores, gerando um processo de precarização dos sujeitos e sua formação.

Para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, conforme apontado na Introdução desta tese, cursou-se uma Reforma que iniciou logo após o Golpe de 2016 que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, com a MPV 746, de 22 de setembro de 2016 culminando na Lei n.º 13.415/2017. A Reforma para este nível de ensino implicou em tensionamentos e mudanças direcionadas por interesses e finalidades no que diz respeito a formação de jovens para o trabalho, à preparação para o ingresso na Educação Superior. Todavia, o Ensino Médio tem sofrido dualidade e fragmentação. Nos últimos anos tem ocupado atenção dos educadores.

A Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio sendo:

- ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) (Lei n.º 13.415/2017);
- definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que seja alinhada à BNCC;
- oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Ao constituir a parte flexível do currículo, os estudantes realizam a escolha do percurso formativo de seu interesse, aprofundando os saberes das quatro áreas do conhecimento ou realizando uma formação profissional e técnica, conforme Portaria MEC n.º 1.432, de 2018.

2.2 CARACTERÍSTICAS E MUDANÇAS QUE A REFORMA INTRODUZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta subseção serão abordadas as mudanças da LDBEN/1996, com a Reforma do NEM. A Reforma para o NEM tem ocupado educadores e tem sido disputada por interesses ligados ao mercado.

Para a Reforma, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades. A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles uma certa fragmentação.

O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pelas “mudanças tecnológicas”, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos 5 requisitos de formação.

Observa-se ainda, tanto nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), quanto nos encaminhamentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que os formuladores do discurso oficial partiram da pressuposição de que o emprego da noção de competência fosse algo consensual, amplamente partilhado e de conhecimento, inclusive, por parte dos que teriam que lidar com essa referência sem terem, no entanto, se envolvido com o processo de definição dessas políticas, os professores (Silva, M., 2013).

Essa pressuposição explica, por exemplo, a fluidez e as ambiguidades presentes na maneira com que é exposta a noção de competências nas poucas vezes em que se tenta defini-la, ou nas inúmeras vezes em que é prescrita como resultado desejado da formação. Tal fluidez, não por acaso, articula-se à subordinação da formação à lógica da sociedade de mercado, bem como à forma a-histórica com que se procede à definição dos pressupostos e das prescrições curriculares. (Silva, M. 2013).

Atravessa a Reforma do NEM a questão central da finalidade deste nível de ensino, posto que, tal qual se apresenta não supera a dualidade que tem caracterizado o Ensino Médio, ao contrário, acentua-a, uma vez que não garante aos jovens brasileiros os conhecimentos sobre o mundo. O Ensino Médio no Brasil é

considerado um dos níveis mais problemáticos em face de sua concepção, estrutura e formas de organização por se constituir, segundo Kuenzer (1997, p. 9), numa mediação entre a educação fundamental e a educação profissional. Carrega consigo, portanto, uma dupla função que é a continuidade da formação e a preparação para o trabalho. Isto tem desembocado, historicamente, numa dualidade estrutural que vem caracterizando o Ensino Médio desde o início do século XX, notadamente a partir dos anos 1940.

As diversas reformas pelas quais a educação passou demonstram que esta problemática não foi superada, não obstante o esforço empreendido por parte dos educadores. Kuenzer (1997) reconhece que a dualidade estrutural não é uma determinação da escola, que se insere no contexto da “estrutura de classes”, não podendo ser resolvida “no âmbito do projeto político-pedagógico escolar”. Contudo, a autora entende que há na relação entre trabalho e educação uma contradição, o que permite reconhecer “um avanço” na legislação educacional no ensino de 1º e 2º graus dos anos 1970 ao incorporar a “qualificação para o trabalho” como objetivo geral destes graus de ensino.

Além disso, embora a proposta de 1971 admita a dualidade estrutural como inerente à estrutura social, na opinião da autora Kuenzer (1997, p. 21), não deixou de representar “um avanço significativo” por não admitir “a dualidade estrutural como modelo de organização escolar para a escola de 1º e 2º graus ao estabelecer um sistema de via única para todos”.

Considerando que embora seja “difícil” superar esta problemática, Kuenzer acaba concluindo que como “o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar a função intelectual da função técnica, será necessária uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental” (idem, p. 37). E, mais adiante, confirma que “o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica” (Kuenzer, 1997, p. 37).

Além disto, serão poucas as escolas dirigidas às classes populares onde os estudantes possam efetivamente escolher o que desejam estudar. Ainda, o enfrentamento às desigualdades sociais é sempre uma promessa de governo a governo já que, se tem em mente a educação como direito, conforme a Carta Magna de 1988.

Conforme Silva (2016), considera

[...] a educação a partir do seu caráter político tendo claro que ela tem relações dialéticas com o quadro econômico de cada período, mas que os movimentos que caracterizam a educação não podem ser reduzidos aos aspectos econômicos do bloco histórico em que está situada. Nesse sentido, a política se reveste de suma importância no estudo da História da Educação como empreendimento de intelectuais orgânicos em permanente contradição entre si (p. 28).

Assim, a desigual oferta educacional entre as diferentes classes sociais marca um dualismo educacional na trajetória do Ensino Médio, estando relacionada ao antagonismo de classes que perpassa a sociedade brasileira e, “a dualidade estrutural no que diz respeito a classes sociais já estava materializada historicamente há muito tempo” (Silva, 2016, p. 161).

E ante o que foi proposto em emendas e legislações encontra-se o professor que precisa ter formação para discernir o que ensinar a seus estudantes, e tais reformas e a Formação Continuada foi vista como caminho para tal, uma vez que, conforme Arendt (1992) “o papel da escola deve ser ensinar as crianças e jovens acerca do mundo, ensinar-lhe sobre um mundo” (p.8). E esse ensino consiste em apropriações da cultura historicamente produzida.

2.2.1 A BNCC e o texto sobre o Ensino Médio

O MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação³ (CNE), em abril de 2016, a parte da BNCC sobre o NEM. Destaca-se que são atribuições do CNE normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação. Como órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras que o constituem, exercer as atribuições conferidas pela Lei n.º 9.131/1995, emitindo pareceres e decidindo

³ O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. (Brasil, 2022).

privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.

A versão do texto sobre o NEM ficou em consulta pública entre maio e setembro de 2016, meses nos quais também foram realizadas audiências públicas regionais abertas inclusive à sociedade civil.

Após a Promulgação da Lei n.º 13.415 de fevereiro de 2017 que institui a referida Reforma, o CNE/CEB, estabeleceu pela Resolução n.º 3 de 2018, as Novas Diretrizes Curriculares para o NEM aprovadas pelo Conselho Pleno e, ao serem retomadas as discussões sobre o NEM, a Câmara de Educação Básica do CNE promulga a Resolução n.º 3 em 21 de Novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o NEM, de acordo com as alterações introduzidas na Lei n.º 9.394/1996 (LDB) pela Lei n.º 13.415/2017.

As aqui expostas Diretrizes foram objeto da Resolução n.º 4 de 17 de dezembro de 2018, agora do Conselho Pleno do CNE. Com estas legislações ficou definida a Reforma, cuja implantação e as Instruções Normativas necessárias são da alçada dos estados e Distrito Federal que compõe a União.

Entretanto, à implantação da Reforma foi feita grande resistência por parte dos educadores críticos e os anos que se seguiram foram de pandemia de Covid-19. No caso do Paraná, *lócus* desta pesquisa, foi preciso esperar pelo ano de 2022 para se iniciar sua implantação.

Todavia, é preciso lembrar, que a Reforma do NEM se alongou desde os governos Dilma Rousseff, mas foi no Governo Temer que as forças pró-reforma com fundamentos na Pedagogia das Competências, foi acelerada, as circunstâncias já apontadas arrastaram sua implantação para 2022 e 2023.

Além disso, no mesmo ano o então Ministro da Educação, Rossieli Soares (06/04/2018 a 31/12/2018), homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Com a homologação, o objetivo de estabelecer uma base comum para toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, finalmente se concretizou.

Ainda em dezembro de 2018, a Portaria n.º 1.432 do Ministério da Educação instituiu os referenciais curriculares para a elaboração dos chamados Itinerários Formativos. O texto orienta a construção destes itinerários com base em quatro eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Ao longo do ano de 2018, o Ministério da Educação publicou uma série de portarias que instituíram programas relacionados à implementação do NEM. Entre elas, há a Portaria n.º 649, sobre o Programa de Apoio ao NEM (Panem), a Portaria n.º 1.023, que criou diretrizes para avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a Portaria n.º 1.024 que definiu as regras de apoio financeiro às unidades escolares que participavam dessas iniciativas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (Silva, 2010, p.21).

A Portaria MEC n.º 756 atualiza o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) para incluir aspectos da BNCC para o Ensino Médio. O programa prevê apoio às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, dentre outros, com pagamento de bolsas para coordenadores, redatores e articuladores para a revisão e a elaboração dos currículos.

2.2.2 A Reforma nos estados

Ao longo de 2018 a 2020, as redes foram construindo e realizando consultas públicas para os currículos estaduais do NEM e coube aos Sistemas de Ensino (que abrangem os Conselhos, Secretarias de Educação e instituições privadas de Ensino) elaborar normas complementares para regular a política em cada estado. O Conselho Nacional de Educação também formulou normas para regular aspectos complementares à oferta do NEM no nível nacional. Entre eles, estão as revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica.

No âmbito da Frente de Currículo e NEM do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)⁴, iniciativa que vem contribuindo desde 2019 com a elaboração dos novos currículos, com formações para os técnicos e materiais que subsidiam a construção do novo currículo, previa-se que todas as 27 Secretarias Estaduais de Educação entregassem suas propostas aos Conselhos Estaduais de Educação ainda em 2020.

⁴ Diversas soluções já estão sendo propostas por gestores, pesquisadores e profissionais de educação para que a reforma ganhe concretude nas escolas brasileiras (Consed e Fórum Nacional dos Conselheiros Estaduais de Educação [FNCEE], 2020).

O estado de São Paulo foi o primeiro do Brasil a aprovar um novo currículo do Ensino Médio alinhado à BNCC do Ensino Médio. Alinhado à pedagogia das competências manifesta na BNCC.

2.2.3 A pedagogia das competências manifesta na BNCC

A expressão “competências” hoje muito presente surge nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1988. No primeiro documento da BNCC proposta pelo governo Michel Temer, ela aparece mais ainda. Ou seja, aparecem, várias intervenções e recomendações que representam a “contrarreforma” do EM com um resgate do projeto de educação dual e focado no suporte dos interesses de empresas e empregos. Sob esta visão, a competência é determinada como sendo segundo Olivos, 2010, “la capacidad productiva de un individuo, medida y definida en términos de desempeño real”.

Almeida e Azzi (2009, p. 44) afirma que, “[...] embora os conhecimentos/saberes estejam integrados às competências, eles não se confundem com elas [...]”. Almeida e Azzi alegam o conceito de práxis para que prática e teoria sejam tratadas mais precisamente. Surgem nas DCNs aprovadas no ano de 2012 expressões mais equivalentes à formulação do ensino politécnico com uma sólida citação à compreensão do trabalho no ponto de vista teórico, tecnológico e científico como causas que propiciam a relação entre seres humanos e a natureza.

É viável, de certo modo, notar as similaridades e discrepâncias da função do conhecimento na formação do Ensino Médio, ainda que as intenções declaradas sejam parecidas.

As competências aparecem nas DCNs definidas em especificidades das diferentes áreas do conhecimento. O conceito de competências vem associado ao de tecnologias, que, juntos, condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva (Silva, 2010, p.19).

A definição de competência, segundo Kuenzer (2003) transformou-se com as novas exigências na área do trabalho na fase de acumulação flexível. A autora diz que com esta nova estrutura, os saberes se tornam mais complicados para uma parte dos trabalhadores, enquanto outros são sujeitos a trabalhar mais precariamente.

Para que os propósitos determinados sejam alcançados são citadas como indispensáveis a interdisciplinaridade; a autonomia intelectual e a contextualização. A transposição didática de conhecimentos escolares também tem destaque, e são vistos como um delineamento dos conhecimentos científicos que devem ser levados em conta em diferentes elos entre as mais diversas áreas. Igualmente, a resolução expressa a indispensabilidade de analisar conforme o contexto do conhecimento com a finalidade de que o estudante saiba o que significa.

Pode-se dizer então, que as competências manifestas na BNCC são as competências indispensáveis para que seja realizado um trabalho na sociabilidade do capital, com isso se esclarece qual a finalidade e para quem essas habilidades são cruciais.

Conforme Silva (2008), a expressão “competências” desde sempre existe nas proposições curriculares, especialmente a partir da década de 90 com as políticas educacionais de caráter neoliberal. Segundo a autora

isso é uma [...], necessidade de adaptar a escola às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, mas que, no interior dos textos normativos, adquirem muito mais o caráter de adaptação da formação a supostas e generalizáveis demandas do mercado de trabalho (Silva, 2008, p.18).

A autora ainda cita os textos formativos (BNCC) como tendo característica de proporcionar e certificar uma formação comum para o mercado de trabalho. Desta forma, formar os alunos por competências viabiliza uma formação para a adaptação e propagação da lógica produtiva do capital.

Assim, na Lei n.º 13.415/2017, na LDBEN e BNCC o conceito de competência se faz presente. Isso é consequência do fato de tais documentos serem criados e estruturados pelo Estado de acordo com o método de interesses burgueses. O formar por competências está relacionado a uma formação para o mercado de trabalho, em oposição às concepções de uma formação integralmente humana de qualidade que coadjuve com o desenvolvimento do processo de emancipação dos jovens do Brasil.

Estando, pois, o conceito de competências destacado nos documentos normativos na conjuntura da atual Reforma do NEM, a BNCC que legitima a Lei n.º 13.415/2017, exerce a metodologia de formação para a lógica do mercado produtivo da sociabilidade do capital. Diante deste ponto de vista, afirma-se que o formar jovens capacitados tange a formar indivíduos através da educação escolar aptos a

transpassar aprendizagens flexíveis para a esfera do trabalho nas atividades de seu dia a dia no mercado de trabalho. Ainda, corrobora-se com Silva quando explana que

Para o ensino médio, firma-se a proposição de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências, de imediato associado ao papel estratégico dessa orientação frente ao contexto em que se processa a reforma, marcado pela disseminação de um discurso que insiste na necessidade de adequação da escola às mudanças no mundo do trabalho. A noção de competências é tomada como noção nuclear das prescrições curriculares, favorecida também em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (Silva, 2003, p.254).

Infere-se, pois, que o Estado se incumba de defender os interesses da classe dominante e decreta para a classe trabalhadora a reforma educativa que somente garante os interesses burgueses. É notável que os propósitos do Estado são apenas salvaguardar as inclinações burguesas e, desta forma, estruturar a força de trabalho substancial para a conservação e proliferação da sociabilidade capitalista que antagoniza, desatende e segrega a classe trabalhadora.

Conforme Silva e Scheibe (2017) a proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia é emblemática desse pragmatismo.

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de transformação na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil (Silva e Bernardim, 2014, p.05).

Passados cinco anos desde o momento em que foram homologadas essas diretrizes, as mudanças no cenário político brasileiro com o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores, em 2003, acenderam os debates em torno das finalidades do Ensino Médio. Em um primeiro momento adquiriu ênfase as revisões dos rumos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) que, por meio do Decreto 5.154/2004, traziam a possibilidade da oferta do Ensino Médio Integrado (EMI). A oferta da educação profissional integrada ao Ensino Médio assentava-se em uma perspectiva teórica que divergia das diretrizes curriculares nacionais traçadas no

período imediatamente anterior. As bases conceituais do EMI estavam estruturadas na ideia do trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e em um eixo de organização curricular – ciência, cultura e trabalho. Essa perspectiva orientou a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º 05/2011 e Resolução CNE/CEB n.º 02/2012), que passam a ter como fundamento a formação integral do estudante. Para isso, as propostas eram do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Conforme Silva e Scheibe (2017) o NEM passa a ter, conforme a normatização do Conselho Nacional de Educação, uma organização pedagógico-curricular que considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular.

Silva, Barbosa e Körbes (2022) colocam que, a adesão ao pacote das competências socioemocionais esvazia o caráter político da formação das novas gerações, assumindo a racionalidade do aprender a empreender, num projeto que visa “despolitizar a vida social e psicologizar a economia e as relações de trabalho [...] e a reeducação dos sujeitos com vistas à internalização da racionalidade econômica como a única forma de racionalidade possível” (Krawczyk & Zan, 2021, p. 110)

Ainda Silva, Barbosa e Körbes (2022) destacam que, a implementação da Reforma do NEM no Paraná implica um aumento do ‘Esforço Docente’, indicador educacional construído pelo INEP, que mensura o esforço empreendido pelos/as docentes no exercício da profissão, a partir de variáveis como o número de turnos de trabalho, escolas, etapas de atuação, número de estudantes atendidos e jornada de trabalho (Carvalho, 2018).

2.3 MARCOS LEGAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Neste item é apresentado como a Reforma se relaciona com os documentos estudados conforme a tabela 1 a seguir.

QUADRO 1 – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996)</p>	<p>Mais conhecida como LDBEN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta o funcionamento e define os objetivos do sistema educacional brasileiro. Quando foi sancionada, em 1996, ela também já previa a necessidade de uma Base Comum para a Educação Básica. Atualiza-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de acordo com as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).</p>
<p>Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014)</p>	<p>A Reforma do Ensino Médio, assim como a criação da Base Nacional Comum Curricular estavam previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Além de colocar como meta a criação de uma Base Comum, o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024). Entre os objetivos estão a “renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis”, a “ampliação da oferta da educação em tempo integral e apoio ao desenvolvimento do protagonismo juvenil (Brasil, 2014).</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral – (DICEI) 2013</p>	<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são um conjunto de normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação que orientam o planejamento e a elaboração dos currículos das instituições e sistemas de ensino. Além disso, as DCNs orientam as escolas na implementação da Reforma do Ensino Médio.</p> <p>A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB (Brasil, 2013).</p>
<p>BNCC, documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras. Neste ano, as instituições de educação infantil e de ensino fundamental devem implementar as diretrizes em seus currículos, de 6 de abril de 2017.</p>	<p>A Base Nacional Comum Curricular define as aprendizagens essenciais, competências e habilidades que todo estudante deve desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela não deve ser entendida como um currículo, mas como parte integrante deste; um documento que deve nortear a construção dos currículos locais (Brasil, 2013).</p>

Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI (Portaria nº 1.023/2018).	Uma das transformações previstas na Reforma do NEM é o incentivo às escolas de Ensino Médio em tempo integral, visando ampliar a jornada escolar e promover a formação integral dos estudantes. Secretarias de Educação podem aderir ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI (Brasil, 2018).
---	---

ORGANIZAÇÃO: A autora, 2022.

Conforme o quadro acima, ainda, para a construção da Reforma para o NEM, estudiosos envolvidos pautaram-se nas metas abaixo relacionadas. Embora, seja possível observar, ao longo das metas e estratégias, a diferença entre intenções e realidade. Como todos os demais PNEs, constata-se que as propostas não passam de recomendações, sem caráter compulsório, uma vez que não existem sanções pelo descumprimento dessas metas.

Analisa-se a partir do quadro que apesar das discussões sobre a abertura de lógica definidora da escolarização, buscando conciliar formação para a vida e para a economia, com a ideia de passar a desenvolver saberes mais amplos nos indivíduos, preparando-os para a fase adulta em seus diversos aspectos, tais como cidadania, democracia, ética, consumo e permanente aprendizado; fala-se em trazer para o âmbito escolar atividades subjetivamente edificantes para os estudantes – de fato necessárias nos tempos atuais, marcados pelo alto número de jovens em estado de ansiedade e depressão o que, na prática, contudo, o NEM continua voltado principalmente para o mercado de trabalho, variando seu foco entre a preparação para a universidade e para a carreira profissional.

Esse é o contexto em que se gestou, no Brasil, a Reforma do NEM (Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) onde traz, na verdade, um modelo considerado falimentar: sobrecarregado de disciplinas obrigatórias – uma vez que sua lógica subjacente era prover conhecimentos para que todos pudessem acessar a universidade –, por vezes pouco profundo, sem interface com a realidade prática e de baixa atratividade para o estudante, exibindo índices de desempenho baixos e estagnados há muito tempo. A Reforma leva o pêndulo do NEM para o lado oposto. Flexibiliza-o, ao mesmo tempo em que expande as possibilidades de oferta de formação profissionalizante para inserção do jovem no mercado de trabalho. As formas de viabilizar as novas propostas, entretanto, não se encontram claramente definidas na base legal.

QUADRO 2 – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) PARA O ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA, APRENDIZADO ADEQUADO NA IDADE CERTA, EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

META 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

META 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

META 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

META 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

META 11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Brasil, 2014).

FONTE: Observatório do PNE (OPNE), 2020.

Estudando os documentos acima referidos infere-se que o NEM é resultado da alteração da LDB por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Entre as mudanças, estão aumento da carga horária, nova grade curricular e ensino voltado para a formação profissional. A Reforma segundo Nascimento (2022) inclui:

- menor número de aulas expositivas;
- maior participação dos alunos;
- aumento de projetos, atividades práticas, cursos e oficinas (Nascimento, 2022, *on-line*)

Neste caso, com a unificação do currículo escolar em nível nacional, o MEC pretende alinhar a aprendizagem dos estudantes das redes pública e privada de todo o território nacional, diminuindo a defasagem do conteúdo e as desigualdades regionais e de percurso de formação.

Ainda, com relação à formação desses professores, as metas 15 e 16 do referido Plano Nacional de Educação afirmam que todos devem possuir nível superior, obtido na área do conhecimento em que atuam, garantindo-lhes, também, a Formação Continuada. Além disso, é determinado que metade deles tenha pós-graduação. Na tentativa de elevar a qualidade do corpo docente, o PNE 2014 postula ainda a meta 13, voltada para a melhoria da educação superior, visando à ampliação do número de mestres e doutores lecionando nessas instituições. Do lado da valorização dos profissionais, o PNE exige a existência de planos de carreira para os docentes. Ademais, especificamente para as redes públicas, preconiza a equiparação

salarial com as demais carreiras de escolaridade equivalente (metas 17 e 18). Alguns processos são ainda considerados benéficos à melhoria da qualidade do padrão ofertado. Um deles é a educação em tempo integral no nível básico, aumentando o tempo de convivência na escola (meta 6). Outro é a efetivação da gestão democrática da educação para os níveis fundamental e médio, que deve ser associada a critérios técnicos e a consultas à comunidade escolar (meta 19).

Contudo, mais do que um estrito acompanhamento de metas e de uma mensuração do quão afastadas delas está a realidade do Brasil, a ideia é apontar que os resultados a serem colhidos estão associados às circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve. Estas circunstâncias dizem respeito tanto a fatores extrínsecos às escolas – aqueles que conformam o ambiente socioeconômico dos estudantes – como intrínsecos – que conformam o sistema escolar –, os quais se influenciam mutuamente.

2.4 LEGISLAÇÃO QUE REGULA A REFORMA

Completa-se a legislação já apresentada, pertinente à Reforma que estamos abordando, com o quadro a seguir:

QUADRO 3 – LEGISLAÇÃO QUE REGULA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

<p>Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016</p>	<p>Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (Brasil, 2016).</p>
<p>A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017</p>	<p>Chamada Lei da Reforma do NEM, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do Ensino Médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos. EMENTA: Altera as Leis nºs 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 (Brasil, 2017).</p>

Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018	Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a finalidade de apoiar estados e municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC (Brasil, 2018).
Portaria nº 331, em 14 de dezembro de 2018	Homologado o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018).
Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018	Instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2018).
Medida Provisória nº 895, de 6 de setembro de 2019 (Expirou)	Criação da Carteira de Identificação Estudantil - ID Estudantil. MPV expirou em 2023 (Brasil, 2019).
Programa Tempo de Aprender (Portaria Nº 280), de 19 de fevereiro de 2020	Visa o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização a professores e gestores escolares (Brasil, 2020).

ORGANIZAÇÃO: A autora, 2022.

Ao analisar as legislações pertinentes à Reforma do NEM se avalia que a fragmentação da formação que informa a Reforma, não ajuda a resolver a histórica dualidade do Ensino Médio, antes a acentua.

Ao refletir acerca de suas propostas, conteúdos e viabilidade, verifica-se potencialidades para a inserção de valores básicos e outros aspectos edificantes na vida do estudante. Constata-se que, de fato, isso acontece, e é a BNCC que traz essa possibilidade para o bojo da Reforma. As apreciações feitas a respeito dessa política brasileira referenciam-se em pesquisas bibliográficas sobre modelos e tendências recentes no debate sobre Ensino Médio e em experiências internacionais, contudo sendo implementada sob protestos e professores de chão de escola que não fizeram parte da construção desta modalidade de ensino proposta.

Na prática, contudo, o NEM continua voltado principalmente para o mercado de trabalho, variando seu foco entre a preparação para a universidade e para a carreira profissional. Esse é o contexto em que se gestou, no Brasil, a Reforma do NEM (Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

sucedem um modelo considerado falimentar: sobrecarregado de disciplinas obrigatórias – uma vez que sua lógica subjacente era prover conhecimentos para que todos pudessem acessar a universidade –, por vezes pouco profundo, sem interface com a realidade prática e de baixa atratividade para o estudante, exibindo índices de desempenho baixos e estagnados há muito tempo (Bassi; Codes; Araújo, 2017 *apud* Codes; Fonseca; Araújo, 2021, p.8).

A Reforma leva o pêndulo do NEM para o lado oposto. Flexibiliza-o, ao mesmo tempo em que expande as possibilidades de oferta de formação profissionalizante para inserção do jovem no mercado de trabalho. As formas de viabilizar as novas

propostas, entretanto, não se encontram claramente definidas na base legal.

Ainda, as legislações acima demonstradas apresentam como característica principal o cuidado com o próprio jovem, em seus aspectos pessoal e subjetivo onde, ele é o ponto de partida e o de chegada de qualquer ação voltada para seu sucesso e felicidade.

Ainda há indefinições que acompanham a implantação da Reforma – os não saberes de ordem prática. Para o sistema educacional, o desafio é acomodar essas diferenças e escolhas, norteando suas ações em valores individuais e coletivos: o desenvolvimento de cada estudante e o princípio da equidade.

Nota-se que, do ensino de filosofia e ao ponto de vista prático, não haveria nenhum prejuízo ao seu lugar no currículo, sendo apresentada no documento como componente curricular obrigatório do Ensino Médio.

O que faz eclodir, entre os anos de 2016 e 2017, inicialmente nos estados do Paraná e São Paulo, manifestações de iniciativa dos estudantes secundaristas em sinal de desacordo com a proposta e, sobretudo, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 241.

A Reforma pretendida à época, por meio de MPV, não levou em consideração a necessidade de políticas de fomento para materialização das mudanças por ela propostas, ficando o aumento progressivo da carga horária, a adequação à oferta de itinerários formativos, principalmente o profissionalizante, dependentes das possibilidades e necessidades de cada sistema de ensino, delegando a esses a adequação ao que a MPV 746/2016 impusera; acentua ainda mais as distinções e disparidades referentes às escolas públicas e privadas, tendo como consequência a vantagem formativa para alunos da rede privada de ensino, implicando na criação de duas escolas, uma destinada aos ricos e outra à classe trabalhadora, dificultando para esses formarem-se integralmente tal como possibilitado aos ricos (Frigotto, 2016).

Vale a análise sobre o lugar reservado a Filosofia no contexto da Reforma do NEM, levada a cabo pela Lei n.º 13.415/2017. Em sua redação a Lei n.º 13.415/2017 prevê, em seu Art. 35 – A, § 2º, que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017). A redação do texto, ao apresentar a inclusão da filosofia na forma de estudos e práticas, a deixa em desamparo, uma vez que não há garantias de que esta, assim como a sociologia, arte e educação física sejam integradas à BNCC na forma de componentes curriculares específicos, abrindo

margem para sua diluição na forma de itinerários formativos.

Infere-se, pois que, o que se propõe com a Lei n.º 13.415/2017 é uma reforma de caráter ideológico onde educação seria, portanto, compreendida, na perspectiva das políticas neoliberais, como gasto que pode ser reduzido ou redirecionado na forma de parcerias com educação.

Ainda, são características das reformas do NEM em curso, em função das diferenciações (hierarquizações) que tende a produzir entre as escolas brasileiras e as experiências escolares das juventudes brasileiras, a consolidação das redes estaduais de ensino como aquela que oferta o Ensino Médio para os pobres. É sempre bom lembrar o que já foi apontado anteriormente nesta seção, que a Reforma do NEM reforça a dualidade presente no Ensino Médio brasileiro desde que as classes populares chegaram à escola e a este nível de educação.

2.5 A REFORMA NO BRASIL E NO PARANÁ: DUALIDADE E DESIGUALDADE

Neste item será abordada a Reforma no Brasil e no Paraná pautando-se em contexto já explanado de não consulta à comunidade escolar para a construção da Reforma e sim consulta apenas de como escolher-se-iam a estrutura deste e os itinerários propostos.

No Paraná, quanto ao formato do NEM, a comunidade em geral só teve acesso à proposta quando essa foi disponibilizada para consulta pública e, ainda, na sua apresentação ficou evidente que os pressupostos do documento não estão em discussão, ou seja, trata-se de um pressuposto. Salienta-se que as Universidades Paranaenses, que atuam na formação de professores e, ainda, desenvolvem pesquisas na área da educação escolar, não foram chamadas para contribuir com as discussões sobre a construção de uma proposta para essa etapa da Educação Básica do estado do Paraná.

Para Araújo, R. (2019) o Ensino Médio brasileiro, em particular aquele que se projeta com a Reforma em curso, promovida por meio da Lei n.º 13.415/2017, deve ser explicado pelos conceitos de **dualidade** e de **desigualdade**.

No contexto educacional brasileiro o dualismo é tratado por vários estudiosos da área, trabalho e educação, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. É neste nível de

ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (p.31).

A dualidade educacional é fenômeno social decorrente da dualidade estrutural que expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, a burguesia e o proletariado, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração. É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos sujeitos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade.

A dualidade, própria da sociedade dividida em classes, é uma das marcas do Ensino Médio brasileiro, destacada em muitos estudos da área, e que esta dualidade tradicionalmente se coloca na oferta de um ensino “secundário-superior” para elites e “primária-profissional” para as classes trabalhadoras, tal como apontaram os sociólogos franceses Establet e Baudelot, os principais representantes da Teoria da Escola Dualista.

Assim, o Ensino Médio, por ser etapa de conclusão da Educação Básica, por ter uma legislação específica que define finalidades e regras comuns para a sua organização e por ter diretrizes também próprias que disciplinem a sua organização curricular, deveria assegurar condições adequadas para uma formação básica comum a todos os brasileiros, como consta na LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define como um dos princípios da Educação Nacional conforme a Constituição Federal de 1988, no seu Princípio de igualdade com equidade, inciso I, art. 206: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Já Machado (1989) para antes da LDB, ao considerar o sistema educacional brasileiro, identificava na sua história marcas de um sistema dual que, devido à colonização e ao tipo de formação nacional, fizeram com que certas hierarquizações sempre se colocassem de forma muito evidente, sem que houvesse mudanças substanciais na estrutura do ensino. E, ressaltava ainda que, a escola não pode

promover a unificação social pois ela reflete em seu âmbito, os processos desiguais das relações sociais.

Para a quebra dessa dualidade, portanto, com a Reforma, tenta-se as reformulações curriculares e outras medidas pedagógicas, por ser produto e refletir a própria estrutura social desigual do país, caracterizada por uma profunda segmentação social, porém é importante considerar as contradições produzidas em seu contexto, posto que, há variadas formas de oferta do Ensino Médio com as desigualdades sociais e a forte hierarquização social brasileira (Machado, 1989). Todavia, face a esta abordagem, entende-se que a educação pode ajudar nas mudanças sociais.

A dualidade e as desigualdades são marcas do Ensino Médio brasileiro, a dualidade revelada na existência de duas “redes” principais de educação escolar fruto da forte hierarquização social produzida na sociedade capitalista e a desigualdade revelada na grande diferenciação escolar, no interior dessas “redes”, que se traduz na existência de várias formas de oferta de Ensino Médio às classes trabalhadoras, fruto da hierarquização no interior do trabalho coletivo.

A ideia clássica de dualidade também pode ser questionada em função das mudanças no quadro escolar brasileiro como a quase universalização do ensino fundamental “propedêutico”, a grande oferta de Ensino Médio predominantemente propedêutico (em torno de 80%), na clientela socialmente diversa da rede nacional de educação tecnológica e no aumento substantivo do acesso de trabalhadores ao ensino superior (Araújo, R., 2019).

Neste contexto, a partir da segunda metade do século XX altera-se significativamente o sistema educacional brasileiro no Ensino Médio, já que, organizado com base no modelo de seminário-escola dos jesuítas, o Ensino Médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais e, com as reformas a escola de Ensino Médio organiza-se em torno de conteúdos voltados para a formação de competências e de valores.

Portanto, a dialética que marca o Ensino Médio no Brasil e, em especial no Paraná, indicam sua histórica dualidade educacional e sua superação, onde intermedeia-se entre a continuidade dos estudos e a formação para o trabalho.

A educação contemporânea, num contexto da sociedade capitalista, se fortalece, principalmente, com base no discurso que dá centralidade à vinculação entre educação e empregabilidade, presente, substancialmente por reformas educacionais.

Referente à trajetória do Ensino Médio, é possível inferir que o conteúdo das reformas levou as lutas para estas ao conservadorismo, evidenciando os limites do capitalismo e a impossibilidade de romper com a dualidade educacional.

Com a Reforma do NEM em curso consolida-se a escola pública do NEM, em particular das redes estaduais, como escola dos jovens pobres brasileiros e para eles é definido um projeto peculiar de formação. Na Reforma para o NEM se propõe itinerários formativos escolhidos pelo estudante. Esses itinerários formativos são divididos em quatro grandes áreas de conhecimento. A formação geral básica, conforme a Lei n.º 13.415/2017, que alterou a LDB e que em 2018, atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o NEM (DCNEM) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para contemplar as mudanças, vai ocupar até 1.800 horas letivas, e os itinerários formativos, 1.200 horas, no mínimo. Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no NEM.

Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de um componente curricular (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e entidades representativas dos educadores como a ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Movimento Todos Pela Educação⁵.

⁵ Todos pela Educação é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira e liderada por empresários com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022.

Então, a Reforma se dá a uma agenda do governo Michel Temer, com medidas onde destaca-se a Proposta de Emenda Parlamentar 55 (PEC 55), aprovada, que congela por 20 anos os gastos do governo com a área social, a privatização do pré sal, a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, que ameaçam um conjunto de direitos dos trabalhadores dos setores público e privado, e a Lei das Terceirizações que, além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, permite a contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades meio, como o ensino público.

A Reforma do NEM compôs como mais uma peça de um mosaico que vai se montando no Brasil, tecendo uma imagem de país crescentemente desigual, plutocrático e excludente (Araújo, R., 2019).

Para Araújo, R. (2019) a lei e sua pretensa política de educação de tempo integral, tal como na história grega do cavalo de Tróia, apresenta-se como uma proposta de educação em tempo integral, mas traz em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e a diminuição das metas do PNE quanto ao atendimento das escolas de tempo integral.

Uma das principais mudanças promovidas pela Reforma é na redação do artigo 36 da LDB, que trata da organização curricular do NEM (Brasil, 2017).

Ao admitir, também, a possibilidade de que parte do NEM seja integralizado por meio de reconhecimento de competências e/ou realizado a distância em outras instituições, “com notório reconhecimento”.

Torna, ainda, obrigatórias apenas o ensino de Português e Matemática nas três séries do Ensino Médio. Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia também são conteúdos obrigatórios, mas não são definidos como disciplinas, podendo, desse modo, seus conteúdos ser “ensinados diluídos em outras disciplinas”, como diz Ribeiro (2017) quando define o *novo* Ensino Médio como líquido (Araújo, R., 2019, p.117).

A Reforma também impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, sendo esta colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos.

Na educação profissional técnica passa-se a admitir, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) como docentes, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”, abrindo-se uma exceção ao art. 62

da LDB, que definia que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 2023).

Segundo Araújo, R. (2019) a Reforma não é legítima, pois modifica de forma abrupta e antidemocrática a principal lei que regulamenta a educação nacional: a LDBEN.

Conforme Carvalho (2018) a Reforma altera, também, a Lei n.º 4.117, de 27 de agosto de 1962, que regula o Código Brasileiro de Telecomunicações, facilitando o estabelecimento de convênios entre o Ministério da Educação e empresas de radiodifusão, sendo resultado de uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio, em conformidade com recomendações de diferentes organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o pensamento privatista, com os quais compartilha valores.

O documento da UNESCO *O perfil dos professores brasileiros* de 2004, que serve como referência para a atual Reforma do NEM, modifica, portanto, o conceito de educação básica, reduzindo-a ao mínimo (português e matemática) trazendo a flexibilização curricular e demonstra que, esta flexibilização, implementada pela Lei n.º 4.117/1962, tomada como estratégia de submersão dos valores da Educação Básica e educação pública, estatal e gratuita e de emersão de valores de educação mínima e de educação instrumental para o mercado, coloca o NEM a serviço da formação de sujeitos produtivos e da precarização do trabalho.

A flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades, além de, também promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas.

A unidade e diversidade na formação que admite flexibilização dentro da unidade, tida como democrática, visa favorecer, pois, processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira pode agudizar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais.

Ao propor uma amarra entre currículo e trajetória juvenil, a Reforma limita o potencial da escola em produzir oportunidades educacionais, principalmente as vinculadas às redes estaduais de ensino, que respondem por cerca de 80% das

matrículas do Ensino Médio Brasileiro, cerceando as expectativas de futuro dos jovens.

A Reforma também coloca os professores em situação de maior vulnerabilidade, por isso se compreende a necessidade de um firme posicionamento em defesa da profissionalização docente e contra a admissibilidade do professor de notório saber na Educação Básica.

Infere-se que, dualidade e desigualdade são dois conceitos que mais dialogam do que se excluem. Considerados a partir de uma leitura classista, ambos ajudam a explicar o conteúdo e a forma do Ensino Médio brasileiro, favorecendo o reconhecimento de duas redes principais de escolas e, dentro destas, segmentações que se articulam não aos interesses juvenis, mas às necessidades diferenciadas de formação de força de trabalho para o mercado.

As diferenciações escolares a serem produzidas pelos itinerários formativos impostos pela Reforma em curso são novas características do sistema dual que tendem a promover a naturalização e o aumento das desigualdades por meio de hierarquização de escolas e dos jovens nela matriculados.

A diferenciação escolar pode significar respeito à diversidade, quando tem a previsão de um ponto de chegada comum, ou a retificação das desigualdades quando produz hierarquizações.

Assim, a Reforma do NEM brasileiro, significa agudização das desigualdades e maior precarização das escolas destinadas aos jovens de origem trabalhadora, conferindo às escolas públicas das redes estaduais de ensino a função de preparar a força de trabalho para atividades laborais simples, se firmando como a escola de Ensino Médio dos jovens pobres (Araújo, R., 2019).

Ainda, embora a BNCC contemple toda a Educação Básica, o Ensino Médio não foi apresentado nesta fase da elaboração do documento por encontrar-se em discussão e análise.

Considerando o aspecto legal e normativo do referencial curricular do Paraná, o mesmo apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, bem como, assegura os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais que diferenciam as regiões do estado.

Ante as leituras feitas acerca do tema, analisa-se que, o Ensino Médio no estado do Paraná, sob a justificativa de que o currículo em vigência está em desacordo com o interesse dos jovens, e é excessivamente extenso, por ser composto de 13 disciplinas; argumenta-se que os itinerários formativos dariam aos jovens possibilidades de escolha, garantindo e incentivando o desenvolvimento autônomo e o protagonismo juvenil no processo de formação.

O que levou ao descontentamento de muitos profissionais da área da educação e comunidade escolar, uma vez que, utilizou-se o instrumento de MPV para fazer vigorar e garantir a formulação desta política num curto espaço de tempo, acelerando e limitando o amplo debate e a possibilidade de participação de mais atores na discussão, a falta de um planejamento concreto com relação ao orçamento para a implementação das alterações postas pela Reforma, além da alteração na Lei do Fundeb, podendo comprometer o orçamento reservado à educação dos municípios.

2.5.1 A Instrução Normativa 008/2021: prescrição e orientações às escolas da rede estadual de ensino do PR

A Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED dispôs sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o NEM na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Para os formuladores e defensores da Reforma, houve consenso de que não adiantava apenas melhorar o que já faziam, uma vez que a escola tradicional (nos moldes professor ensino, aluno estuda ou “decora” os conteúdos impostos e vai para frente) se mostrava cada vez mais descolada da vida, dos interesses e das necessidades dos jovens brasileiros, bem como da realidade e das demandas do século 21.

Desta constatação, nasceu uma ampla mobilização dos secretários estaduais de educação para modernizar a última etapa da Educação Básica no Brasil, alicerçada na crença de que só mudanças mais profundas seriam capazes de fortalecer o engajamento, a autonomia, o protagonismo, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de estudantes.

Até aqui tudo corria bem. Mas, conforme visto em capítulos anteriores, a Reforma do NEM acaba vindo na contramão da tão sonhada educação avançada, pensando em chamar a atenção do público jovem, com itinerários formativos que lhes interessassem.

Em 1996, para embasar o programa que deu origem à Reforma do NEM, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) explicava a situação que levou à expansão quantitativa desordenada deste nível de ensino.

O crescimento da oferta de Ensino Médio na rede estadual respondeu a movimentos e pressões desordenados. Lideranças políticas locais pressionaram a administração estadual para expandi-la rapidamente em diferentes pontos do estado. A exigência de educação fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, mesmo em tarefas de baixa qualificação, gerou crescente procura do ensino supletivo para conclusão da escolaridade obrigatória (PROEM, 1996, p. 8 *apud* Bruel, 2018, p.3).

Passa-se, assim, de acordo com a própria SEED-PR, em 1995, dos 351.738 alunos matriculados no Ensino Médio regular – diurno e noturno – no estado do Paraná, e em 2021 e 2022 reduz-se drasticamente fechando a maioria dos cursos profissionalizantes.

A reforma desconsidera o contraditório processo de elaboração da LDB e da regulamentação da educação profissional de nível médio, eivado de discordâncias, polêmicas e disputas entre concepções divergentes de educação (Bruel, 2018, p.6).

Estar preparado para o mercado de trabalho é algo que a pessoa precisa, contudo, não é este o movimento principal da escola e sim preparar para a vida. A escola é, pois, o espaço que possibilitará isto a ela. Assim, a sua conquista se dá através de cursos de formação geral e profissional (integrado e integral) ofertadas pelas escolas. Contudo, há que se ter uma adequação certa para isso, ou justifica-se a continuidade da política educacional atrelada aos interesses econômicos e políticos locais e nacionais, e apenas, “reforça-se o caráter da educação como promotora do desenvolvimento e como via de ascensão social, por meio da promoção da empregabilidade” (Deitos, 2001, p.262).

Pela Instrução Normativa conjunta n.º 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED consta da necessidade de instruir as Matrizes Curriculares para o NEM nas instituições pertencentes à rede pública estadual de ensino, emitindo, pois, na instrução, que ficaria implantado gradativamente o NEM a partir do ano letivo de 2022. Através da Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ficou determinado que “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).

Ainda, a Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED que dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o NEM na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022, considera o equilíbrio entre as áreas de conhecimento para o desenvolvimento das habilidades e competências definidas pela BNCC e previstas no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. A Matriz proposta e aprovada contempla as diferentes modalidades de oferta e especificidades das escolas públicas da rede estadual de ensino: escolas regulares, de ensino em tempo integral, ensino noturno, escolas do campo, indígenas, quilombolas, das ilhas, bilíngues para surdos e cívico-militares.

Na Deliberação n.º 04, de 29 de julho de 2021, no parágrafo 1º do art. 1º, diz que “As instituições de ensino devem realizar a implantação gradativa da Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Médio em conformidade com esta Deliberação, a partir do ano letivo de 2022” (Paraná, 2021). Assim, a partir do ano letivo de 2022, as instituições de ensino passaram pelo processo de reformulação e implantação gradativa do NEM com estrutura curricular do NEM composta por duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF).

Cabe ressaltar algumas sutilezas da Reforma:

- Para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos a organização será diferenciada e normatizada por Instrução própria.
- Para as instituições da rede pública estadual de ensino, as Matrizes Curriculares do NEM são específicas cada modalidade de ensino, cabendo à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED-PR, providenciar a inserção no SAE.
- Os Colégios da Polícia Militar deverão apresentar, à SEED-PR, proposição de Matriz Curricular mediante a estrutura disponibilizada à rede pública estadual de ensino. Portanto, a presente Instrução não se aplica a essas instituições de ensino, mas elas deverão seguir a forma da Matriz Curricular aqui apresentada. Assim estes colégios têm autonomia para apresentar proposição.

O Estado do Paraná decidiu pela oferta mínima obrigatória em toda a rede pública de dois itinerários formativos integrados: I) Matemática e suas Tecnologias integrado com Ciências da Natureza e suas Tecnologias; II) Linguagens e suas Tecnologias integrado com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A organização

dos Itinerários Formativos prevista nos sistemas da SEED/PR compreende uma parte obrigatória, denominada de Parte Flexível Obrigatória (PFO), e outra eletiva, de escolha dos estudantes. Sendo assim, a PFO é integrante dos Itinerários Formativos, embora, esquematicamente, apresenta forma específica por se constituir em uma parte do IF, que possui componentes curriculares complementares obrigatórios.

Para tanto, nesta sessão, demonstra-se a consonância com os objetivos deste estudo de se analisar que as reformas para o NEM e as novas proposições para o NEM levam a refletir sobre o ensino por competências e habilidades.

2.6 POLÍTICAS DA SEED/PR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO

Nesta seção apresentam-se as políticas de Formação Continuada de professores que atuam no Ensino Médio do Estado do Paraná, agora no estágio da implantação da Reforma do NEM, ofertadas pela SEED-PR.

Retoma-se, inicialmente, a legislação geral referente à Formação Continuada de professores, lembrando o que foi exarado na Lei do PNE 2014-2024, em suas metas tais e no Decreto da Presidência da República, n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, à época exercida pela Presidenta Dilma Rousseff.

Feito isto apresentam-se ações diretamente ligadas à Formação Continuada de professores no contexto da Reforma do NEM e após o item do Seminário.

A seguir a documentação referente a Formação Continuada:

QUADRO 4 – DOCUMENTAÇÃO REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA

Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016	Ementa: dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Instituiu de fato a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, procedendo à análise dos referidos dispositivos legais, enfatizando a necessidade de maior organicidade às políticas de formação dos profissionais da educação básica (Brasil, 2016).
Meta 15 do PNE	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, tem sido objeto de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articula às deliberações da Conae. (Dourado, 2016)
Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE)	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica Formação Continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).
Política Nacional de Formação de professores sob o Decreto 8.752 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, [...] 67 da Lei no 9.394, de 1996, e abrangerá as diferentes etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2016).
Documento referência do CONAE 2018	Formação inicial, Formação Continuada, carreira, salários e condições de trabalho (Brasil, 2018).
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEN – 20	Diretrizes Curriculares Nacionais para o NEM – DCNEN – 20 (Brasil, 2012).

ORGANIZAÇÃO: A autora, 2022.

Com as leituras dos documentos do quadro acima é possível apontar onde se chegou na Formação Continuada de professores e o que se pode requerer para se avançar na qualidade do ensino. Arendt, nos diz em suas reflexões (1992, p.239) que “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca dele, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume perante este mundo” (Arendt, 1992, p.239). Isto aponta para a Formação Continuada de professores, nosso objeto de investigação. Assim posto, nos interessa, então, o conhecimento dos professores do Ensino Médio e seu compromisso com a formação humana em sua totalidade.

Quanto às estratégias para que a Meta 16 seja alcançada, percebe-se que o PNE as direciona para a Formação Continuada dos professores, enquanto aborda aspectos relacionados à formação em nível de pós-graduação. Assim, é válido destacar a forma com que a Formação Continuada dos professores da educação básica é realizada no estado atualmente, em específico na Rede Estadual de Educação: ocorre duas vezes por ano, nos meses de fevereiro e julho, com datas e temas definidos pela SEED-PR. Dessa forma, as formações ocorrem na escola em que os professores atuam, por meio de palestras, vídeos ou web conferências, cabendo aos coordenadores pedagógicos a organização, enquanto os materiais são fornecidos pela Secretaria.

Para tanto, se faz de suma importância o estudo aprofundado e análises acerca de que conceitos e argumentos são privilegiados e quais temas são intencionalmente suprimidos nos documentos acerca dos programas de Formação Continuada e permanente, pois esse processo nos faz compreender a lógica ou racionalidade que sustenta os documentos sobre o assunto. A tarefa de análise dos documentos, exige um olhar investigativo e analítico sobre os textos oficiais, legislações, relatórios e documentos, pois proporciona ler e ver o que eles dizem de forma explícita, mas também para captar o que eles não dizem, ou seja, o que está implícito nos mesmos.

Quanto à Formação Continuada de professores, a Meta 16 do PNE estabelece que se deve

[...] garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Carvalho, 2018, p. 47).

Carvalho (2018) deixa claro que a garantia de uma boa Formação Continuada se faz imprescindível, contudo, é preciso trabalhar pela garantia de direitos conquistados e pela criação de novas políticas que realmente tragam benefícios aos professores e melhoria real na qualidade da educação pública, uma vez que, as políticas públicas buscam promover a cidadania garantindo-se os direitos fundamentais humanos.

2.6.1 O Seminário: Primeiras orientações para a Reforma no Paraná

A Secretaria Estadual da Educação (SEED-PR) promoveu, no mês de outubro de 2021, em Foz do Iguaçu, no Oeste do Paraná, o Seminário de Formação sobre o NEM, destinado a professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino do referido estado, para aprofundamento na proposta pedagógica que será implementado a partir de 2022.

A programação do seminário contou com oficinas sobre temas referentes à proposta pedagógica da Reforma, como a formação integral do sujeito, a construção do currículo a partir de competências e habilidades, o componente curricular Projeto de Vida e os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização (<https://www.aen.pr.gov.br/>). Além das atividades de formação, ainda houve momentos de diálogo, para que os professores pudessem tirar dúvidas e registrar considerações, críticas e sugestões.

A SEED-PR já havia realizado, em setembro e outubro de 2021 uma Formação com oficinas presenciais de formação com os pedagogos e diretores das escolas da rede estadual. A proposta era trabalhar com os profissionais três elementos centrais do NEM: a formação integral do estudante, o componente curricular Projeto de Vida, e os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização aplicados ao desenvolvimento de competências e habilidades. Os diretores, por sua vez, tiveram reuniões com a SEED-PR acerca do NEM nos meses de agosto e setembro do mesmo ano.

Esta foi uma primeira ação formativa, referente à Reforma do NEM. Agora a atenção será dedicada a outra ação, esta, ofertada *online*, o Canal do Professor.

2.6.2 Canal do Professor: Primeiras orientações em lives

Como ação de Formação Continuada, destacamos o Canal do Professor. Uma iniciativa da Secretaria de Educação do Paraná (SEED – PR), com mais de cinquenta e quatro mil inscritos, o canal disponibiliza *online* uma série de vídeos, palestras, formações e encontros realizados, com autoridades e profissionais especializados convidados, geralmente através de *lives*, organizadas por temas onde os educadores podem assistir ao vivo e participar, fazendo perguntas e comentários, situado no endereço www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Canal-do-Professor. Sendo, portanto, um programa de formação de professores, onde seu principal objetivo é trazer reflexões teóricas e encaminhamentos práticos para o desenvolvimento das atividades das disciplinas do currículo.

A título de ilustração da política que estamos apresentando, segue descrição do site, *lives* e vídeos que fazem parte desta Formação Continuada de professores, envolvendo o NEM, das quais assistimos e destacamos alguns temas.

QUADRO 5 – TEMAS DAS LIVES

TÍTULO	Novo Ensino Médio	Consulta à Comunidade - Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense	Itinerários Formativos - Referencial Curricular do NEM Paranaense	Novo Ensino Médio 1
URL	https://www.youtube.com/watch?v=EEwjAhPG4n0	https://www.youtube.com/watch?v=9gurFsK99yM	https://www.youtube.com/watch?v=nSPh2QEbCGI	https://www.youtube.com/watch?v=i2oLgDYzo3o
PROBLEMÁTICA	Demonstrar as mudanças do antigo e Novo Ensino Médio	Tirar dúvidas da comunidade em relação ao Novo Ensino Médio	Explicar os itinerários formativos para o Novo Ensino Médio	Demonstrar como o jovem será protagonista de sua aprendizagem
DATA/ VISUALIZAÇÕES	2 de fevereiro de 2021/26.289 visualizações	2 de fev. de 2021/2.447 visualizações	2 de fev. de 2021/2.919 visualizações	6 de jul. de 2021/65.145 visualizações
CONTEXTO	Através desse vídeo curto Novo Ensino Médio , de 2min20, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED – PR) buscou conscientizar a comunidade sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e, de forma breve, explicar o que mudaria a partir de 2022 para seus estudantes. Segundo o vídeo, o Ensino Médio seria apresentado de forma mais atrativa e próxima dos interesses pessoais e profissionais dos nossos jovens. O currículo, agora distribuído em uma formação geral básica (comum para todos), compreendida em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática,	No pequeno vídeo Consulta à Comunidade – Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense , o diretor de Educação da SEED – PR, Roni Miranda Vieira, convida a sociedade e a comunidade pedagógica a participar de uma consulta pública destinada à comunidade, objetivando conhecer mais sobre o Novo Ensino Médio e tirar suas dúvidas. Para isso, divulga dois links de acesso: o primeiro para participar ao vivo da consulta pública e o segundo para manifestar dúvidas ou sugestões (no site da prefeitura).	A <i>live</i> intitulada Itinerários Formativos – Referencial Curricular do NEM Paranaense , de 12min39, faz parte das <i>lives</i> direcionadas à formação de professores e traz como objetivos estabelecer princípios orientadores para a elaboração dos Itinerários Formativos e apresentar propostas para torná-los realidade. Primeiramente, discute-se sobre a elaboração dos Itinerários. Segundo as especialistas Ane Carolina Chimanski, Coordenadora de Etapa do Ensino Médio e a articuladora de Itinerários e Mariley Duarte, todos os itinerários devem utilizar os quatro eixos Investigação Científica (através da pesquisa, realização de	Assim como o vídeo <i>Novo Ensino Médio</i> , a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED – PR) busca, através desse vídeo de 2min17, Novo Ensino Médio 1 , conscientizar a comunidade sobre a nova realidade do Ensino Médio. O vídeo apresenta, de forma dinâmica mídias (através de áudio e desenhos ilustrativos), o Novo Ensino Médio, como mais conectado aos interesses pessoais e profissionais dos estudantes, que passam a ser protagonistas da própria aprendizagem. Ele também lembra que as mudanças foram estabelecidas pela Lei Federal 13.415/2017 e que são obrigatórias para todas as redes de ensino do Brasil. Além disso, lembra que, em 2022, o Ensino Médio seria composto por uma

	<p>Ciências da Natureza e Ciências Humanas); e os Itinerários Formativos, que seriam escolhas dos alunos de acordo com seus interesses, aumentariam a carga horária do Ensino Médio, de 800 horas/aula por ano para 1000 horas/aula por ano. O vídeo também enfatiza o fato do NEM estar voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades dos nossos estudantes e estimular a autonomia e protagonismo juvenil.</p> <p>Analisa-se que, nesta <i>live</i> o docente recebeu encaminhamentos e/ou atividades, subsidiados por fundamentos teórico-práticos, sobre temas/conteúdos específicos que contribuam para o desenvolvimento de suas aulas.</p>		<p>problemas, etc.); Processos Criativos (incentivando a comunicação, a expressão artística, o desenvolvimento da imaginação e criatividade); Mediação e Intervenção Social (discutindo problemas presentes no meio que estão inseridos e na sociedade, refletindo e buscando soluções) e Empreendedorismo (criando e desenvolvendo soluções ou produtos, desenvolvendo projetos e investindo recursos na criação de algo positivo para a sociedade).</p> <p>Além disso, foram apresentados os princípios normativos para a elaboração dos Itinerários Formativos: Habilidade do Eixo Estruturante; Habilidade de Área; Objetivo e encaminhamentos pedagógicos, e falado sobre a importância da sintonia entre esses elementos. Lembrando que, para isso, uma nova abordagem metodológica deve ser utilizada, mais contextualizada, que favoreça a relação constante entre a teoria e a prática.</p> <p>Também falou-se sobre a importância do desenvolvimento de um Projeto de Vida, que passa a ser um componente curricular nas três séries do</p>	<p>formação geral básica (quatro áreas de conhecimento) e os Itinerários Formativos, que seriam de livre escolha dos alunos, através das áreas de conhecimento ou formação técnica e profissionalizante, além da elaboração de um Projeto de Vida. Com tudo isso, o NEM passaria a ter 3000 horas distribuídas nas três séries do EM, 1800 na formação básica e 1200 nos Itinerários Formativos. Trata-se de um vídeo informativo, direcionado não apenas aos professores, mas à toda comunidade.</p>
--	--	--	---	---

			<p>Ensino Médio. A ideia principal, nesse caso, é proporcionar aos estudantes, momentos de reflexão, amadurecimento e discussão sobre seus interesses e possibilidades de caminhos a serem traçados, para eles poderem ter uma escolha mais assertiva para seus futuros, pessoalmente e profissionalmente. Para isso, devem ser contempladas as vivências dos jovens; a identidade, a diversidade e as diferenças; os valores; a responsabilidade, ética e cidadania; o aprender a ser e a conviver; a juventude, seus sonhos e planejamento; o jovem na sociedade contemporânea e os componentes dos seus Projetos de Vida.</p> <p>Para finalizar, diversas sugestões foram dadas de Itinerários Formativos nas quatro áreas de conhecimento. Destacamos a Proposta de IF “Arte e adaptação: criando e recriando”. A proposta principal é que os estudantes tenham um espaço para discutir e criar <i>mashups</i> (mistura de músicas, remix), fanfics (histórias criadas por fãs de séries, livros, sagas, animes, etc.), paródias (releituras engraçadas de obras</p>	
--	--	--	--	--

			já existentes) e Jogos de RPG (jogos que pessoas interagem seus personagens, criando suas próprias narrativas dentro de um enredo).	
TÍTULO	Novo Ensino Médio - CICLOS DE FORMAÇÃO: O que é o Novo Ensino Médio e as principais mudanças	2º Seminário Foco na Aprendizagem - Novo Ensino Médio	Organização Curricular do Novo Ensino Médio em 2022	NEM - O Trabalho com os Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio
URL	https://www.youtube.com/watch?v=NVePcededhw	https://www.youtube.com/watch?v=ILTZmHB3wzo	https://www.youtube.com/watch?v=NXA6_RGvHbl	https://www.youtube.com/watch?v=KSFd9vUxkng&t=5s
PROBLEMÁTICA	Apresentar leis e documentos para o Novo Ensino Médio.	Demonstrar carga horária e mudanças curriculares para o Novo Ensino Médio	Abordar a carga horária e distribuição de aulas para o Novo Ensino Médio.	Retomar e tirar dúvidas sobre os itinerários para o Novo Ensino Médio
DATA/ VISUALIZAÇÕES	Transmitido ao vivo em 28 de jul. de 2021/8.119 visualizações	Transmitido ao vivo em 20 de ago. de 2021/4.247 visualizações	Transmitido ao vivo em 17 de dez. de 2021/4.786 visualizações	Transmitido ao vivo em 11 de fev. de 2022/2.721 visualizações
CONTEXTO	A <i>webinar</i> O que é o Novo Ensino Médio e as principais mudanças , que faz parte de um Ciclo de Formação composta por lives direcionadas aos educadores, traz 53min04 de muita informação sobre o assunto. A formação é iniciada apresentando as leis e os documentos norteadores que elucidam sobre o Novo Ensino Médio e falando sobre as mudanças no currículo e carga horária. Depois, a ênfase da discussão está na	O vídeo de 39min20 intitulado 2º Seminário Foco na Aprendizagem faz parte de um ciclo de palestras que integram três dias de Formação Continuada do estado do Paraná sobre o Novo Ensino Médio, realizados pela Secretaria de Educação. Depois de novamente falar sobre a carga horária e mudanças curriculares, segue apresentando exemplos de trilhas para Itinerários Formativos e suas especificidades. Também foi falado sobre itinerários de Formação	Já a <i>webinar</i> Organização Curricular do Novo Ensino Médio em 2022 , que também faz parte do ciclo de Formação Continuada do SEED – PR, postada no Canal do Professor, tem 26min16 e traz uma discussão sobre as premissas da Matriz Curricular e do Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná. Segundo Anderfabio Oliveira dos Santos, chefe do Departamento de Desenvolvimento Curricular e Vanessa Roberta M. Ruthes, coordenadora do NEM, a Matriz Curricular levou em consideração o conjunto de	Continuando as formações continuadas sobre o Novo Ensino Médio na rede municipal do Paraná, o webinar NEM - O Trabalho com os Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio faz uma retomada sobre os Itinerários Formativos, fazendo alguns esclarecimentos, apresentando as ofertas de Itinerários para 2022 e apresentando o “ <i>Caderno de Itinerários Formativos 2022</i> ”. Segundo as palestrantes Vanessa Roberta M. Ruthes, coordenadora do NEM, e Flávia Leal, assessora pedagógica junto com a coordenação do NEM, é

	<p>flexibilização curricular⁶. Segundo a palestrante Flávia Leal⁷, há possibilidade de docentes de diferentes áreas trabalhar num mesmo Itinerário em diferentes trilhas de aprendizagem. Os objetivos dos Itinerários Formativos são: possibilitar ao estudante aprofundar seus conhecimentos em uma ou mais áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional; estabelecer uma conexão com o projeto de vida; prepará-lo para o seguimento dos estudos e para o mundo do trabalho. A palestra segue falando sobre os Princípios Orientadores do NEM⁸. A ideia é que o estudante seja protagonista da própria aprendizagem, aquele que lê a realidade, critica, reflete, intervêm, argumenta e transforma, tendo o NEM como espaço para desenvolver sua autonomia</p>	<p>Técnica e Profissional, sugerindo algumas possibilidades, como Administração, Enfermagem, Informática, Formação Docente, etc. A implementação do NEM terá implementação gradativa, iniciando em 2022 com as turmas do primeiro ano do Ensino Médio e em 2024, todas as turmas de Ensino Médio. A formação geral básica começará com 800 horas e irá diminuindo até o 3º ano com 400 horas. Já no Itinerário Formativo, haverá inicialmente 200 horas eletiva, compreendidas nas disciplinas de Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira, e aumentando para 400 horas de Itinerários no 2º ano e 600 horas no 3º ano.</p>	<p>habilidades de cada área do conhecimento de acordo com a BNCC, a distribuição de aulas para todos os componentes curriculares, a Carga Horária, considerando a formação geral e os itinerários e sua indissociabilidade, e a distribuição da Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries, além da preocupação com o aprofundamento dos saberes de todos os campos curriculares, sempre buscando um equilíbrio entre a carga horária e o número de habilidades a ser desenvolvidas. Através da Matriz Curricular foi gerado o currículo da SEED - PR. De acordo com a palestrante, o currículo do estado de Paraná foi baseado nas dez competências gerais da BNCC, e estabelece compromisso com as competências e habilidades específicas em cada uma das quatro áreas: Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Linguagens</p>	<p>importante lembrar que no NEM o currículo é composto por duas partes indissociáveis, de forma integrada e que as competências e habilidades previstas na BNCC e trabalhadas no Ensino Fundamental se aprofundam e consolidam no Ensino Médio, através da compreensão de problemas mais complexos e a reflexão sobre as soluções para esses problemas. Em 2022, os Itinerários são considerados “Parte flexível obrigatória”, pois são destinados a todos os estudantes, sem direito de escolha. No <i>Caderno de Itinerários Formativos 2022</i> estão presentes os fundamentos teóricos, objetivos de aprendizagem, carga horária, objetos de conhecimento, conteúdos, possibilidades de encaminhamentos metodológicos, sugestões de recursos e processos avaliativos, além de sugestões bibliográficas desses Itinerários, que são Educação Financeira, Pensamento Computacional e Projeto de Vida em cada um dos tipos de unidades</p>
--	--	--	--	--

⁶ O Novo Ensino Médio tem a proposta de oferecer maior dinamismo a essa etapa da formação escolar, aproximando o curso conforme as demandas atuais e complexidades da sociedade, principalmente em relação às perspectivas técnicas para o mercado de trabalho.

⁷ Revisora do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná de 2021.

⁸ Equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade.

	<p>de forma efetiva. E o professor tem papel essencial, como mediador, nesse processo. Um exemplo disso seria o componente Projeto de Vida obrigatório em todo o Ensino Médio, que auxilia o estudante a fazer suas escolhas, prepara-os para os desafios da sociedade e considera os diferentes contextos da realidade do educando.</p> <p>Outra coisa importante retratada nesse ciclo formativo foi sobre a Formação Integral, ou como disse a palestrante, Formação Humana Integral, que considera o sujeito como um todo, em suas múltiplas dimensões: afetivas, cognitivas e intelectuais, de trabalho, culturais, éticas, sociais, socioemocionais, etc. Também fala que, para realizar essa formação integral, precisamos trabalhar com os estudantes os conhecimentos (SABER), através dos conceitos e procedimentos; as habilidades (FAZER),</p>		<p>e suas tecnologias. Lembrando que o Currículo é um documento que orienta o professor e sua prática, cada componente curricular contribui para o desenvolvimento das habilidades na forma de Objetivos de Aprendizagem e esses objetivos precisam ser atingidos pelos educandos seguindo uma progressão de aprendizagem.</p>	<p>de ensino (Ensino Médio Regular, Colégios Militares, Escolas Indígenas, etc.). Esse caderno ficou disponível após a <i>live</i>, através de link para baixar na descrição do webinar.</p> <p>Ainda segundo os palestrantes, a construção de propostas de Itinerários Formativos para 2023 e suas ementas será realizada durante o ano de 2022, com a ajuda dos profissionais da rede.</p>
--	--	--	--	--

	pensando nas esferas cognitiva, prática e socioemocional; e as atitudes (SER), trabalhando valores, ética e princípios. Para isso, temos que integrar ao NEM a contextualização, a interdisciplinaridade e a atribuição de sentido à aprendizagem.			
--	--	--	--	--

FONTE: Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, SEED/PR, 2021.

Analisa-se nestas como categoria o protagonismo juvenil e os itinerários formativos, onde, o material do portal do professor que se expôs neste quadro demonstra que a SEED-PR se organizou para ofertar informações à rede de ensino e o fez por meio de recursos *online*. Estaríamos perante uma formação baseada em informações, muito mais do que aquela que envolve debate e estudo teóricos. Estamos longe de uma formação presencial, participativa, com debates e, após consideramos duas políticas de formação ofertadas pela SEED-PR, seguimos perscrutando quem são os professores da rede de ensino do Paraná que se dedicam ao Ensino Médio, a finalidade é conhecer esta categoria para que melhor saibamos como entendem a Reforma e a quem ela atende.

O propósito é amplo. Contudo, os sistemas escolares têm dado conta dessa tarefa a partir de um foco reduzido: contribuir para a formação de indivíduos que estão prestes a ingressar no mundo do trabalho – seja preparando-os para a universidade, ou capacitando-os para o exercício imediato de uma profissão ou ofício. Historicamente, a ideia de que todos devem estudar as mesmas coisas – currículo centrado na universidade – independentemente de seus objetivos e ambições pós-escolares, remonta à época em que poucos alçavam a escolarização.

O último informativo da SEED-PR – PR sobre o NEM, foi em 2 de fevereiro de 2023 intitulado *Novo Ensino Médio 2023 - Secretaria de Estado de Educação do Paraná* que apresenta, novamente, como está configurado o NEM no Estado do Paraná, sem discussões para trocas ou análises.

3 CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU, DE ESTUDO DA UNESCO E DA REVISÃO DA LITERATURA A ESTA TESE

Pierre Bourdieu, sociólogo francês que produziu sua obra no período após a Segunda Guerra Mundial, equacionou junto com outros estudiosos questões sociais, entre as quais a educacional. Recebeu de maneira crítica as contribuições de sociólogos como Durkheim e estabelece uma leitura social que considera valores simbólicos e objetivos dos espaços que as pessoas ocupam na sociedade. Tal diálogo estará em evidência neste capítulo na análise dos dados.

As contribuições de Pierre Bourdieu a esta tese são relevantes tanto para a análise dos dados referentes ao perfil dos professores do Ensino Médio que responderam ao questionário que apresentamos, tanto para aqueles referentes à Formação Continuada face a Reforma do NEM.

Efetivamente, a abordagem crítica e o conjunto categorial formulado por Bourdieu trazem luz aos dados coletadas possibilitando a formulação da tese que se defende.

Para tanto, aqui traz-se a biografia do referido autor bem como, uma reflexão acerca de seus escritos com o objetivo de melhor analisar os dados sobre as percepções dos professores acerca da Reforma do NEM.

Conforme Ortiz (1994), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo e pensador francês, autor de uma série de obras que contribuíram para renovar o entendimento da Sociologia e da Etnologia no século XX. Nasceu em Denguin, França, no dia 1 de agosto de 1930, filho de um funcionário dos Correios, cursou o ensino básico em sua cidade, com filhos de pequenos comerciantes, camponeses e operários. Faleceu em Paris, em 23 de janeiro de 2002, vítima de câncer. Iniciou seus estudos básicos em sua cidade natal. Mudou-se para Paris, ingressou na Faculdade de Letras, onde cursou Filosofia, obtendo a graduação em 1954. Prestou serviço militar na Argélia (então colônia francesa). Foi professor-assistente na Universidade de Argel, entre 1958 e 1960, e aproximou-se da antropologia ao interessar-se em estudar a sociedade argelina, mais especificamente o choque entre o capitalismo colonial e o desejo de independência.

Bourdieu é considerado um dos mais importantes intelectuais de sua época. Conforme Ostermann, Rezende, Nascimento e Massi (2022) de volta à França, Pierre Bourdieu foi nomeado assistente do filósofo e sociólogo Raymond Aron, na Faculdade

de Letras de Paris. Filiou-se ao Centro Europeu de Sociologia, tornando-se secretário-geral em 1962.

De suas investigações sobre a vida cultural e as práticas de lazer e de consumo dos povos europeus, principalmente dos franceses, resultou na publicação de *Anatomia do Gosto* (1976), e sua obra prima *A Distinção – Crítica Social do Julgamento* (1979) (Ortiz, 1994).

Em suas obras, Bourdieu aponta a diversidade do gosto entre os seguimentos sociais, analisando a variedade das práticas culturais entre os grupos. Afirma, pois Bourdieu, que o gosto cultural e os estilos de vida da burguesia, das camadas médias e da classe operária, estavam profundamente marcados pela trajetória social vivida por cada um dos grupos sociais por ele analisados (Frazão, 2020).

Conforme Frazão (2020) a repercussão de suas reflexões o levou a lecionar em importantes universidades do mundo, entre eles, a universidade de Harvard e de Chicago e o Instituto Max Planck de Berlim. Em 1981, Bourdieu assumiu a cadeira de Sociologia no Collège de France, onde em sua aula inaugural destacou-se por propor uma crítica sobre a formação do sociólogo, propondo o que ficou identificado como “Sociologia da Sociologia”.

Em relação às suas contribuições destacamos primeiro que Pierre Bourdieu pontua que a escola e a educação tal qual apresentada até seu tempo tem limites.

Durante as leituras feitas acerca do tema, é possível observar com os escritos de Bourdieu quando coloca que, o sistema escolar furta-se ao seu papel de oferecer o acesso democrático do conhecimento a todos quando elege como superior uma competência cultural identificada com o pequeno grupo detentor do capital cultural necessário para praticá-la, o que reforça as distinções entre os grupos, relegando os segmentos populares à inadequação ou ao estigma da incompetência.

É possível inferir que, essa restrição do acesso ao conhecimento não é prejudicial somente aos estudantes, representa também o desperdício de talentos, assim como é colocada a Reforma para o NEM, que retira algumas disciplinas e impõe itinerários que, muitas vezes, não contemplam o esperado pelos alunos.

Uma vez que, a escola, na teoria de Bourdieu, tem limites, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão de perspectiva.

Bourdieu escreve suas obras investigando o que foi acontecendo, primeiro com o sistema de ensino francês, podendo defender que tanto professor quanto estudantes não são seres abstratos e sim seres contextualizados, ou seja, têm laços familiares, determinada cultura, com capitais culturais acumulados, ou não, frequentaram determinadas escolas, ou não, rompendo com a visão sociológica funcionalista que acreditava que a escola modificava tudo, era um lugar de oportunidade para todos, onde todos eram iguais. Destaca, pois, que a escola reproduz aquilo que está socialmente posto, embora a escola seja local de contradições e estas podem trazer mudanças (Frazão, 2020).

Há que se tomar um cuidado muito grande e aí Bourdieu fez sua contribuição para desromantização da escola tomada numa perspectiva funcionalista, tida como a salvação da humanidade. No entanto, este sociólogo traz que a escola é uma instituição situada e sofre as contradições socialmente postas como indisciplina, violência, alguns aprendem, outros não.

E mais, na escola está o professor que carrega muitas experiências sociais desde sua infância, e vai ensinar de acordo com o capital cultural que carrega. Bourdieu coloca claramente que, nem todos os alunos compreendem o ensino da mesma forma, como a escola conservadora alega. Entretanto, ele aponta que as adversidades que as escolas enfrentam evidenciam uma manifestação dos frutos das desigualdades sociais ou de um “sofrimento social” que certas famílias enfrentam, ressaltando como o desempenho do aluno pode ser moldado pelo meio onde este vive.

À vista disso, quando se fala da esfera educacional na formação social brasileira, a desigualdade social se evidencia. E nota-se que as discrepâncias econômicas entre as classes sociais ficaram ainda mais evidentes durante a pandemia, demonstrando estruturalmente os obstáculos enfrentados por alunos de classes sociais populares, especialmente daqueles que a renda familiar advém de programas assistenciais do governo. Um exemplo é o acesso à internet para assistir às aulas remotas durante o isolamento, onde este acesso era precário ou até mesmo limitado.

Nota-se que a tese de igualdade que a escola prega, na verdade na prática nitidamente, conforme escritos de Bourdieu, está longe de ter a tal igualdade, já que o ensino não acontece de maneira igual para todos os alunos, posto que professores e alunos, cada qual tem seu *habitus*, sua cultura e seu campo; isto é, o espaço comum

de concorrência entre os agentes sociais que possuem interesses diferentes. Todavia, com políticas favoráveis, a escola pode contribuir para a superação das desigualdades, ainda que não as resolva sozinha.

A exemplo da pandemia do Covid-19, fica claro que um aluno de família de classe social menos favorecida, não teve os mesmos resultados dos alunos que nasceram em ambientes mais favoráveis, que tem condições sociais mais favoráveis.

Desta maneira se evidencia a formação social de uma escola onde faz-se explícito a desigualdade social. Também pode-se citar a relação do alto índice de evasão escolar de alunos que não conseguem frequentar as aulas, em determinados casos, o aluno acaba evadindo da escola por falta de condições para permanecer na escola e/ou distância do ensino da sua realidade.

É de se considerar que “a cultura social é imposta pelos que fazem parte da estrutura dita dominante” (Bourdieu, 1998, p.33). Em dados exibidos pela *Cable News Network* (CNN) Brasil, em uma pesquisa feita entre abril e maio de 2020, incluindo cerca de 4.000 escolas municipais, apenas “33% dos domicílios brasileiros possuem computador e acesso à internet”.

Seguramente, com a leitura de Bourdieu pode-se ponderar o atual cenário da educação inserida em uma sociedade hierarquizada, é inadmissível que exista a primazia excludente como consequência das diferenças sociais dos alunos e o índice baixo de aprendizagem.

Este é o momento desafiador para a educação, viabilizar melhorias que amparem as necessidades presentes, assim como é necessário que aqueles que gerem a máquina pública olhem para a educação de forma mais humanizada, que criem medidas substanciais para garantir para os alunos menos favorecidos condições para que tenham sua vida melhorada, assim como da sua família. Diminuindo assim a evasão escolar, os impactos das desigualdades socioeconômicas e culturais na educação, que é direito fundamental de todos; caso contrário, os efeitos dessas desigualdades serão reproduzidas.

3.1 BOURDIEU: O CONJUNTO CATEGORIAL

Nas formulações teóricas de Bourdieu encontramos importante conjunto categorial para a análise dos dados empíricos desta tese.

Destacam-se as categorias de capital cultural e social, *habitus* formuladas por Bourdieu, em sua conexão e interdependência, e não como constructos separadas, que apresentamos em seguida com base em autores que tem se dedicado ao estudo da obra de Bourdieu.

- *Habitus*: sistema de repertórios de modos de pensar, gostos, comportamentos, estilos de vida, herdado da família e reforçado na escola. É a articulação dos capitais econômico, cultural, social e simbólico que confere a determinados grupos alta posição na hierarquia social. O *habitus* é simultaneamente individual e social. Bourdieu considerou-o como um mecanismo de mediação entre sociedade e indivíduo. O *habitus* pertence ao domínio coletivo de um grupo ou classe, mas também é internalizado subjetivamente pelos indivíduos que compõem essa classe e dá a eles uma gama de ações entre as quais eles escolherão e exercerão as que considerarem mais adequadas em suas relações sociais. O *habitus* é um capital incorporado, um conhecimento adquirido que se alia à capacidade criativa e volitiva do agente social. Aí vemos que Bourdieu não mais se inclinava à rigidez do estruturalismo preponderante sobre a ação individual, tampouco se inclinava a uma filosofia individualista que delegasse exclusivamente ao indivíduo o monopólio da ação.

Há uma dinâmica entre a estrutura social objetiva e o agente social, cujo percurso de ações individuais baseia-se nessas condições estruturadas, mas é capaz de modificá-las. Bourdieu definiu o *habitus* como um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 1972, p.175).

- Campo: espaço comum de concorrência entre os agentes sociais que possuem interesses diferentes. Eles estão situados em lugares pré-fixados em função da hierárquica e desigual distribuição dos recursos, que gera diferentes posições na estrutura social. O conceito de campo refere-se a todos os espaços onde se desenvolvem relações de poder. É aplicável a todos os domínios da vida social: político; econômico; literário; jurídico; científico etc.

- Capital cultural: pode existir sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Cada campo configura-se por meio da distribuição desigual do poder naquele nicho de interesse, portanto, é constituído pelas hierarquias resultantes dessa disputa em que os que possuem maior soma de capital social naquele nicho alcançam as melhores posições. O campo estrutura-se, reproduz-se ou modifica-se conforme modela-se o confronto entre dominantes e dominados.

O polo dominante pretende manter a configuração do campo como está, portanto, tem ação conservadora e ortodoxa, já o polo dominado, que pretende mudar de posição na correlação de forças, tem comportamento reformista ou revolucionário e heterodoxo, tendendo a desacreditar a legitimidade dos atuais detentores do capital social daquele campo.

Bourdieu lança luz, no que hoje coloca-se como a Reforma do NEM, pois para essa Reforma houve, novamente, uma tentativa de romantização do ensino, como colocado anteriormente. Contudo, educadores de todo o estado do Paraná tem se mobilizado contra a forma como esta foi (im)posta. Hoje há poucos intelectuais no Brasil que defendam a Reforma, posto que, ela é mais excludente que inclusiva, e como explana Bourdieu (1998), “uma pedagogia realmente racional, isto é, fundada sobre uma sociologia das desigualdades culturais, contribuiria para diminuir as desigualdades diante da escola e da cultura” (p.48).

Uma das questões mais importantes apresentadas no pensamento de Bourdieu é como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a, tendo um mundo social construído sobre três conceitos: campo, *habitus* e capital social. Em *Com e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais*, escrito por Nogueira e Resende (2022), as referidas autoras colocam que Bourdieu procura, no âmbito do estudo das práticas sociais, escapar às alternativas de análise do mecanicismo e do finalismo, ambas insuficientes para explicar as "razões práticas" dos agentes, observadas de modo isolado numa perspectiva “não-dialogal” uma vez que, sobre a teoria das práticas “oscila entre o mecanicismo e o finalismo” (Nogueira; Resende, 2022, p.83).

Tem-se como *habitus* e condicionamento social dos comportamentos: “A remanência sob a forma de *habitus*, do efeito dos condicionamentos primários, implica que a correspondência imediata entre as estruturas e os *habitus* “[...] não é senão um caso particular do sistema dos casos possíveis e relações entre as estruturas objetivas e as disposições” (Nogueira; Resende, 2022, p.85).

Conforme Nogueira e Resende (2022) coloca-se pois, o dualismo inerente à lógica da classe dominante: “O burguês que é naturalmente espiritualista para si mesmo e materialista para os outros, liberal para si mesmo e rigorista para os outros, segue a mesma lógica ao ser intelectualista para si e mecanicista para os outros” (p.88) e o *habitus* como limite da possibilidade de realização de escolhas objetivas: “A competência exigida pela “escolha” das melhores estratégias objetivas é repartida de modo muito desigual, uma vez que varia quase exatamente como o poder do qual depende o êxito dessas estratégias” (p.88).

Para tanto, as condições de constituição do *habitus* vinculado à antecipação do futuro e seus efeitos sobre o “futuro de classe”: “Aquém de um certo patamar não é possível constituir a própria disposição estratégica que implica a referência prática a um futuro, por vezes muito distante como se a ambição efetiva de dominar o futuro fosse inconscientemente proporcional ao poder efetivo para dominá-lo” (Nogueira; Resende, 202, p.89).

Traz, pois, as formas de aquisição do *habitus* relativo à antecipação do futuro:

A competência econômica não é, portanto, uma aptidão universal e uniformemente distribuída: a arte de avaliar e perceber as chances, ver na configuração presente da situação o futuro (...) a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições (Nogueira; Resende, 2022, p.91).

Ainda, o capital (econômico, cultural e simbólico): é para Nogueira e Resende (2022) “Poder sobre os instrumentos de produção e reprodução” (p.93) onde, as classes dominadas e suas estratégias de investimentos escolares “como não conhecem bem o “mercado escolar”, as famílias populares e médias tendem a fazer maus investimentos em termos escolares” (p.94).

Assim, Bourdieu ao colocar que, posição social ou o poder que detemos na sociedade não dependem apenas do volume de dinheiro que acumulamos ou de uma situação de prestígio que desfrutamos por possuir escolaridade ou qualquer outra particularidade de destaque, mas está na articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico, destacando em outro momento que, o limite das possibilidades do mundo social: “O mundo econômico e social jamais reveste, a não ser na experiência imaginária (...) a forma de um universo de possíveis

para todo objeto” para Nogueira e Resende (2022, p.96) e que “a herança não é só econômica, é um conjunto de direitos de preempção.” Deste modo a estrutura social é apresentada por Bourdieu como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos. Dessa forma, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada pessoa.

Bourdieu põe em discussão, dessa forma, o consenso relativo à crença de que gosto e os estilos de vida seriam uma questão de foro íntimo. Para o autor, o gosto seria, ao contrário, o resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista.

Nogueira e Nogueira (2004) aponta que Bourdieu considera que “as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso” (p.42).

Ainda, Setton (2010) complementa que,

Ora, diria Bourdieu, em uma sociedade hierarquizada e injusta como a nossa, não são todas as famílias que possuem a bagagem culta e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares. Alguns, os de origem social superior, terão certamente mais facilidade do que outros, pois já adquiriram parte desses ensinamentos em casa. Existiria uma aproximação e uma similaridade entre a cultura escolar e a cultura dos grupos sociais dominantes, pois estes há muitas gerações acumulam conhecimentos disponibilizados pela escola. Nesse sentido, o sistema de ensino que trata a todos igualmente, cobrando de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura culta), não leva em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social (Setton, 2010, p.3).

Neste caso, a Formação Continuada é de suma importância pois, como Bourdieu aponta há um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares. Conforme Nogueira e Nogueira (2004, p.43) para Bourdieu

Da mesma forma, o mercado de trabalho valorizaria, para o acesso às posições de maior prestígio, não apenas o conhecimento técnico específico, mas a capacidade do candidato de se comportar e se comunicar de forma elegante, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante.

Mas é imprescindível a tomada de consciência do professor, levar ao nível da consciência tudo o que é assumido de modo inconsciente no *habitus* de classe. Mas que docente tem essa consciência de pertencimento ao *habitus* e de em última análise, de ser o *habitus*? *Habitus*, que, em última análise, permeia cada ação desse docente, e em muitos momentos fica entendido como “traços de personalidade”, “desempenho por conta da formação escolar”, e formas de reagir que estão em conformidade com uma realidade bem mais escondida.

A consciência é a primeira porta para que outros caminhos possam ser trilhados e correções de rota possam ser feitas. Ainda, conforme Setton (2010), Bourdieu argumenta que essas instituições seriam a família e a escola; seriam elas responsáveis pelas competências culturais ou gostos culturais de todos.

Assim, há que se pautar no *habitus* a pessoa do professor e trazer em Formações Continuadas discussões acerca destes conceitos para melhor preparar o professor a não cometer o equívoco de não ofertar recursos culturais e científicos, necessários aos estudantes e ao seu trabalho. Portanto, na Formação Continuada o docente obtém conhecimento e promove mudanças em busca da melhoria do ensino.

3.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SEU TRABALHO: UM ESTUDO QUE INSPIROU ESTA TESE⁹

Para Bourdieu (1998) as diferenças no estilo de vida, isto é, na maneira de utilizar os bens materiais, engendram distinções simbólicas importantes entre os indivíduos. Essas distinções estão associadas à posse de bens culturais considerados legítimos, porque válidos na escala da sociedade como um todo, embora sejam produtos intelectuais das classes dominantes, mas com o poder de se impor e de se fazer reconhecer por todos.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), o capital cultural dos indivíduos, isto é, as competências culturais e linguísticas herdadas dentro dos limites da classe social a que pertencem seus familiares, constituem elementos importantes para o desempenho escolar. No bojo desse referencial, uma série de estudos (Nogueira;

⁹ Este é referência ao estudo do perfil e percepções para conhecer como é o trabalho do professor do Ensino Médio.

Catani, 1998) vem apontar as influências do capital cultural na trajetória escolar, rompendo o mito do dom ou das qualidades inatas para o sucesso escolar.

O estudo da UNESCO (2004) intitulado *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*; serviu de inspiração para a coleta de dados para traçar o perfil do capital cultural dos professores paranaenses que atuam no Ensino Médio, com foco nas atividades ligadas à cultura, como música, literatura, teatro, cinema, entre outras, por serem partes importantes do processo educativo, formativo e de trabalho.

No referido estudo, no que se refere a eventos culturais e quais as suas atividades culturais preferidas foi apresentado que, 33,0% dos docentes afirmam assistir a fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% dizem fazê-lo uma vez por mês. O cinema, por exemplo, apresenta proporções bem inferiores: quase metade dos professores (49,2%) vão ao cinema algumas vezes por ano, 20,4% uma vez por mês e 5,8% uma vez por semana. Esse dado, se observado à luz do fato de inexistirem cinemas em diversos municípios do país, toma proporções mais significativas (UNESCO, 2004)¹⁰.

¹⁰ Segundo estudo da UNESCO de 2004 intitula-se – Proporção de professores, segundo frequência a eventos culturais – 2002.

TABELA 1 – PROPORÇÃO DE PROFESSORES, SEGUNDO FREQUÊNCIA A EVENTOS CULTURAIS – 2002¹¹

Tipo de evento	Frequência a eventos culturais					Total
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca	
Museus	0,9	4,1	50,4	29,8	14,8	100,0
Teatro	1,6	7,1	52,2	21,8	17,4	100,0
Exposições em centros culturais	1,8	8,7	66,1	14,8	8,6	100,0
Cinema	5,8	20,4	49,2	16,0	8,6	100,0
Fitas de vídeo	33,0	32,1	28,0	3,0	4,0	100,0
Shows de rock	0,5	2,0	15,9	19,0	62,7	100,0
Shows de música popular ou sertaneja	3,5	8,9	46,0	20,0	21,6	100,0
Concerto de música erudita ou ópera	0,7	1,7	15,1	20,5	62,1	100,0
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo	9,9	18,1	41,7	15,4	15,0	100,0
Estádios esportivos	4,0	7,0	26,3	24,0	38,7	100,0
Clubes	11,0	16,4	43,2	16,1	13,3	100,0

FONTE: UNESCO, 2004, p. 89.

Neste estudo observa-se que as atividades tendem a ter frequência de algumas vezes ao ano. É o caso de visitas a exposições e idas ao teatro e a museus, consideradas como práticas que possibilitam a apropriação de bens culturais. As exposições em centros culturais eram frequentadas algumas vezes por ano por 66,1% dos professores e 8,6% dizem nunca as visitar. Quanto às proporções verificadas para o teatro 52,2% afirmaram ir algumas vezes por ano e 17,8% nunca vão ao teatro. No caso dos museus, não é muito diferente: 14,8% dos professores declararam nunca visitar museus e a maioria assinalou que ia algumas vezes por ano (50,4%). Entretanto, pode-se relativizar a aparentemente pequena significância da frequência apresentada, pois, assim como os cinemas, os teatros e centros culturais não são encontrados em todas as localidades. Essas distinções podem estar calcadas, dentre outros fatores, nas ofertas diferenciadas desses eventos e atividades culturais e na gratuidade ou no valor pago para se ter acesso a eles (UNESCO, 2004).

Quanto aos eventos esportivos, a frequência de participação dos professores é, relativamente, baixa. Os estádios esportivos são frequentados uma vez por semana

¹¹ Segundo estudo da UNESCO de 2004 intitula-se - Tabela 46 – Proporção de professores, segundo frequência a eventos culturais – 2002.

por 4% dos professores, contra 38,7% que nunca vão a eles. Cerca da quarta parte dos professores frequentam estádios ao menos uma vez por ano. Já os clubes eram visitados algumas vezes por ano por quase metade dos professores (43,2%) e uma vez por semana por 11,0% deles. Uma parcela de 13,3% afirmou nunca os visitar. Com efeito, os clubes pareciam constituir espaços de lazer e sociabilidade razoavelmente importantes (UNESCO, 2004).

Também verificaram que poucos eram professores que estudavam ou praticavam atividades artísticas. Os que habitualmente estudam ou ensaiam teatro era de 4,1%, e os que afirmaram nunca o fazer chegam a 66,1%. Os que pintavam ou aprenderam a esculpir são 6,1% e os que nunca o fizeram correspondem a 65,7% dos pesquisados. Foram 8,0% os professores que afirmaram que praticavam ou aprenderam danças habitualmente, enquanto quase metade deles, 49,6%, declarou jamais fazê-lo. Além disso, 12,8% estudavam ou desenvolviam algum artesanato com muita frequência, enquanto 47,7% nunca o fazem (UNESCO, 2004).

TABELA 2 – PROPORÇÃO SEGUNDO A FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES QUE ATESTAM SUAS PREFERÊNCIAS CULTURAIS – 2002¹²

Tipo de atividade	Frequência de atividades				Total
	Habitualmente / sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca	
Participa de seminários de especialização	16,9	54,9	16,8	11,4	100,0
Lê revistas especializadas em educação	47,9	46,5	3,2	2,3	100,0
Fotocópia materiais	44,5	43,2	5,3	6,9	100,0
Lê materiais de estudo ou formação	52,0	41,0	3,5	3,5	100,0
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	14,7	15,7	28,3	41,3	100,0
Compra livros (não-didáticos)	22,9	58,5	12	6,5	100,0
Lê livros de ficção	11,7	38,7	20,2	29,4	100,0
Frequenta a biblioteca	33,3	52,9	9,4	4,3	100,0
Grava música	14,0	41,2	16,6	28,3	100,0
Compra CD ou fitas cassetes	33,1	54,9	5,6	6,4	100,0
Estuda ou ensaia teatro	4,1	11,1	18,7	66,1	100,0
Pinta ou aprende a esculpir	6,1	12,2	16	65,7	100,0
Pratica ou aprende danças	8,0	20,1	22,2	49,6	100,0
Estuda ou faz algum artesanato	12,8	21,1	18,3	47,7	100,0
Vê jogos de futebol na televisão	20,4	48,7	7,4	23,5	100,0
Tira fotografias	23,7	60,5	8,2	7,6	100,0

FONTE: UNESCO, 2002, p. 95.

¹² Segundo estudo da UNESCO de 2004 intitula-se - TABELA 48 – Proporção segundo a frequência de atividades que atestam suas preferências culturais – 2002.

Dentre as atividades que os professores afirmaram nunca realizar, destacam-se algumas ligadas ao uso do computador e da internet, até porque o estudo é de 18 anos atrás, o que sugere dificuldade de acesso às modernas tecnologias de informação, cada vez mais valorizadas e utilizadas como ferramentas educacionais. De fato, a maioria dos professores declara que nunca usa correio eletrônico (59,6%), não navega na internet (58,4%) nem se diverte com seu computador (53,9%). É significativo que 23,5% dos professores declarem que leem jornal *1 ou 2 vezes por semana*, 9,5% que leem *a cada 15 dias* e 3,7% que não leem jornal *nunca*, dada a importância do veículo como agente de informação. Também se mostra bastante elevado o número de professores que *nunca* fazem ginástica, esportes ou alguma atividade física (34,5%).

Num estudo com docentes sobre o perfil cultural do docente, Souza (2013) verificou que o nível cultural não é bom, trazendo, ainda dados do censo de 2003, demonstrando que, em torno de $\frac{1}{4}$ dos professores apenas se encontram nos níveis bom ou muito bom.

TABELA 3 – DEFINIÇÃO DE NÍVEL CULTURAL

Pontos	Nível cultural
15 a 18	Muito bom
12 a 15	Bom
9 a 12	Regular
6 a 9	Baixo
Menos que 6	Muito baixo

FONTE: Souza, 2013, p. 65.

Ainda, Souza (2013) verificou que, professores do Ensino Médio e anos finais do ensino fundamental têm, melhor formação cultural. Ainda, professores que se encontram em localização geográfica onde há maior oferta cultural, tem melhor nível cultural.

TABELA 4 – NÍVEL CULTURAL E NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE O PROFESSOR TRABALHA

Em quantas escolas você trabalha?	CPM 2003	PB 2011
	Nível Cultural	Nível Cultural
1	7,1	8,9
2	7,8	9,2
3	8,1	9
4 ou mais	8	8,9
Total	7,3	9

FONTE: Souza, 2013, p. 67 *apud* MEC/INEP, 2006; MEC/INEP, 2012.

Souza (2013) destaca que, o nível cultural tem, também, direta relação com o seu nível de formação.

TABELA 5 – NÍVEL CULTURAL E NÍVEL DE FORMAÇÃO

Qual o grau de formação abaixo representa o seu nível de escolaridade?	CPM 2003	PB 2011
	Nível Cultural	Nível Cultural
EF incompleto	3,9	7,6
EF completo	5	
EM c/ magistério	6	7,8
EM s/ magistério	5,9	8,3
ES s/ licenciatura	7,9	9,2
ES Matemática	8	8,6
ES Português		9,3
ES Normal Superior		9,1
ES Pedagogia		9,4
Total	7,4	9

FONTE: Souza, 2013, p. 67 *apud* MEC/INEP, 2006; MEC/INEP, 2012.

No estudo de Souza (2013) o nível cultural, na Prova Brasil (PB) 2011, há relação positiva para estabilidade de trabalho, uma vez que, os professores estatutários apresentam resultado melhor que a média das condições trabalhistas. No Censo dos Profissionais do Magistério (com) 2003, isso não ocorre, ainda que os estatutários fiquem acima dos contratados pela CLT. Talvez os professores

temporários, naquele contexto, sejam predominantemente os que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio.

Cada vez mais as escolas vêm criando formas e metodologias para aumentar os resultados dos alunos e/ou propriamente a qualidade do ensino e uma delas é o investimento no conhecimento através de cursos de aperfeiçoamento que se dão através da Formação Continuada, em especial, a pesquisa para a prática pedagógica.

Em seguida apresentamos a revisão da literatura sobre a Formação Continuada de Professores e a Reforma do NEM.

3.3 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO

Nesta seção é apresentada a revisão da literatura, afim de que se conheça a produção sobre o tema do qual se ocupa esta tese.

Conforme Moreira e Caleffe (2008), a revisão de literatura serve para muitos propósitos. Seus objetivos fundamentais, resumidamente, seriam: identificar tendências; ajudar a conceber e delimitar o problema; identificar lacunas, ampliar e aperfeiçoar o conhecimento existente; desenvolver hipóteses; obter sugestões de como realizar o estudo; identificar controvérsias na área de estudo e colocar o problema no contexto de pesquisas prévias, sendo, então, útil em várias etapas do estudo acadêmico científico.

O estado da arte é, sem dúvida, uma das etapas mais importantes da pesquisa acadêmica. Através de diversos buscadores disponíveis *online*, temos a oportunidade de conhecer e, porque não dizer, reconhecer, os trabalhos científicos já realizados no Brasil e até no restante do mundo, sobre o assunto que estamos pesquisando, o que nos possibilita comparar dados e identificar o que já foi estudado, mapeando outros autores que trabalham com o mesmo tema e também acompanhar seus progressos. Segundo Moreira e Caleffe, “A revisão da literatura é parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas” (2008, p.27). Acrescentam que “o primeiro estágio do processo de pesquisa consiste em um exame dos antecedentes conceituais e teóricos do assunto que se pretende investigar”

(Moreira; Caleffe, 2008, p.18). O estado da arte torna-se, então, uma metodologia que auxilia o pesquisador no mapeamento dos seus estudos.

Este tema de revisão de literatura também foi tratado por Salvadori e Pereira que apontaram que

É por meio do estado da arte que é possível avançar em pesquisas, realizar importantes críticas e apresentar um panorama histórico de como temas foram apresentados durante certo período de tempo determinado pelo próprio pesquisador. Os resultados obtidos em pesquisas sobre a produção do conhecimento constituem-se em balanços importantes, a partir dos quais dados podem ser cruzados, categorias podem ser elencadas e novos temas de pesquisa podem ser explorados e descobertos (Salvadori; Pereira, 2013, p.296).

Infere-se que, conforme as palavras de Salvadori e Pereira (2013) o estado da arte complementa o estudo acerca do tema proposto, levando a dados que, cruzados, instigam novas pesquisas.

Picheth também corrobora com essa afirmação quando aponta que as pesquisas do estado da arte têm por objetivo principal “mapear o conhecimento produzido sobre determinado objeto de estudo, a fim de compreender os avanços e barreiras que interferem o cenário científico” (1997, p.14).

Sobre as pesquisas do tipo estado da arte, Ferreira afirma que

Definidas como de caráter bibliográfico, elas [as pesquisas tipo estado da arte] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em r diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p.257).

Afinal, o que move o pesquisador, segundo Ferreira (2002, p.259), é o desafio de conhecer o já realizado e discutido para depois buscar o que ainda não foi produzido.

Seguindo as orientações e pressupostos, para ampliação do conhecimento acerca do tema que nos ocupa nesta tese, foram realizadas pesquisas sobre a temática em cinco conceituadas bibliotecas virtuais: a Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações (BDTD), a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), a Biblioteca de teses e Dissertações da Base de Dados Científicos da Universidade Federal do Paraná (BDC/UFPR), onde se considerou o material publicado, incluindo livros, artigos em periódicos, monografias, dissertações e teses. Este estudo possibilitou o levantamento das informações que aqui são apresentadas e que possibilitará uma rápida compreensão do que está sendo realizado, em termos de pesquisas, envolvendo a temática escolhida.

A BDTD pertence ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia e disponibiliza, atualmente, os trabalhos de 126 instituições que ofertam programas *Stricto Sensu* no Brasil, contando com 512.869 dissertações e 188.958 teses, totalizando 701.826 documentos (Brasil, 2021). O principal objetivo da BDTD é estimular o registro e a publicação de trabalhos acadêmicos científicos existentes em instituições de ensino e pesquisas brasileiras em meio eletrônico, proporcionando uma rede de informações de livre acesso e dando visibilidade à produção científica nacional.

Para tanto, seguindo o tema principal deste trabalho que é a Formação Continuada de professores que trabalham no Ensino Médio, inicialmente, optamos pela busca avançada em português seguindo o descritor “Formação Docente do Ensino Médio”, durante o período de 2016 a 2023 (pós Reforma Educacional realizada durante o governo de Michel Temer), encontramos 562 trabalhos como resultados para nossa busca. Destas obras, 252 possuíam a junção das palavras “Formação Continuada” no título, contudo nem todas expressavam a relação proposta por esta pesquisa. Dentre essas escolhemos as que mais apresentam expressividade na pesquisa da área, destacando 169 trabalhos na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), 148 trabalhos da Universidade de São Paulo (USP), 126 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e 111 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ficamos com a expressividade da produção das Universidade no Sudeste e no Sul em relação aos trabalhos na área de formação de professores. Ainda, observa-se o vigor das Universidades Públicas no que diz respeito à pesquisa e ao fortalecimento das Instituições, conseqüentemente da visibilização do tema. Por ordem descendente destacamos os três primeiros trabalhos da pesquisa na BDTD.

QUADRO 6 – PRODUÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE A REFORMA DO NEM ENCONTRADAS NA BDTD USADAS NESTE, ORDEM DESCENDENTE

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	GÊNERO	ANO
Trajetórias, identidades e carreira de professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação	NUNES, Hudson Fabricius Peres.	UNESP	Tese	2023
Formação de professores(as) de ciências e biologia na perspectiva do ensino híbrido: desafios e possibilidades	FEITOSA, Robério Rodrigues.	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Dissertação	2022
Formação de professores iniciantes para o Ensino Médio: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional	ARRAES, Matheus de Vasconcelos.	IFPE	Dissertação	2022

FONTE: BDTD, organizado pela autora, 2023.

Os trabalhos acima escolhidos tratam da formação do professor no Ensino Médio, sendo específicos na área de atuação da pesquisadora deste. Até porque pensar no trabalho do professor do Ensino Médio é ampliar os debates sobre o trabalho docente. Cada licenciatura possui uma formação específica, confrontos específicos internos na consolidação do conhecimento e tensionamento político, então elas corroboram para o tensionamento da área e para a qualificação profissional. Assim, na compreensão dos imbricamentos da área específicos, filtramos o resultado da pesquisa para pensar na formação docente de forma ampliada e especificamos por meio do acréscimo paranaense ao descritor e obtivemos a quantidade de pesquisa abaixo:

TABELA 6 – PRODUÇÃO DO PARANÁ SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE A REFORMA DO NEM

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	4
UFPR	3
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	3

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) UFPR	2
BRAZ CUBAS	1
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	1

FONTE: BDTD, organizado pela autora, 2023.

Compreende-se que a pesquisa sobre formação de professores é ampliada diante das especificidades do curso, como apontamos anteriormente. Ainda, por meio do diálogo com as políticas públicas, no entanto ao se pensar em estado ela é diminuta e pode somar ao ser ampliada. Também se considera, que o debate não é estendido ao Paraná inteiro, mas, sim, a qualificação dos dados e resultados obtidos dialoga com uma porcentagem específica de professores do estado, o que dimensiona o estado a partir destes dados.

Ao ler os trabalhos produzidos destaca-se dois do ano de 2016, a dissertação de Adilson Luiz Tiecher sobre as *Políticas de formação continuada de professores (formação inicial): a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Paraná* e também a dissertação de Viviane Gabre, do ano de 2022, *Formação de docentes em nível médio – modalidade normal: o curso que resiste e persiste no estado do Paraná*. Assim, como na maioria das pesquisas, os dados acabam afunilando quando restringimos a busca e a pesquisa a qual esta tese se propõe.

Na tabela abaixo somamos ao descritor o filtro de intervalo de tempo apresentando a quantidade de pesquisas realizadas, das instituições que publicaram estudos sobre essa temática entre 2016 a 2023. Podemos observar que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) são as instituições que mais produziram pesquisa sobre a formação de docentes do Ensino Médio durante esse período de tempo, seguidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e UNESP.

TABELA 7 – DISSERTAÇÕES E TESES PERTINENTES A ESTA TESE ENCONTRADAS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023

UNIVERSIDADE	QUANTIDADE
UFMG	4

IFAM	3
UFJF	2
UNESP	2
PUC/GO	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	1
UFPR	1
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1
UNIOESTE	1
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	1
USP	1

FONTE: BDTD, organizado pela autora, 2023.

Também podemos observar, ainda na Tabela 6, que, entre as pesquisas realizadas, uma foi feita pela UFPR. Então, entre os resultados alcançados na BDTD com o descritor Formação Continuada de professores do Ensino Médio, listamos as teses e dissertações mais relevantes, segundo o filtro de pesquisa utilizado, como mostra o próximo quadro.

QUADRO 7 – TESE ENCONTRADAS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023

Nº	TÍTULO	TIPO	PROGRAMA	AUTOR	ANO
1	O trabalho docente no ensino médio no estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores	Dissertação de Mestrado	Universidade do Sul de Santa Catarina	CABRAL, Enadir da Silva.	2016
2	Políticas de formação continuada de professores a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Paraná	TIECHER, Adilson Luiz.	2016

3	As nossas estórias se encontraram experiências de docentes do ensino médio: um estudo de caso	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	ARAÚJO, Luiz Antônio de.	2017
4	As Políticas de Formação Continuada do Professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização Docente	Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	CASTRO, Eliane Pereira dos Santos.	2017
5	Mudanças no ensino escolar: estudo de caso sobre a implantação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no município de Foz do Iguaçu-PR	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	MALLMANN, Erika Rodrigues Silva.	2017
6	A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual Paulista	DEL ARCO, Débora Boulos.	2018
7	Formação de docente em nível médio modalidade normal: o curso que resiste e persiste no estado do Paraná	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão	GABRE, Viviane.	2022

FONTE: Adaptado de BDTD, organizado pela autora, 2023.

Na leitura das teses e dissertações do quadro acima, infere-se que, a Formação Continuada não deve ser pensada apenas como continuação da preparação do professor, mas como atividade contínua a ser realizada por ele, buscando qualidade em seu trabalho, novas alternativas de ensino e melhora diária na prática teórico metodológica. O contínuo precisa de parcerias, sobretudo através de políticas públicas, mas também depende do comprometimento por parte dos profissionais que atuam na educação. No entanto, nestas leituras se fala sobre o Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio, levando a compreender que o movimento de valorização na Formação Continuada se dá por meio de ações que contemplam as políticas públicas.

A criação de programas baseados em políticas públicas que visam a capacitação ou Formação Continuada de professores de forma a garantir a qualidade

do ensino na Educação Básica tem se tornado cada vez mais comuns no país, porém, há muitas discussões acerca disso no que tange a qualidade, aos objetivos, aos propósitos. Acredita-se que a formação inicial não é capaz de suprir a expansão da área em diálogo com as mudanças propostas no ensino. Ao que parece ser professor contém essa proposição de estar inacabado em busca de aperfeiçoamento e conhecimento.

QUADRO 8 – ARTIGOS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023

Nº	TÍTULO	TIPO	PERIÓDICO	AUTOR	ANO
1	Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional	Artigo	Revista Brasileira de Educação	COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da.	2019
2	O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio	Artigo	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda.	2018

FONTE: BDTD, organizado pela autora, 2023.

O artigo *Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional* (Costa; Silva, 2019), analisou duas novas legislações que alteram aspectos significativos da estrutura da educação brasileira, o NEM e a BNCC, no governo Michel Temer (2016-2018), sob a ótica de importantes entidades nacionais como o MEC, representativas da área educacional, através do mapeamento de notas e documentos emitidos, sobre currículo e formação de professores. Segundo Costa e Silva (2019), foram analisados três eixos principais: a noção de democracia no contexto do neoliberalismo; o direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude e medidas que acenam para a privatização da educação.

Segundo Costa e Silva (2019) no artigo em análise, não é novidade que a “contrarreforma” do Ensino Médio e do currículo por meio da BNCC atende a interesses outros que não das juventudes e de suas diversidades, sobretudo daquelas que mais necessitam de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Para muitos jovens, a escola é o único espaço de socialização, de convívio com culturas

diversificadas, com o erudito¹³ e com possibilidades de relacionar-se com as diferenças; e tais reformas, segundo Costa e Silva (2019), “caminham no sentido de precarizar o direito à educação, em vez de garantir sua efetivação e sua ampliação” (2019, p. 13).

Já o artigo *O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio* (Ferreira; Ramos, 2018), têm como objetivo problematizar sobre os argumentos que justificaram a edição da MPV 746/2016 e a discussão das principais alterações propostas ao NEM, tomando como base o previsto na legislação vigente, e como metodologia a análise de conteúdo e documental para tal investigação.

Segundo Ferreira e Ramos (2018), “afirmar que o estudante poderá escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade, parece ganhar o tom de um canto de sereia” (p.15), pois, já sabemos que, na verdade, será o sistema de ensino que irá definir as opções a serem ofertadas. Além disso, para que o novo modelo dê realmente mais liberdade para que “o estudante escolha as áreas de conhecimento de seu interesse, de acordo com sua vocação ou projeto de vida” (p.15), como afirma o projeto da MPV 746/2016, “as escolas deveriam ofertar todas as possibilidades presentes nos cinco itinerários formativos propostos, com condições adequadas e contando com professores valorizados e reconhecidos” (Ferreira; Ramos, 2018, p.16). Segundo as pesquisadoras, ainda virão muitos desafios, sobretudo no que diz respeito “aos investimentos financeiros, para as atuais escolas de Ensino Médio e para a preparação de professores que irão atuar numa nova perspectiva de formação do jovem brasileiro” (Ferreira; Ramos, 2018, p.17).

Com o descritor Formação Continuada do professor do Ensino Médio obtivemos 11 resultados, 6 em âmbito brasileiro de 2016 a 2023. Desses, seis são na área de Ciências Humanas. Quando especificado como artigo, quatro resultados foram encontrados, porém, desses quatro, dois tratavam-se de estudos sobre a formação de professores do Ensino Médio realizada entre os anos de 2014 a 2015 (publicado em 2016), saindo do período desejado. Um artigo falava sobre a identificação de características de um “bom professor” e o último envolvendo formação de professores dos anos iniciais e não do Ensino Médio, logo, nenhum artigo relevante para a nossa pesquisa.

¹³ Com muita instrução, estudo.

O segundo descritor utilizado foi: Formação do professor do Ensino Médio. De forma livre, apenas por assunto, encontramos 120 resultados, entretanto, com a busca avançada por período de tempo, idioma, país e temática dentro da Educação, encontramos 66 resultados. Sobre a formação de professores, realmente, desses haviam apenas seis artigos e todos em âmbito específico, dentro das disciplinas de Matemática, Sociologia, Física, Saúde, Sustentabilidade e estágio docente, portanto, nada novamente relevante envolvendo o assunto da nossa pesquisa.

Aqui, busca-se especificar um pouco mais o assunto, já que os resultados da pesquisa apresentaram para os filtros usados especificidades da área, assim como na pesquisa anterior. Dessa maneira, refinamos a busca e inseriu-se um novo descritor, Formação de professores e o NEM. Através desta nova pesquisa, encontramos 6 resultados em 2018, 2 produções em 2021, 1 em 2022 e 1 em 2019.

Pela pesquisa inicial podemos concluir por ser um fenômeno recente, há pouco escrito no Brasil sobre as formações de professores sobre o NEM, pelo menos se tratando de Teses e Dissertações, o que pode ser considerado justificável porque o assunto ainda é relativamente recente. Decidimos buscar artigos no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico, por ser escritas acadêmicas realizadas, geralmente, em menos tempo que as dissertações e teses e, portanto, esperamos encontrar mais resultados relevantes.

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o descritor Formação Continuada do professor do Ensino Médio por assunto, encontramos 2.292 resultados, sendo, desses, 2.285 artigos e quatro teses, entre outros, entretanto, fazendo uma busca mais avançada, no período dos últimos cinco anos, tendo artigo como tipo de material e contendo no título as palavras NEM, Reforma e Formação Continuada para esta fase escolar, os achados diminuíram e 5 trabalhos foram relevantes.

Pelo segundo descritor, Formação Continuada do professor do Ensino Médio, também encontramos 8.115 resultados, sendo 1.049 na área da Educação, 29 teses e 8.065 artigos, contudo, numa busca mais avançada, dentro dos parâmetros descritos anteriormente, novamente, não encontramos resultados.

Colocando NEM como descritor, encontramos 18.439 produções e, numa busca mais avançada, com Ensino Médio no título, nos últimos 5 anos, obtivemos 6 resultados. Fazendo uma triagem desses 6 resultados, observamos que nenhum dos artigos trata da formação de professores. Trocando o descritor por Reforma no Ensino Médio, obtivemos 6.192 resultados, acrescentando os parâmetros dos últimos 5 anos

e artigos, encontramos 67 resultados e desses, 36 continham a palavra formação. Olhando, então, trabalho por trabalho, encontramos pesquisas envolvendo formação crítica e reflexiva, formação profissional, formação de vida, mas, em nenhum dos trabalhos, houve a relevância para essa pesquisa no que diz respeito às especificidades relacionadas ao Paraná. Portanto, as pesquisas nos portais apresentam uma relação muito próxima às áreas de estudo dos pesquisadores, por exemplo, “formação de professores em educação física”. A ideia de um debate mais ampliado sobre formação de professores, para a nova Reforma do NEM nos últimos anos é um campo a ser explorado.

Pelo buscador Google Acadêmico, os resultados foram extensos. Ferramenta de pesquisa do Google, o Google Acadêmico disponibiliza diversos trabalhos acadêmicos, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses, além de Jornais de Universidades, Revistas e, principalmente, artigos. A busca pode ser feita pelo texto (assunto, título, palavras-chave), pelo autor, revista e frequência que estes conteúdos foram citados por outros autores¹⁴.

Assim como nas demais ferramentas, iniciamos nossa pesquisa procurando artigos em português, em período específico (2016-2023) e por assunto, porém, buscamos pelo descritor: Novo Ensino Médio, e obtemos 173.000 resultados.

Incluindo a sigla BNCC, chegamos a 34.700 resultados. Então optamos pela busca avançada, onde indicamos como descritores (filtros) a frase exata “Novo Ensino Médio” e contendo no mínimo uma das palavras “Formação” e “Professores” no título do artigo. Assim, chegamos a 212.000 resultados. De todos os dados levantados em outras bases, nenhum havia sido tão expressivo como o Google Acadêmico. Assim, recomendamos aos futuros pesquisadores por ser uma ferramenta de resultados mais amplos. Aqui de forma notória ainda a maioria dos trabalhos se concentram nas áreas de atuação.

Filtramos a pesquisa e escolhemos treze trabalhos, entretanto, duas eram dissertações que investigavam a proposta do Ensino Médio e a Educação Profissional, conhecida como Ensino Médio Integrado, cinco falavam sobre o NEM, mas ligados a uma disciplina específica e uma era apenas uma citação. Após uma leitura prévia dos resumos, introduções e conclusões dos artigos resultantes, pudemos separar cinco trabalhos realmente relevantes.

¹⁴ Seu endereço eletrônico é <https://scholar.google.com.br/> e foi acessado também em 17/08/21.

Concluindo, a busca realizada no Google Acadêmico consideramos os cinco trabalhos que seguem no Quadro 9:

QUADRO 9 – ARTIGOS PERTINENTES A ESTA TESE ENCONTRADOS NO GOOGLE ACADÊMICO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO, DE 2016 A 2023

Nº	TÍTULO	TIPO	PERIÓDICO	AUTOR	ANO
1	Formação continuada para o NOVO ENSINO MÉDIO no Distrito Federal: desafios em tempo de pandemia de covid-19.	Artigo	Revista Com Censo	ABREU, Richard James Lopes de; ALMEIDA, Ana Cristina de; GUIMARÃES, Érika Botelho; LOUZADA-SILVA, Daniel.	2021
2	Os desafios da BNCC e o NOVO ENSINO MÉDIO: Rumo a uma formação aligeirada	Artigo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	CUNHA JUNIOR, José Eustáquio Rodrigues.	2021
3	NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) e sua implementação: Percepção dos professores da rede estadual de educação da supervisão regional de Joaçaba-SC	Artigo	Atos de Pesquisa em Educação	TREVISOL, Marcio Giusti.	2021
4	A BNCC e a formação: Expectativas e Possibilidades diante da Reforma do NOVO ENSINO MÉDIO	Artigo	Minerva Magazine of Science	SOCORRO, Eduardo Cardoso do; QUEIROZ, Rejane Lima de.	2021
5	Os comportamentos em relação ao autocuidado e empatia dos estudantes da unidade curricular Projeto de Vida e dos professores das Unidades Escolares – Piloto do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, durante a pandemia da covid-19	Artigo	Revista Com Censo	ALMEIDA, Ana Cristina de; CARVALHO, Edileusa Costa Silva de.	2021

FONTE: Google Acadêmico, organizado pela autora, 2023.

Nas cinco produções é demonstrada que a BNCC do Ensino Médio exige dos estados e do Distrito Federal a reformulação de seus currículos, adequando-os às diretrizes do NEM.

Buscando sobre dados do Ensino Médio no Estado do Paraná, optou-se pela BDC/UFPR, disponível no *link* <https://bdc.c3sl.ufpr.br>, uma parceria entre o Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL) e o Sistema de Bibliotecas da própria Universidade, conhecida como SiBi, onde encontramos as pesquisas que

foram publicadas pela comunidade da UFPR, em teses, dissertações, artigos de revistas e outros materiais porém, nada era relevante à pesquisa.

No artigo de Abreu, *et al.* (2021), o Distrito Federal foi uma das primeiras unidades da Federação Brasileira a implementar um novo currículo para o Ensino Médio, adequando-se às diretrizes da nova BNCC; entretanto, o período de implantação coincidiu com o início da pandemia de Covid-19, o que causou grandes limitações para os sistemas educacionais, com reflexos em todos os níveis. O artigo *Formação continuada para o NEM no Distrito Federal: desafios em tempo de pandemia de Covid-19*, discute o processo de Formação Continuada de professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, que foi definido para 2019, mesmo com o impacto da pandemia.

Sabe-se que a Formação Continuada ofertada a professores foi fortemente influenciada pela pandemia, que exigiu a utilização de recursos tecnológicos em grande escala pelos nossos educadores, o aprendizado e adaptação de novos métodos, antes não previstos. Além disso, segundo a pesquisa realizada, o período compreendido desde o início da reorganização do currículo até 2021, caracterizou-se por “[...] sucessivas mudanças de orientação por parte do Governo Federal, gerando um ambiente de instabilidade ainda não superado.” (Abreu; *et al.*, 2021, p.14). Por outro lado, segundo os autores, ora considerado, “[...] a equipe responsável pela proposta de reformulação no Distrito Federal manteve-se sem grandes alterações, o que permitiu que acontecessem avanços [...]” (Abreu; *et al.*, 2021, p.04), e a nova proposta curricular teve início em 12 escolas-piloto. A pandemia levou à suspensão das aulas presenciais e ao deslocamento dos professores do trabalho presencial para o remoto, por isso, foi necessário um grande esforço para que fossem atingidas as metas de formação previstas.

Os resultados desta pesquisa, segundo os autores, apontaram que a formação de professores não foi uma exceção a essa situação e que o sucesso da implementação do novo currículo até 2022 depende da formação de professores de todas as escolas de Ensino Médio.

Já o artigo *Os desafios da BNCC e o novo Ensino Médio: rumo a uma formação aligeirada*, traz como temática as mudanças ocasionadas pela Reforma do NEM e se elas são significativas, importantes e necessárias. Através de pesquisa bibliográfica e documental, Cunha Junior (2021) analisa decretos, leis, livros e artigos que tratavam do objeto de estudo, com os principais pontos da Reforma como a flexibilização do

currículo. Segundo o autor, a principal crítica que se faz na implantação deste NEM é a falta de participação dos alunos, pais e professores nas decisões sobre as disciplinas eletivas e a alusão que está sendo feita, inclusive nas mídias, utilizando o slogan de que o jovem será protagonista de seu futuro, que “para muitos autores soam como um discurso falido, sem perspectivas de mudanças.” (Cunha Junior, 2021, p.21). Segundo o mesmo (2021),

O processo democrático que evidenciamos dentro das instituições de ensino, como no processo da construção de planos anuais, decisões internas, debates em conselhos de classes, também precisa acontecer na implantação, construção e execução do currículo (Cunha Junior, 2021, p.22).

Além disso, o autor contesta sobre as diferenças entre as realidades de escolas públicas e privadas, apontando que, enquanto o estudante de escola particular terá mais ofertas de itinerários formativos, para os estudantes que não podem pagar pelo ensino privado, restarão ofertas de itinerários mais precários ou menos difíceis de realizar:

O fato de impossibilitar a oferta de mais de um itinerário formativo, estabelece um currículo único para todos, induz-se à conformação de uma escola para ricos e outra para pobres, inviabilizando a possibilidade de uma educação integral e unitária (Cunha Junior, 2021, p.26).

Já quanto à formação de professores, Cunha Junior (2021), acredita que, por grande parte dos cursos sobre a BNCC e a Reforma do NEM para a formação e orientação de professores e gestores que foram disponibilizados serem financiados por instituições privadas, como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Sistema SAS Educação, “evidencia a valência do estado em exercer seu papel de protagonista na construção de uma educação que não atende o princípio de equidade” (Cunha Junior, 2021, p.31).

O artigo *Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de educação da regional de Joaçaba-SC* (Trevisol, 2020), buscou verificar a percepção de professores da rede pública de Joaçaba/SC, com relação a implementação do NEM, identificando as dificuldades e desafios apontados pelos educadores para a implementação do NEM e extraindo as percepções positivas ou negativas que os professores manifestavam com relação a

esse assunto. A pesquisa abrangeu seis escolas públicas de Joaçaba adotando a perspectiva de pesquisa qualitativa.

Quanto aos critérios de análise foram considerados, segundo Trevisol (2020), a percepção da escola, a percepção do NEM, a estrutura escolar e o protagonismo juvenil.

Segundo os educadores entrevistados, existe ainda pouca informação e formação sobre o NEM. Para eles, a implantação do NEM deve ser feita após ampla divulgação, sensibilização e diálogo formativo com toda a comunidade escolar. Segundo Trevisol, a pesquisa mostra que “é necessária comunicação clara, aberta e de modo a tranquilizar a comunidade escolar sobre a forma e estrutura para a implantação do NEM” (2020, p.23).

Além disso, a pesquisa demonstrou que não é possível ter protagonismo sem conhecimento das escolhas a serem feitas e por fim, os professores têm dúvidas quanto à condição de maturidade para os alunos fazerem essas escolhas, existindo uma preocupação por parte dos entrevistados, especialmente, quanto às escolas nas quais as condições socioeconômicas são mais desfavoráveis. Em geral, ficou clara a percepção, pelos professores, quanto à necessidade de adequada e ampla formação de professores e equipe escolar, antes e durante todo o processo de implantação do NEM.

O artigo *A BNCC e a formação: Expectativas e Possibilidades diante da reforma do Novo Ensino Médio* (Queiroz; Socorro, 2021), apresenta reflexões sobre o NEM e os itinerários formativos, discutindo sobre expectativas e também os possíveis problemas que envolvem essa temática no contexto da escola e do currículo, do uso das tecnologias na educação, e por fim, faz um paralelo entre o professor de Ensino Médio que a escola tem e o que ela quer. A pesquisa realizada foi bibliográfica, sendo utilizados livros, revistas, artigos e material coletado na internet.

O artigo também aponta a importância do planejamento e elaboração de um Plano Político Pedagógico que atenda essa nova realidade. Segundo Queiroz e Socorro, “A escola precisa construir um planejamento detalhado para que a formação subsidie o professor em conhecimentos para que sejam sanadas as dificuldades apresentadas ao longo da implantação do NEM e no decorrer dele” (2021, p.5).

Um ponto comentado é a necessidade da participação da comunidade escolar quanto ao currículo, principalmente os próprios educandos: “Para que o currículo esteja em acordo com o contexto social, com as aspirações dos estudantes, se

enquadre nas normas e identidade escolar é preciso ouvir os principais interessados que no caso aqui são os estudantes” (Queiroz; Socorro, 2021, p.5).

Outro desafio apresentado pelos autores advindo do termo de aceite ao NEM diz respeito ao professor, neste caso à Formação Continuada:

A escola ao aderir ao Novo Ensino Médio precisa instrumentalizar este profissional para dar conta de uma série de questões que virão com o tempo como, por exemplo, a insatisfação com a escolha do Itinerário que vai implicar no rendimento escolar e em outros problemas emocionais (Queiroz; Socorro, 2021, p.5).

Queiroz e Socorro (2021) concluíram com sua pesquisa que a Formação Continuada para os professores contribui para a melhoria da qualidade de ensino e colocam que,

[...] por meio da formação continuada o docente obtém conhecimento e promove mudanças na sala de aula em busca de alternativas para a melhora do processo ensino adotando as estratégias adequadas para promover o protagonismo do aluno, promovendo um trabalho interdisciplinar, fomentando a aprendizagem compartilhada, sensibilizando o educando para conscientização, estimulando o pensamento crítico e utilizando as ferramentas tecnológicas para o fomento da prática de pesquisa (Queiroz; Socorro, 2021, p.19).

O estudo *Os comportamentos em relação ao autocuidado e empatia dos estudantes da unidade curricular Projeto de Vida e dos professores das Unidades Escolares- Piloto do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, durante a pandemia da Covid-19* (Almeida; Carvalho, 2021) analisou o processo de implementação nas Unidades Escolares-Piloto da unidade curricular Projeto de Vida e do NEM no Distrito Federal e os impactos do isolamento social, devido a Covid-19, na vida dos professores e estudantes dessas unidades. O estresse ocasionado pela pandemia da Covid-19 e pelas aulas mediadas por tecnologia também foi evidenciado neste estudo. Para essa pesquisa, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental, a aplicação e análise quantitativa de questionários.

Almeida e Carvalho (2021), ao acompanharem e avaliarem o desenvolvimento dos estudantes e a estruturação de seu Projeto de Vida durante o processo de implementação do NEM no Distrito Federal (DF) e da unidade curricular Projeto de Vida, concluíram que a pandemia não só alterou os rumos desta pesquisa, mas da educação do Brasil e do mundo, com isso, a implementação do NEM também teve que ser reestruturada por aulas mediadas por tecnologias.

Ainda, considera-se a produção do Paraná nos Anais do Seminário realizado em Campinas, organizado pelo Grupo Em pesquisa - SP, que promoveu o encontro de pesquisadores nacionais envolvidos em projetos de investigação sobre a Reforma do NEM nos diferentes estados. No Seminário *A Reforma Neoliberal do Ensino Médio - tempos difíceis para a escola pública* (Seminário Nacional Empesquisa, 2021) ficou clara a preocupação dos pesquisadores envolvidos neste seminário sobre uma formação específica para os professores que trabalharão com o NEM.

Analisando estes artigos como *Os desafios da BNCC e o NOVO ENSINO MÉDIO: Rumo a uma formação aligeirada* (Cunha Junior, 2021) e outros, ficou claro o quanto a formação docente é necessária para que compreendamos e ao mesmo tempo reflitamos sobre o processo de ensino-aprendizagem e também desenvolvamos as habilidades necessárias para lidar com as questões que se apresentam no cotidiano escolar.

No atual contexto, com a Reforma do NEM, é fundamental que os profissionais da educação estejam inteirados, atualizados nas metodologias de ensino, através de Formação Continuada, e preparados para essa nova realidade escolar, o que podemos observar em todos os artigos citados. Todos apontam a formação de professores como principal medida para essa nova fase na educação brasileira.

A leitura dos referidos artigos serviram de base para esta tese, posto que, trazem informações como a que, com a Formação Continuada o docente obtém conhecimento e promove mudanças em busca da melhoria do ensino, adotando estratégias adequadas para promover o protagonismo do aluno, o uso das tecnologias, o empreendedorismo, sempre estimulando o pensamento crítico e a interdisciplinaridade, tão importantes dentro das novas competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, de acordo com a Nova BNCC.

No entanto, nem tudo aquilo que é posto por meio dos documentos é sinônimo de garantias, a educação é um campo de tensão política, e as produções encontradas observadas, demonstraram como em todo plano existem ideias de avanço e por outro lado negligência.

3.4 SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO AUFERIDA COM A REVISÃO DE LITERATURA

QUADRO 10 – SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO AUFERIDA COM A REVISÃO DE LITERATURA

Resultados das pesquisas	Tipo de pesquisa
As políticas públicas educacionais no Paraná levam à compreensão da articulação reflexão-ação tendo nos programas de Formação Continuada, seja na escola ou nas políticas para a gestão educacional recursos e tempo necessário para que pudessem compreender a realidade institucional, analisá-la e possivelmente transformá-la a partir da sua prática pedagógica.	Documental
Torna-se de suma importância conhecer a trajetória do Ensino Médio com vistas a desenvolver uma compreensão ampla dos desafios, das possibilidades e dos limites postos nesse contexto das normatizações e das condições concretas de mudança e investir em Formação Continuada.	Documental
O conceito de dualidade, fortemente utilizado na área de trabalho e educação no Brasil para historicamente identificar o Ensino Médio brasileiro, apesar de necessário, não é mais suficiente para explicar a realidade desta etapa da educação nacional.	Documental
A Formação Continuada para os professores contribui para a melhoria da qualidade de ensino, estimulando o pensamento crítico.	Documental
A pandemia não só alterou os rumos da pesquisa, mas da educação do Brasil e do mundo, com isso, a implementação do Novo Ensino Médio também teve que ser reestruturada por aulas mediadas por tecnologias.	Documental
Se antes o Ensino Médio era destinado às classes médias e superiores, hoje ele se ampliou chegando aos mais pobres, mas a estes é destinado um Ensino Médio correspondente, pobre, superficial e instrumental ao exercício de profissões simples, para isso se promove a Reforma do Novo Ensino Médio brasileiro, que tende a fazer da maioria das escolas das redes estaduais de ensino uma escola para os jovens pobres, interditando o futuro destes.	Documental
Vão entrar as conclusões acerca das respostas do questionário respondido pelos professores.	Questionário aplicado aos docentes

FONTE: A autora, 2023.

É possível, ainda, com Araújo, R. (2019) e leituras dos periódicos referidos, inferir que, prevalece uma diversidade das formas de oferta do NEM sendo esta uma característica peculiar própria dos tempos atuais e que essa heterogeneidade na oferta não significa o aumento das oportunidades educacionais e/ou o reconhecimento das peculiaridades culturais dos diferentes públicos juvenis.

Feita esta instrumentalização, seguimos, na próxima seção realizando análise dos dados coletados com o questionário conforme já explicitado na Introdução desta tese.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM O QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE ARENDT E BOURDIEU E DA PRODUÇÃO PERTINENTE AO TEMA DESTA TESE

Antes de iniciarmos a análise que propomos retomamos contribuições de Bourdieu e de intelectuais brasileiros que o estudam, a finalidade é considerarmos tais materiais.

4.1 RETOMANDO REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Aqui atentamos e destacamos a categoria capital cultural que na formulação de Bourdieu

indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, a que tem valor simbólico (Bourdieu, 1979, p.169).

Bonamino e outros estudiosos do sociólogo francês nos ajudam a compreender que o capital cultural não se identifica com capital econômico, como segue:

No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares (Bonamino; Alves; Franco, 2010, p.5).

Conforme o exposto por Bonamino considera-se que, o capital cultural para ser satisfatório, ao menos, é preciso investimento, dedicação.

Capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, a que tem valor simbólico (Bourdieu, 1979, p.169).

Entre os docentes, o acesso ao conhecimento, como capital cultural, na perspectiva por Bourdieu, não é diferente. Cada um necessita movimentar-se para adquirir formação, apropriar esses instrumentos necessários ao seu trabalho e no atual estágio das relações, tenta destacar-se mais, ter mais *status*, uma colocação melhor e por fim, ganhar melhor financeiramente. Neste caso, investe em leituras, música, teatro, em capital cultural, buscando, por exemplo formações continuadas para aprimorar-se. É primordial, pois, o investimento em capital cultural no que tange o desenvolvimento social e a própria ascensão pessoal o que, conseqüentemente, faz com que ganhe mais financeiramente, ou que tenha uma posição social de melhor reconhecimento.

Crítico dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu destaca em sua obra os condicionamentos materiais e simbólicos que agem sobre a sociedade e indivíduos numa complexa relação de interdependência. Ou seja, a posição social ou o poder que o docente detém na sociedade não dependem apenas do volume de dinheiro que acumula ou de uma situação de prestígio que desfruta por possuir escolaridade ou qualquer outra particularidade de destaque, mas está na articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico.

A estrutura social é apresentada por Bourdieu como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (*status*) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos. Dessa forma, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um dos docentes.

Por recursos ou poderes, Bourdieu entende mais especificamente o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e por fim, mas não por ordem de importância, o capital simbólico (o que vulgarmente chamamos prestígio e/ou honra).

Assim, a posição de privilégio ou não-privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo é definida de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. O conjunto desses capitais seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas

suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado por ele *habitus*.

Se o subjetivismo do indivíduo ignora e relega as contribuições das condições particulares que tornam possível o mundo social, o objetivismo relega as construções de segundo grau. Este subjetivismo da pessoa relega a possibilidade de transcendência de um determinado pensamento de acordo com a forma de pensar desenvolvida ao longo da vida. Nas palavras de Bourdieu (1998) “o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa” (Bourdieu, 1998, p.40).

Ainda, em seu trabalho *Esboço de uma teoria da prática* escrito, em 1994 (ed. 2002, p.13), Bourdieu afirma que o “conhecimento praxiológico possui como objeto não somente o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre estas estruturas e as disposições duráveis dos agentes nas quais elas se atualizam” (Bourdieu, 1998, p.44). E aqui a Formação Continuada entra como disposição durável do professor, pois, através delas há sua atualização quanto a metodologias de ensino, propostas de trabalho, entre outros.

Ante este contexto, infere-se que, o indivíduo se reestrutura a partir do tipo de experiências que têm possibilidade de viver, sabendo-se que as disposições forjadas na primeira infância, no núcleo familiar e experiências vividas neste momento, têm a chance de provocar desdobramentos que sublinharão toda a existência deste indivíduo.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 1998, p.45).

No sistema educacional, colocando a hipótese de que os docentes carregam seu conhecimento e experiências vividas em sala de aula para o trabalho, e estimulam os alunos também com base nessas mesmas experiências, também são definidas atitudes face ao capital cultural.

Nogueira e Nogueira (2004) explana que Bourdieu considera que “as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso” (p.15). Essa matriz de percepções funciona selecionando as percepções, preocupações e ações docentes,

tornando possível a transferência analógica de esquemas para resolução de problemas e correção de resultados, sendo por isso definidoras das operações que, em última análise, diferenciarão os alunos uma vez que eles terminem seus estudos em educação profissional e estejam aptos para a entrada no mercado de trabalho.

“A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (Bourdieu, 2002, p.65). E, portanto, faz-se necessário, para o âmbito deste estudo, identificar algumas dessas experiências que consideramos as mais relevantes, para podermos identificar a forma como elas poderão influenciar o ato educativo.

Para um melhor esclarecimento da categoria capital cultural aponta-se que o indivíduo carrega um sistema de valores implícitos que é passado dos pais aos filhos, conectado com as experiências daquele grupo ou fração de classe à qual a família pertence, e que, bem observados, definem as atitudes frente à instituição escolar e à cultura. Assim como foi citado no item sobre capital cultural do professor de Ensino Médio do Brasil, as idas a museus, teatros e outros. Esse ponto está ligado à lentidão do processo de aculturação, que por vezes demora gerações para ter modificações mais presentes, e que demonstraria inclusive o potencial futuro em uma certa família. Essa diferença cultural é apontada por Bourdieu (1998) como ainda mais definidora do que a diferença econômica, embora esta última ofereça vantagens para que um determinado grupo de ações possa ser consolidado.

Bourdieu (2002, p.62-63) destaca que:

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói metodicamente, com base em experiências controladas e a partir de dados estabelecidos segundo regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (“não é para nós”) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas ‘razoáveis’ ou ‘absurdas’ (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades.

As práticas tendem a ser ajustadas às condições objetivas, sem que se tenha consciência disso (Nogueira; Nogueira, 2004). Há a possibilidade forte dos acontecimentos mais improváveis serem excluídos antes de qualquer tentativa, a título de impensável. Exemplo prático disso é quando o docente prefere não pedir um

determinado trabalho que requer estudo mais elaborado porque pensa que os alunos não têm tempo, ou estão sempre cansados de trabalhar, não têm chance de ocupar o computador em outro horário que não o de aula. Ou ainda, que é muito difícil concorrer com os filhos de classe média alta para uma vaga na universidade pública.

A comunicação pedagógica tende a exigir, para um melhor aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitem a todos os alunos de forma igual, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação, mas apenas aqueles que já têm a cultura escolar como cultura familiar podem aproveitar plenamente das falas dos docentes.

A facilidade e ou dificuldade de acesso aos instrumentos culturais, além do nível cultural dos antepassados e a residência, explica também as variações de êxito escolar dos indivíduos. E, o mesmo se passa com os docentes, posto a forma como lidam com a educação se mostrará para os alunos. Refletirá ainda o tipo de escola que frequentaram, sendo uma distinção clara no Brasil entre a instituição pública e privada no ensino fundamental e médio. Nesses níveis, geralmente a pública tem demonstrado menos “oxigênio” no desenvolvimento dos alunos que a segunda (Bonamino; Alves; Franco, 2010). O contrário tende a acontecer no nível universitário. As universidades públicas, com algumas exceções das particulares, tendem a capacitar melhor o aluno. Então partimos também desse *background* escolar dos docentes para analisarmos o conjunto de valores que trazem para dentro de sala de aula.

Como essa familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica e até mesmo imperceptível no interior do contexto familiar, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal e contribui para reforçar, nos agentes de classes cultas, a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem apenas aos seus dons, aptidões inatas ou vocações (Muzzeti, 2000, p.258).

O próprio planejamento familiar já denota um (des)preparo dependendo do número de membros a serem alimentados, estudados e cuidados. O nível de instrução nos ascendentes de primeira, e até de segunda geração, é um indicador plausível, mas não único. O conteúdo da herança cultural desses ascendentes também terá papel importante no que as famílias mais ou menos cultas transmitem aos seus filhos, e nas vias de transmissão, que se refletirão nas informações sobre o mundo e sobre

o *cursus* escolar, na facilidade verbal, que permitirá acesso e entendimento de estruturas mais ou menos complexas, e pela cultura livre adquirida nas experiências extraescolares.

Os pais podem ser de grande ajuda nas experiências escolares, mas não apenas a ajuda direta deve ser considerada. A vantagem maior, destaca Bourdieu, está na herança dos “saberes, do *savoir-faire*, dos gostos e bom-gosto, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom” (1998, p.45). Justamente os saberes que não são fruto de trabalho metódico, mas recebidos mesmo sem a consciência explícita por parte das crianças.

E ao dom são creditados os sucessos escolares de seus itinerários, sem a consideração da facilidade que esse indivíduo já possa trazer devido à sua identidade cultural. A escola, buscando a igualdade pedagógica, mantém as desigualdades trazidas pelos alunos, justificando o êxito ou fracasso exclusivamente aos dons. Essa questão se acentua no caso dessa modalidade de ensino, pois os alunos trazem não apenas as características do grupo familiar, mas todo o passado escolar do ensino fundamental e médio, que pode ter embutido, dependendo das condições em que tenham sido feitos, uma carga de traumas e sensações que não poderá ser desprezada caso queiramos uma educação bem efetivada.

Bourdieu (1998) destaca que:

Se está excluído que *todos* os membros da mesma classe (ou mesmo dois dentre eles) tenham tido as mesmas experiências e chances do que qualquer membro de outra classe, de estudar por exemplo, defrontando-se, como ator ou testemunha, com as situações mais frequentes para os membros desta classe (p.46).

E isso dá aos seres humanos que com eles interagem, a falsa noção nem sempre percebida de conseguir antecipar seu futuro objetivo. O fato de os docentes admitirem ou não esse como o nível máximo a que os alunos chegarão, ou a terem essa expectativa em relação à vida profissional futura deles, contribuirá para a manutenção ou superação do nível social destes. Bourdieu (1998, p.53) nos alerta que “[...] em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios”.

Os indivíduos possuem aspirações compatíveis com as condições objetivas as quais vivem e viveram, os acontecimentos mais improváveis são excluídos de

antemão, são considerados mesmo impensáveis ou “que não são para mim”, antes de qualquer exame mais profundo, o que leva o indivíduo a “recusar o recusado e a amar o inevitável” (Bourdieu, 2002, p.56).

Se é verdade que um docente com alto grau educacional e cultural pode contribuir para acentuar as diferenças, destacadas em cultura geral e fluência verbal, principalmente para o tipo de público em questão, aqueles que também não tiveram grandes oportunidades culturais e linguísticas em seu meio familiar escolar, como leituras, ir a museus, entre outros, também poderão contribuir para a manutenção do nível social ao qual os alunos pertencem, e se isso ocorrer ajudarão a perpetuar diferenças significativas de classes.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural.(...) Além de permitir à elite se justificar ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala (Bourdieu, 1998, p.59).

E o que são esperanças da vida escolar? É a vontade de formar-se, ter boa colocação no mercado de trabalho, destacar-se, ser bem sucedido.

Bourdieu apresenta o capital cultural em três estados:

- O estado incorporado – referente ao trabalho realizado e ao tempo investido pelo sujeito para obter esse capital cultural. Essas disposições duráveis pertencem ao agente e não podem ser passadas por procuração;
- O estado objetivado – referente aos bens culturais aos quais o agente tem acesso, como livros, quadros, dicionários, enciclopédias. Dessa forma as práticas culturais são objeto de uma apropriação material, que pressupõe a existência do capital econômico, o que tende a delimitar suas ocorrências;
- O estado institucionalizado – referente aos produtos desse capital cultural materializado em certificados, diplomas, que “provam” materialmente o pertencimento de tal capital.

Os diferentes estados do capital cultural atuam diferenciando os indivíduos em diferentes situações. O estado incorporado é menos percebido nos momentos de

entrada em instituições escolares, já que o pré-requisito da educação formal é traduzido por meio do Histórico Escolar, embora o agente possa não possuir todo o conhecimento referente a esse título efetivamente. As empresas têm a tendência a observar além do institucionalizado o que de fato está incorporado. Com isso é possível dizer que, embora portador de um Histórico Escolar de Ensino Médio que o habilite a cursar uma programação técnica, muitas vezes o aluno não domina os códigos legítimos, ou seja, não traz o conhecimento correspondente àquela gama de conteúdo do Ensino Médio. Já as empresas geralmente analisam por meio de entrevistas e muitas vezes através de testes de conhecimento o capital realmente incorporado. Embora, talvez não somente o conhecimento metódico seja avaliado nessas situações.

Nogueira e Nogueira (2004, p.43) aponta na teoria de Bourdieu que:

Da mesma forma, o mercado de trabalho valorizaria, para o acesso às posições de maior prestígio, não apenas o conhecimento técnico específico, mas a capacidade do candidato de se comportar e se comunicar de forma elegante, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante.

Resgata-se aqui o modo como os indivíduos representam e avaliam a realidade, suas estratégias de ação nos diferentes aspectos de sua vida, suas aspirações profissionais, seus gostos em relação ao matrimônio e ao interesse de maior ou menor número de filhos, isso tudo relacionado às oportunidades que os indivíduos tiveram objetivamente.

Este retorno a Bourdieu ajuda no entendimento de quem são os professores, como se formam, como carregam ou não heranças culturais, a final qual o seu perfil.

Em seguida apresentamos facetas do perfil dos professores com base em estudos já publicados e coletados com o questionário.

Para melhor compreensão fazemos um recorte a partir de 2016 para chegarmos a 2022 com a demonstração das alterações desde o início da Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná, feitas no Ensino Médio neste período. Para tanto consideramos as contribuições de Carvalho (2018) intitulada: *Perfil do Professor da Educação Básica*, publicada pelo INEP), do estudo *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, feito pela UNESCO (2004) e Bourdieu pois captamos, assim, dados sobre o capital cultural dos professores que responderam ao questionário.

Antes de explanar especificamente os dados sobre os professores são apresentados os procedimentos da pesquisa cujos dados ora se analisam, iniciamos pelas escolas dos professores participantes para que se tenha uma contextualização do espaço e as percepções destes em consonância com a Reforma.

Nesta seção, ainda, é realizada a análise dos dados coletados com o questionário respondido pelos professores à luz da produção do conhecimento e pressupostos teóricos de Arendt e Bourdieu no cumprimento do objetivo específico que consta da Introdução desta tese.

4.2 PERFIL DOS PROFESSORES

Entendemos por perfil o seguinte: Quem são estes docentes? Quais são suas percepções sobre seu trabalho? Como percebem as suas condições de trabalho e a situação social, interesses culturais? O objetivo é apresentar os professores do Ensino Médio do Paraná e contribuir para melhores políticas para a sua formação.

Carvalho, no texto de 2018, publicado pelo INEP, apresentou um estudo do perfil dos professores da educação básica do Brasil. Apontou que as pesquisas do tipo perfil buscam apresentar características dos professores com a finalidade de se aperfeiçoarem ações de formação continuada.

Nesta seção o objetivo foi também apresentar características dos professores do NEM do Paraná. Este estudo leva em consideração as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu e autores brasileiros que recepcionaram suas teses no Brasil, nomeadamente a categoria capital cultural.

Os professores paranaenses estão organizados por Núcleos Educacionais, organização da própria rede de ensino do Paraná. Efetivamente, do ponto de vista educacional o estado do Paraná organiza-se em 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs), que têm a competência de coordenar, orientar, controlar, adotar, aplicar, acompanhar e avaliar a execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria (Paraná, 2020).

No conjunto destas atribuições está também a oferta de formação continuada aos professores. Apresenta-se em seguida o mapa dos Núcleos Regionais (FIGURA 1).

FIGURA 1 – NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ



FONTE: SEED-PR/Núcleos Regionais de Educação, 2015.

Entre as tarefas dos Núcleos está a organização das atividades educacionais, o que exige atenção à realidade social e, especificamente às necessidades educacionais das famílias e seus filhos que compõem a comunidade atendida pelas escolas que o compõem. Neste sentido, há desafios diários a serem resolvidos e superados de maneira a se garantirem matrículas e práticas exitosas de ensino-aprendizagem.

Além disso, compete aos Núcleos, coletar informações de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; a elaboração de perfis socioeconômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; e o desempenho de outras atividades correlatas (PARANÁ, 2020).

Dados da Secretaria de Educação do Paraná apontam que no ano de 2020 o Estado contou com um total de 33.428 professores atuantes no Ensino Médio. Desse total, 99,0% têm nível superior completo (92,3% em grau acadêmico de licenciatura e 6,7%, de bacharelado).

Esses professores do Ensino Médio estão concentrados em 2.032 escolas, por todo o Estado, situados nas diversas regiões paranaenses (e distribuídos conforme os Núcleos Regionais de Educação), segundo o site da Secretaria de Educação do Estado e dados do INEP e da SEED-PR e por anos (PARANÁ, 2020).

4.2.1 Perfil dos professores segundo gênero, idade e família

Conforme apontado antes para perfil, consideramos quem são os docentes e aqui nos atemos a: gênero, idade e aspectos familiares, níveis de estudo; objetivando conhecer os professores que trabalham com Ensino Médio no Paraná.

Antes, porém, tenhamos uma visão geral dos professores brasileiros, para então nos atermos aos paranaenses. Quanto ao perfil desses professores, considerando dados extraídos dos Censos da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, para o Brasil, Carvalho (2018), aponta:

[...] os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), de raça\cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. Uma minoria declarou ser portadora de necessidades especiais (0,31% em 2017). A escolaridade do professor é predominantemente de nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura. Dos graduados, 36% são portadores de títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu. A maior parte dos professores é concursada e leciona em apenas uma escola, 38% em uma única turma e 40% ministra uma única disciplina (Carvalho, 2018, p.5).

O referido estudo de Carvalho aponta para o Ensino Médio, no Brasil, que, a proporção de gênero da Educação Básica não se mantém quando a autora considera aquele nível de ensino, como pode ser visto na tabela abaixo. Efetivamente, os dados da tabela autorizam a apontar que a porcentagem de professores em relação às professoras é maior no Ensino Médio do que na educação infantil e fundamental. Todavia, mantém-se prevalente a presença de professoras nos dados dos três censos.

TABELA 8 – PROFESSORES POR GÊNERO E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2009/2013/2017¹⁵

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

FONTE: Carvalho, 2018, p.12.

Pela tabela acima infere-se que em 2017, no Ensino Médio, ainda continuou maior o número de professores do gênero feminino, dado que, historicamente a profissão venha de um legado de ser deste gênero. Contudo, os professores do gênero masculino tiveram um grande aumento, tendo crescido em números, mais de 11.000 professores do gênero masculino.

Ainda, é possível verificar, dentro do gênero, a faixa etária de professores que trabalham no Ensino Médio, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 9 – PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO – GÊNERO E FAIXA ETÁRIA – 2018

Faixa etária	Feminino	Masculino
Total	303.212	210.191
Até 24 anos	6.526	5.666
De 25 a 29 anos	26.807	22.071
De 30 a 39 anos	99.799	76.328
De 40 a 49 anos	99.355	58.446

¹⁵ No estudo de Carvalho de 2018 intitula-se - Tabela 6 - Professores por sexo e etapa de ensino – Brasil– 2009/2013/2017.

De 50 a 54 anos	37.619	22.921
De 55 a 59 anos	20.886	14.596
60 anos ou mais	12.220	10.163

FONTE: INEP, 2018.

Na tabela acima, verifica-se que a maioria dos professores do Ensino Médio tem entre 30 e 39 anos. Quanto à formação, no Estado do Paraná o último Censo de professores de 2020 informa serem 33.428 professores com Formação Superior, que atuaram no Ensino Médio, conforme exigido pela SEED-PR – PR e a MPV 746/2016. Assim dos que lecionam Ensino Médio, a maioria tem Curso Superior como mostra a tabela a seguir:

TABELA 10 – FORMAÇÃO, POR ÁREA, DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Área de Formação	Professores com Formação Superior			
	Total		Licenciado	Não Licenciado
	N	%	N	N
Total	30.563	100,0	26.303	4.260
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	4.067	13,3	3.678	389
Matemática	3.555	11,6	3.110	445
História	2.842	9,3	2.526	316
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	2.817	9,2	2.453	364
Educação Física	2.793	9,1	2.488	305
Geografia	2.355	7,7	2.074	281
Ciências Biológicas	2.004	6,6	1.763	241
Pedagogia/Ciências da Educação	1.966	6,4	1.679	287
Ciências	1.712	5,6	1.540	172
Química	1.134	3,7	966	168
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	984	3,2	857	127
Física	789	2,6	671	118
Filosofia	588	1,9	499	89
Estudos Sociais	349	1,1	292	57
Administração	292	1,0	178	114

Demais Cursos	2.316	7,6	1.529	787
---------------	-------	-----	-------	-----

FONTE: INEP Formação de professores, 2020.¹⁶

A tabela acima, referente à formação nos mostra que, o maior número de professores tem curso de Letras e o menor de Administração, uma vez que são poucos os colégios estaduais do Paraná que ofertam o curso. A área de Letras e Matemática são os mais ofertados.

Tudo indica que o decreto de 2016, em nível nacional, que apontava para a exigência da formação em nível superior, dava encaminhamento a uma situação em processo de formação de professores nesse nível de educação.

Na tabela a seguir, é possível verificar que, a porcentagem de professores com curso superior aumentou como mostra a tabela a seguir:

TABELA 11 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO — 2018

Escolaridade	Formação Acadêmica	Total
		513.403
Educação Básica	Ensino Fundamental	243
	Ensino Médio	30.891
Graduação	Total	482.269
	Com Licenciatura	454.849
	Sem Licenciatura	27.420
Pós-Graduação	Especialização	199.792
	Mestrado	34.564
	Doutorado	7.530

FONTE: INEP Educação Básica, 2018.

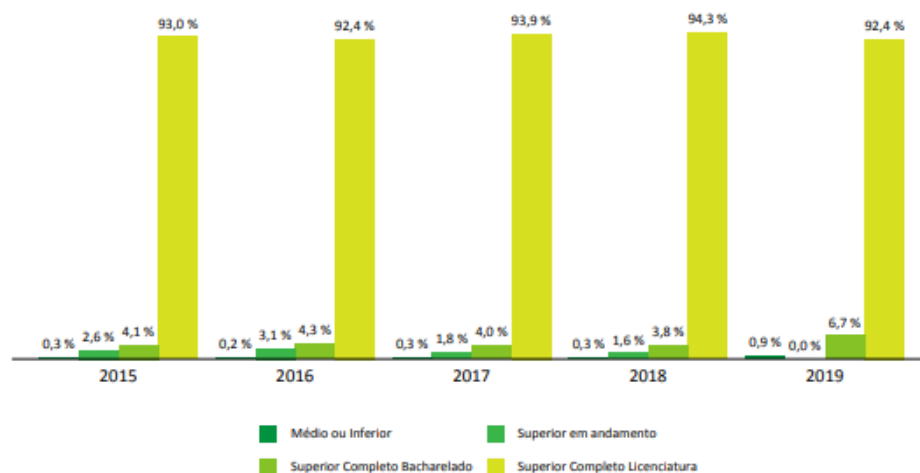
Verifica-se que, entre o Brasil e o Paraná não há grande disparidade principalmente no que tange ao número de profissionais com Pós Graduação, haja vista, que é um critério valorizado nos concursos, para que se ingresse como educador no Ensino Médio.

¹⁶ 1. O professor pode possuir mais de uma formação (até três).

2. Demais cursos: Inclui todos os cursos com proporções de professores inferiores a 1,0%.

Também o INEP (2020) projetou um gráfico para escolaridade de professores que atuam no Ensino Médio, no Paraná:

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO



FONTE: INEP, 2020, p.47.

Aqui aponta-se que, entre 2015 e 2018 o número de professores com curso superior cresceu 0,4% e declinou no ano de 2019 -1,9%, tendo aumentado o número de professores com os seus cursos superiores em andamento. Também se verifica um acréscimo no número de professores somente com Ensino Médio. Todavia, a porcentagem de professores que tem formação em nível superior completo, no estado do Paraná é elevada, o que aponta para possibilidades de um bom trabalho na rede de ensino.

Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar dos cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com curso superior concluído em 2019 e 2020, observada em nível nacional, resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo INEP (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.

Quanto a raça-cor o estudo de Carvalho (2018) mostra a distribuição dos professores por etapa de ensino.

TABELA 12 – PERFIL DE PROFESSORES QUANTO À ETNIA¹⁷

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	377.560	145.132	38,4	12.908	3,4	76.029	20,1	1.660	0,4	934	0,2	140.897	37,3
	2013	478.811	210.429	43,9	20.068	4,2	117.806	24,6	2.187	0,5	1.573	0,3	126.748	26,5
	2017	557.541	242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9	3.756	0,7	2.187	0,4	146.171	26,2
ANOS INICIAIS	2009	737.833	277.560	37,6	21.656	2,9	147.122	19,9	3.323	0,5	2.974	0,4	285.198	38,7
	2013	750.366	312.248	41,6	29.788	4,0	191.555	25,5	3.861	0,5	4.075	0,5	208.839	27,8
	2017	761.737	318.991	41,9	32.396	4,3	201.739	26,5	5.540	0,7	4.508	0,6	198.563	26,1
ANOS FINAIS	2009	785.209	299.278	38,1	21.505	2,7	155.667	19,8	5.184	0,7	3.487	0,4	300.088	38,2
	2013	802.902	336.549	41,9	30.261	3,8	193.986	24,2	5.234	0,7	5.265	0,7	231.607	28,8
	2017	764.731	314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25,5	5.188	0,7	6.786	0,9	213.203	27,9
ENSINO MÉDIO	2009	460.023	207.438	45,1	12.304	2,7	76.322	16,6	3.382	0,7	917	0,2	159.660	34,7
	2013	507.617	251.034	49,5	18.050	3,6	93.159	18,4	3.751	0,7	1.282	0,3	140.341	27,6
	2017	509.794	238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3	3.094	0,6	2.337	0,5	143.893	28,2

FONTE: Carvalho, 2018, p.24.

Pela tabela acima é possível analisar que, no Ensino Médio a maioria dos professores declara-se branco e que, chama a atenção para o grande percentual de “não declarados” no descritor raça/cor, fato que foi se revertendo ao longo dos anos, já que a quantidade de “não declarados” diminui à medida que aumenta a declaração por outras opções.

Ainda é perceptível que o maior número de professores no Ensino Médio, no Brasil é de cor branca. No Paraná pode ser consequência de, no estado as etnias se formarem principalmente por descendentes de italianos, poloneses e alemães.

Quanto a idade, foi possível analisar a partir da tabela a seguir, que a idade média de professores que atuam no Ensino Médio é entre 39 a 41 anos, até devido as titularidades que necessitam para dar aula nesta fase.

¹⁷ No estudo de Carvalho de 2018 intitula-se - TABELA 8 Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.

TABELA 13 – IDADE DO PROFESSOR – BRASIL – 2017¹⁸

ETAPA		IDADE DO PROFESSOR						
		Média	Desvio-padrão	Mínima	Máxima	Mediana	Moda	N
BRASIL	2009	38,65	9,79	11	89	38	32	1.857.278
	2013	39,50	9,96	14	95	39	34	2.017.071
	2017	41,04	9,89	14	93	40	38	2.078.910
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	36,24	9,19	11	81	35	30	377.560
	2013	37,65	9,48	14	95	37	34	478.811
	2017	39,47	9,55	14	93	39	36	557.541
ANOS INICIAIS	2009	36,25	9,45	12	83	38	32	737.833
	2013	39,80	9,51	14	95	39	35	750.366
	2017	41,40	9,54	14	86	41	38	761.737
ANOS FINAIS	2009	38,90	9,85	12	89	38	31	785.209
	2013	39,67	10,08	14	95	39	32	802.902
	2017	41,19	9,99	15	85	40	36	764.731
ENSINO MÉDIO	2009	39,82	9,85	16	89	39	44	460.023
	2013	40,40	10,27	14	95	40	33	507.617
	2017	41,81	10,07	14	89	41	36	509.794

FONTE: Carvalho, 2018, p.31.

No Paraná a maioria dos professores tem entre 40 e 41 anos, são 39.088 do sexo feminino e 5.828 do sexo masculino (Brasil, 2019, p.32).

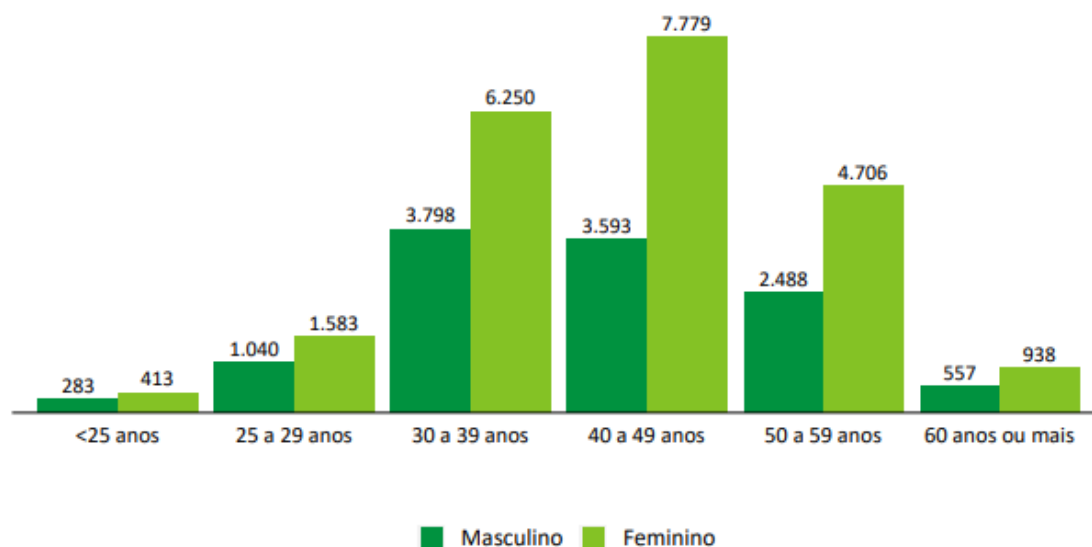
Carvalho em seu estudo de 2018 no relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem *Teaching and Learning International Survey* (Talis)

Os professores brasileiros têm, em média, 14 anos de experiência como docentes e os professores da rede federal tendem a ter mais experiência docente que seus pares das redes municipais, estaduais e privada. Observa-se que a experiência docente está relacionada com a idade média dos professores, já que a rede privada concentra os professores mais jovens, enquanto a rede federal, os mais velhos. De fato, quase 30% da rede privada é composta por professores em início de carreira (até cinco anos de experiência), enquanto a rede federal tem quase um terço de seus docentes com mais de 20 anos de experiência (Carvalho, 2018, p.65).

Dados do INEP de 2020 também mostram que ainda prevalecem professores do gênero feminino, como mostra o gráfico a seguir:

¹⁸ No estudo de Carvalho de 2018 intitula-se - TABELA 12 Estatísticas descritivas para idade de professor – Brasil – 2009/2013/2017.

GRÁFICO 2 – PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO POR FAIXA ETÁRIA E GÊNERO



FONTE: INEP, 2020, p. 49.

Os dados expressos no gráfico acima, na síntese que estamos elaborando, possibilitam apontar que as professoras compõem, em sua maioria o quadro de professores do estado do Paraná. Isto aponta para a histórica tendência, nas últimas décadas na área da educação, ainda, a grande maioria do gênero feminino, haja vista que, como conta a história da educação, esta era uma profissão que, apesar de iniciar com homens, mudou para um trabalho de mulheres que tinham, inicialmente a função de cuidadoras maternas.

Para professores com necessidades especiais que atuam na área de educação básica, em especial, com Ensino Médio, Carvalho (2018) relata que dados sobre necessidades especiais não foram coletados no Censo de 2009, apenas nos anos de 2013 e 2017, demonstrando que, neste período, uma pequena porcentagem dos professores declarou ser portador de necessidades especiais: 0,4% dos professores em 2013 e 0,3% em 2017, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 14 – PROFESSORES COM NECESSIDADES ESPECIAIS – BRASIL – 2017¹⁹

		EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
CEGUEIRA	2013	52	164	373	281
	2017	74	152	250	135
BAIXA VISÃO	2013	993	2.707	6.645	2.831
	2017	1.063	2.071	4.978	2.515
SURDEZ	2013	114	520	1.036	393
	2017	72	336	383	292
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	2013	249	757	1.728	929
	2017	312	664	1.322	776
SURDO-CEGUEIRA	2013	4	16	0	11
	2017	0	0	0	0
DEFICIÊNCIA FÍSICA	2013	945	2.838	5.895	3.393
	2017	850	2.058	4.694	3.362
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	2013	257	735	869	89
	2017	48	75	80	12
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	2013	100	521	837	271
	2017	26	100	171	137

FONTE: Carvalho, 2018, p.37.

TABELA 15 – PROFESSORES COM NECESSIDADES ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, BRASIL – 2017²⁰

	2013	2017
Total de professores	2.017.071	2.078.910
Total de professores com necessidades especiais	8.078	6.425
EDUCAÇÃO INFANTIL	1.796	1.690
ANOS INICIAIS	3.517	2.524
ANOS FINAIS	3.151	2.343
ENSINO MÉDIO	1.350	1.206

FONTE: Carvalho, 2018, p.36.

¹⁹ No estudo de Carvalho de 2018 intitula-se - TABELA 13 Necessidades especiais de docentes por etapas de ensino (em quantidade) – Brasil – 2013/2017.

²⁰ No estudo de Carvalho de 2018 intitula-se - TABELA 14 Professores com necessidades especiais – Brasil – 2013/2017.

Infere-se da tabela acima que, no Ensino Médio há uma pequena porcentagem de professores com necessidades especiais, e as mais encontradas são professores cadeirantes e cegos.

4.3 BREVES REFLEXÕES A MODA DE SÍNTESE

Neste subitem são analisados dados coletados com o questionário e analisados à luz da literatura.

Refletir sobre os dados acima apresentados, sobre o professor do Ensino Médio do Paraná com necessidades especiais, relacionado à prática social, traz à tona pensar na necessidade da mudança, no sentido da inclusão. Em qualquer profissão, a pessoa ao refletir sobre sua prática buscando a melhoria é uma estratégia de contribuição para reconstrução do trabalho e formação do senso crítico.

Após analisarmos o perfil do professor do Ensino Médio, seguimos perscrutando as suas percepções sobre a Reforma que se implementa. Entende-se o NEM como a etapa da educação escolar básica em que mais se coloca a questão do ingresso no mundo do trabalho.

Em especial, no Paraná o professor marca sua história passando por obstáculos políticos, sociais, pessoais, de infraestrutura, salário baixo, dentre tantas outras dificuldades que condicionam o seu trabalho. A trajetória histórica do Ensino Médio tem sido disputada e de muitos desafios para os professores. Silva nos fornece apontamentos a respeito:

[...] o novo cenário político brasileiro a partir do início dos anos 2000 e os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação revigoraram o debate e o cenário de disputas em torno das políticas para o Ensino Médio, de suas finalidades e modos de organização (Silva, 2016, p.6).

Aponta Silva (2016) que, em 2003 o novo governo Lula, comprometia-se a consolidar políticas de enfrentamento das desigualdades sociais que se firmaram ao longo da história do país para o Ensino Médio. Assim, reformula-se o Ensino Médio indicando outras bases conceituais, epistemológicas e metodológicas que passariam a orientar as iniciativas de reformulação dessa modalidade de ensino:

[...] o trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio e, aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos

jovens, como basilar na configuração das finalidades e modos de organização do Ensino Médio” (Silva, 2016, p.93).

Várias ações foram feitas desde então e novamente, estamos perante desafios inadiáveis. A nova Reforma do Ensino Médio atende aos interesses de uma sociedade que pretende então formar um estilo de professor e de estudantes. As políticas de formação continuada de professores podem potencializar a contribuição para a formação de seus alunos.

A ideia, então, é de que uma pessoa quando estuda de maneira contínua concentra maior poder social e assume com mais facilidade as suas tarefas formativas que se pretendem mais críticas. Mas a crítica por si só não é a única responsável possível em modificar as estruturas sociais de poder, dela depende a formação e o mergulho na pesquisa e com a investigação que leva a respostas para além daquelas obtidas de maneira comum.

Um espírito investigativo só é criado diante de uma formação que priorize ações que leiam a realidade. Neste sentido, tomamos os ensinamentos de Pierre Bourdieu para a análise dos dados coletados com o questionário aos professores, o que realizamos, após apresentarmos ao leitor os procedimentos da pesquisa de campo.

4.4. LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, optou-se por convidar professores que trabalham em duas escolas com atuação há anos na cidade de Curitiba, a responderam ao questionário, são professores com trajetória no Ensino Médio. As escolas são: Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli e Colégio Estadual Professor Guido Straube. O Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli que possui Ensino Fundamental e Ensino Médio, fica localizado no bairro Pilarzinho e conta com um corpo docente de 18 professores do Ensino Médio, já o Colégio Estadual Professor Guido Straube fica no bairro Mercês.

O NEM vem sendo implementado nos dois colégios no Colégio Estadual desde 2022 apenas nos 1^{os} anos do Ensino Médio.

Os professores escolhidos, sujeitos desta pesquisa, são do Quadro Próprio do Magistério (QPM), os concursados, e há professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS), professores com contrato temporário, também trabalhando no Ensino Médio, em seu novo formato.

Também as duas escolas foram escolhidas, observou-se na leitura de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Regimentos Escolares, dados das matrículas, que a média do nível socioeconômico das famílias dos estudantes varia entre dois a três salários mínimos e o nível de escolaridade é considerado baixo. A maioria dos pais possuem o Ensino Fundamental incompleto, o que é representativo do Paraná. Segundo o PPP das escolas escolhidas, são alunos que têm uma perspectiva de futuro onde idealizam outras profissões ou ocupações que sejam diferentes das vivenciadas no ambiente familiar e da comunidade, fazemos este apontamento com base nas contribuições de Bourdieu, as expectativas dos estudantes têm a ver com sua origem social.

De acordo com o universo de alunos atendidos pelo Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli, observamos dados considerados relevantes. Nesta escola tem-se:

QUADRO 11 – NÚMERO DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL						
Nº de Alunos	6º A	7º A	7º B	8º A	9º A	9º B
	22	23	26	27	20	22
Ens. Presencial	21	23	26	27	20	22
Ens. Remoto	0	0	0	0	0	0

FONTE: PPP do Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli, 2022.

QUADRO 12 – NÚMERO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO			
Nº de Alunos	1º A	2º A	3º A
	29	22	11
Ens. Presencial	27	22	11
Ens. Remoto	02	0	0

FONTE: PPP do Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli, 2022.

QUADRO 13 – CORPO DOCENTE E SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO

DISCIPLINA	VÍNCULO
-------------------	----------------

Língua Portuguesa e Inglesa	QPM
Língua Portuguesa e Espanhola	QPM
Língua Portuguesa	QPM
Física	PSS
Filosofia	QPM
Sociologia	PSS
Biologia	PSS
Matemática	QPM
Química	QPM
Educação Física	QPM
História	QPM
Matemática	PSS
Filosofia e Ensino Religioso	QPM
Arte	QPM
Geografia	QPM
Geografia	PSS
Ciências	QPM
Supervisora de Estágio	PSS
Supervisora de Estágio	PSS
Disciplina Teórica	PSS
Disciplina Teórica	QPM
Disciplina Teórica	PSS
Disciplina Teórica	PSS
Disciplina Teórica	PSS

FONTE: PPP do Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli, 2022.

A organização do trabalho pedagógico desta escola em todos os níveis de ensino segue as orientações expressas nos documentos que regem e orientam a

Educação Básica Nacional e no estado do Paraná. O regime da oferta da Educação Básica ocorre de forma presencial com a seguinte organização:

Ensino Fundamental - 6 ao 9º ano: essa etapa tem por objetivo educar o aluno para a cidadania dentro de uma perspectiva emancipadora, formando um cidadão autônomo, crítico, consciente, capaz de se organizar socialmente, de reelaborar seus conhecimentos a partir do que historicamente foi construído, visando um indivíduo mais participativo. Ensino Médio - 1º ao 3º ano: objetiva proporcionar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli, 2022).

Além das atividades curriculares e como forma de ampliar o repertório acadêmico e experiências sociais e culturais dos educandos, a escola proporciona iniciativas como passeios a museus, bibliotecas públicas, exposições, teatro, cinema, usinas de reciclagem de lixo, Parque da Ciência, pontos turísticos da cidade de Curitiba, dentre outros. Cabe ressaltar, entretanto, que estas atividades foram suspensas, temporariamente, durante o período da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID19).

No contra turno, a escola oferta a Sala de Recursos Multifuncionais conforme orientações da SEED/PR. A Escola, no intuito de estabelecer vínculos com a comunidade, promove atividades diferenciadas através de projetos e parcerias com universidades, associações e voluntariado.

Há professores lotados do Colégio Estadual Professor Guido Straube - Ensino Fundamental, Médio e Profissional-Educação de Jovens e Adultos (EJA) localizado no bairro Mercês. O bairro das Mercês é caracterizado por uma população pertencente à classe média e média alta. São poucos os alunos que necessitam de assistência social ou ajuda para manter-se.

O turno vespertino abriga alunos a partir dos 10 anos, sendo a classe social bem diversificada devido às diversas origens de bairros e municípios proporcionados pelo fácil acesso e várias linhas de ônibus que passam em frente ao Colégio, tornando assim um grande veículo de locomoção dos alunos. Os professores do Ensino Médio dessa instituição possuem curso superior e estão trabalhando para atingir os objetivos do colégio que é fornecer subsídios para o aluno continuar os estudos, e ao mesmo tempo preparar para o mundo do trabalho e além dele, através de cursos profissionalizantes.

O Colégio Prof. Guido Straube oferece três níveis de ensino:

Fundamental - regular tem início no 6º ano, no turno da tarde (6º a 9º ano), reconhecido pela Resolução n.º 285/1982, Diretoria de Ensino (DOE) 12.02.82, DOE 12.02.82, com duração mínima de 04 anos, obrigatório, gratuito, perfazendo um total de 200 dias letivos e 800 horas, presencial e obedecendo grade curricular própria, elaborada de acordo com as peculiaridades da Instituição e de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais.

Médio – em regime regular, atendendo no período da manhã, reconhecido pela Resolução n.º 616/94, DOE 11.02.94, com duração mínima de 03 anos, presencial, dividido em séries 1ª, 2ª e 3ª séries, perfazendo um total de 2.400 horas (no mínimo), sendo 200 dias letivos com 800 horas mínimas anuais, obedecendo a matriz curricular própria e as Diretrizes Curriculares Estaduais (Colégio Estadual Professor Guido Straube, 2021).

Curso Técnico em Enfermagem Subsequente, da área da saúde, com carga horária de 2200 horas, regime de matrícula semestral, 04 semestres ou 24 meses.

Atendendo a Comunidade Escolar desse colégio estão disponíveis 35 professores de Ensino Fundamental e Médio, 09 professores do Ensino Técnico, 07 agentes Educacionais I, 04 Agentes Educacionais II, 3 pedagogas, 1 coordenadora de curso, 1 coordenadora de estágios, 1 diretora geral, 1 diretora auxiliar e 1 secretário.

Estas escolas são representativas na Rede Estadual de Ensino que hoje, segundo Iparde (2022, p.13) em Curitiba comporta 4.359 profissionais sendo distribuídos em 162 escolas que têm o Ensino Médio, no Paraná, conforme mostram as tabelas abaixo:

TABELA 16 – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – PR – 2021

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	5	5.121	2.555	7.673
Creche	-	-	2.644	1.470	4.114
Pré-escolar	-	5	2.513	1.270	3.781
Ensino fundamental	57	3.537	5.248	3.505	11.992
Ensino médio	166	3.144	-	1.105	4.359
Educação profissional	151	878	-	501	1.521
Educação especial - classes exclusivas	-	94	594	403	1.075
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	610	75	328	1.011
Ensino fundamental	-	359	75	285	717
Ensino médio	-	406	-	71	477
TOTAL	264	4.927	9.817	7.170	21.611

FONTES: MEC/INEP

NOTA: A soma das parcelas pode divergir do total do Estado em razão de que um docente pode trabalhar em mais de uma modalidade ou dependência administrativas, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica,

FONTES: IPARDES, 2022, p. 13.

TABELA 17 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – PR – 2021

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	2	384	397	783
Creche	-	-	224	356	580
Pré-escolar	-	2	359	332	693
Ensino fundamental	1	143	185	165	494
Ensino médio	3	126	-	77	206
Educação profissional	2	29	-	24	55
Educação especial - classes exclusivas	-	4	82	28	114
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	38	48	28	114
Ensino fundamental	-	34	48	25	107
Ensino médio	-	36	-	8	44
TOTAL	3	154	415	487	1.059

FONTES: MEC/INEP

NOTA: A soma das parcelas pode divergir do total do Estado em razão de que um estabelecimento pode oferecer mais de uma modalidade de ensino, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pela fonte (INEP).

FONTES: IPARDES, 2022, p. 13.

Ainda, estas escolas foram escolhidas por serem local de trabalho da pesquisadora e por serem representativas do NEM implementado. São escolas que, desde a implementação do Ensino Médio já o comportam e tiveram capacitação de professores para atender esta modalidade.

Apresentado o lócus da pesquisa e perfil de professores, na subseção que segue nos dedicamos à análise dos dados coletados.

4.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa de campo sempre é um processo relevante, pois traz o diálogo necessário entre aquilo que intencionalmente vamos pesquisar e aquilo que encontramos. Essencialmente a pesquisa guarda essa relação com expectativas que inicialmente dialogam com a tese, e com essa pesquisadora não foi diferente. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, na qual foi elaborado um questionário via documento do Google para que os profissionais pudessem responder. O termo de consentimento foi assinado, no entanto nem todos optaram por responder. No entanto, observou-se que apesar dos contatos por e-mail e por telefone, nem todos os profissionais responderam, compreende-se que o silenciamento em uma pesquisa é um dado importante. A ideia de omissão implícita em não se responder uma pesquisa, fala muito acerca de silenciamentos, e daquilo que não será exposto e assim não será transformado em dados, esta é uma das hipóteses elencadas nesta tese para explicar o porquê dos silenciamentos.

Desta maneira, foram realizados como citado anteriormente contatos por e-mail e telefônicos e assim obteve-se 23 num total de 23 professores. O texto inicial foi apresentado no formulário *Google documentos* e também nos contatos realizados.

As questões foram organizadas em três núcleos. As primeiras nove questões são sobre o perfil profissional, as outras dez se reportam à formação continuada no contexto da Reforma do Ensino Médio.

Entre respostas abertas e outras fechadas, estabeleceu-se um modelo híbrido e foram elaboradas mais cinco questões no eixo capital cultural. Este último conjunto de perguntas foi elaborado com base na teoria de Bourdieu (1987) sobre capital cultural.

Dos 23 professores que participaram da pesquisa, os que possuem entre 31 e 40 anos somam 47,8%, sendo que 26,1% estão entre 41 e 50 anos, 21,7 % estão com mais de 50 anos e apenas 4% possuem 25 anos. A maioria do grupo é composto por mulheres, sendo 68,7%, enquanto 30,4% são homens. Existe ainda na profissão uma presença maior de mulheres do que de homens.

Corroborar-se com o estudo de Carvalho (2018) sobre o perfil dos professores do Paraná ao postular que

A evolução progressiva da presença de professores homens na educação básica mostra que a inserção deles se dá, em geral, nas etapas mais avançadas. Isso pode estar relacionado, por exemplo, à tradição histórica e cultural de alocação de mulheres como professoras, principalmente para os níveis iniciais da educação, no trato com crianças pequenas (Vianna, 2001; Gatti; Barretto, 2009), ou ao fato de que os homens possam mostrar mais interesse por lecionar nas séries mais avançadas (Carvalho, 2018, p.8).

Quando tratamos por perguntar de cor e etnia apenas 8,7% de pardos entre esses profissionais, sendo o grupo majoritário de 91,3% autodeclarados brancos. Em relação a este dado é preciso apontar processos de branqueamento da sociedade e que o grupo em espaços privilegiados ainda são os brancos com mais acesso a formação inicial nas faculdades, apesar da Lei de Cotas n.º 12.711/2012 e dos incentivos universitários para a manutenção do estudante na faculdade, isso por sua vez, nas públicas.

Das 23 respostas obtidas ainda, 60,9% participou da formação continuada de professores do NEM enquanto 30,1% não participaram. A formação pelo Estado é obrigatória, assim dos 60,9%, 86,7% participam pela SEED-PR, enquanto 13,3% foi por outra Instituição, as citadas foram UFPR, Rede Marista de Educação. Ainda com base na formação compreende-se que 87% não vê nenhuma semelhança com outra reforma, enquanto 13%, dividido em 4 respostas em uma porcentagem de 3,25% afirmam que ela se assemelha à da PUC/PR que interferiu na grade das licenciaturas em 2017. Outra resposta reporta que varia, mas muda o nome, e com a reforma do ensino técnico, uma das respostas foi invalidada pois estava apenas escrito “dfdf” (*sic*). Isso indica que de alguma forma, foi encontrado familiaridade entre outras reformas por outras instituições que tivessem Ensino Médio e ainda existe algumas generalizações na ideia de proximidade. Percebe-se que as generalizações nas respostas podem ser compreendidas como forma de contrariedade em relação aos pressupostos indicados pela reforma.

Assim quando destacam o que observam na Reforma se tem como resposta um misto entre observações positivas e outras reflexões, ainda as que apontam o desagravo dos profissionais, seguem as respostas na tabela abaixo, dos 23 respondentes.

QUADRO 14 – OBSERVAÇÕES POSITIVAS DOS PROFESSORES ACERCA DA REFORMA

Quantidade de profissionais	Respostas
2	Projeto de vida
1	Ensino direcionado
1	O Protagonismo Juvenil, aplicado de outra forma.
1	Os itinerários formativos
1	Oferta dos itinerários formativos
1	As competências
1	Conteúdos opcionais. Conteúdos desvinculados do "ensino tradicional", por exemplo, matemática financeira.
1	Que o aluno já sai com uma formação profissional, para atuar na área que deseja.
1	Ao término ele tem uma especialização
1	Eletivas
1	Não trabalhei ainda nesta modalidade
1	Deixa os alunos mais autônomos

FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

QUADRO 15 – OBSERVAÇÕES NEGATIVAS ACERCA DA REFORMA

Quantidade de profissionais	Respostas
1	A falta de preparo de professores, mas principalmente dos estudantes, pois, em momento pós-pandêmico, aliado às políticas educacionais vigentes, fizeram com que o aluno não queira pensar sequer no que o professor diz. Infelizmente não estão preparados para serem os protagonistas de seu próprio ensino.
1	Empobrecimento do pensamento crítico.
1	Não prioriza os interesses e necessidades dos alunos. Desmotivação dos professores.
1	A falta de organização
1	Destaco negativamente a segmentação imatura para o aluno
1	Desvalorização do currículo
1	A carga horária de outras disciplinas que não português e matemática diminuída
1	Precariedade
1	Eletivas
1	Só descaso com os docentes

FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

Existe uma crítica implícita e algumas explícitas em algumas respostas relacionadas aos conteúdos opcionais, ao descaso com os profissionais e a precariedade do ensino e na escolha das eletivas diante de um protagonismo que os estudantes ainda não estão preparados. São 11 respostas que indicam descontentamento e reflexões que indicam como sendo negativas.

De todas as respostas destacamos 8 que são neutras, pois apenas indicam "eletivas, competências", entre respostas similares que não indicam um julgamento por meio da composição de frases e 2 que vamos entender como sendo positivas pois indicam que ao final os estudantes terão alguma formação mais específica. Dessa maneira, indicamos no quadro abaixo o que provoca dúvidas nos professores respondentes sobre o NEM. Indicamos por meio de duas colunas como no quadro anterior o número de participantes e as respostas dos professores.

QUADRO 16 – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O NEM

Quantidade de profissionais	Respostas
1	Não sei como trabalhar.
2	Ter-se-á infraestrutura para as novas disciplinas.
1	Como o adolescente já vai escolher sua área sem conhecer o todo?
1	A exclusão de disciplinas essenciais. Como Sociologia e Filosofia.
1	Evasão escolar grande.
1	A questão do estudante nesta fase já buscar o mercado de trabalho, e com a carga horária.
1	Oferecida ficará impossível realizar um bom médio, principalmente pós Pandemia, pois muitos precisam trabalhar.
1	A falta de informação
1	Se os alunos vão ter maturidade para alguns procedimentos da enfermagem
1	Nada
1	A segmentação imatura, alunos não estão conscientes da sua escolha de itinerário
1	Formação do docente fraca pro momento / muitas dúvidas sem respostas
1	Implementação da infraestrutura adequada.
1	A forma como esta sendo feita.
1	Como vai impactar o futuro da educação
1	A aplicação com os alunos
1	Aplicação quanto à distribuição dos alunos nas disciplinas optativas.
2	Não tenho dúvidas
1	Esclarecimento.
1	Falta de opção e oportunidades
1	Ainda não tive contato com esta modalidade de ensino

FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

Apenas um profissional afirma que desconhece a modalidade, todos os 23 respondentes da pesquisa indicam que existe uma falta de maturidade, de esclarecimento e acreditam que de alguma forma o NEM irá impactar de forma negativa. Ao comparar os dois quadros, observa-se que a situação pós-pandêmica acaba por aparecer aqui como sendo argumento para indicar a falta de protagonismo dos adolescentes e jovens em escolhas que envolvem a formação profissional deles,

como se necessitassem de uma transição. Os profissionais também relacionam a falta de preparo e investimento em formação de professores e por último na criação de infraestrutura nas escolas, até porque os professores são céticos quanto à Reforma, referem-se a falta de condições nas escolas.

De maneira geral, em ambas as repostas a educação parece estar a passar por falta de condições nas escolas, tendo impacto profissional, nos estudantes e na infraestrutura escolar com as medidas. Foi exposto acima que todos tiveram uma formação para trabalhar com o NEM, ainda nessa compreensão e no aprofundamento dessas questões foi questionado quais autores foram utilizados nas formações que os profissionais lembraram; segue abaixo o quadro com as respostas.

Quando perguntamos que autores os professores citavam que tinham contribuído para a Formação Continuada no contexto da Reforma do Ensino Médio, interessante observar que se escolheram respostas como “não me recordo”, ou “vários” ou não “estudei”, no meio de alguma referências como Cardoso, Nogueira e Resende, entre outros.

QUADRO 17 – AUTORES DESTACADOS PELOS PROFESSORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quantidade de profissionais	Respostas
1	Nenhum
2	Severino
2	Não me recordo
2	Não fiz o curso
2	Vários
1	Luiz Vasquinho
1	José Manuel Morane e outros
1	Não foi abordado autores
1	Saviani
1	Moran.
1	Apenas observação do que está sendo feito.
1	Piaget
1	Xx
1	LOTTA, Gabriela Spanghero et al.
1	GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando & SILVA, José Alves da.
2	Shirlei de Souza Correa e Sandra Regina de Oliveira Garcia
1	Kuenzer

FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

Assim na busca de identificar o que foi compreendido sobre competências a pergunta enunciada foi: como eram compreendidas as competências, base da reflexão teórica da Nova Reforma do Ensino Médio. E, assim, observa-se que os profissionais não possuem a compreensão necessária e que as opiniões são controversas se compararmos os três quadros, pois existe um misto de conhecimento sobre o assunto, como também de descontentamento com tais mudanças. Diante desses dados, não se tem muito como citar autores, já que tal embasamento não foi dado aos profissionais.

QUADRO 18 - CONHECIMENTO DOS PROFESSORES ACERCA DAS COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Quantidade de profissionais	Respostas
1	Contextos
1	Sim. Os alunos têm competências e habilidades, que são os objetivos de aprendizagem
1	O ensino de habilidades sócio emocionais
1	Não fiz o curso
1	Não
1	Desenvolvimento das competências individuais do estudante. Mas na adolescência é importante pensar que nem sempre a competência que pensamos, será a mesma da idade adulta, passamos por diversas fases, onde vamos nos conhecendo e mudando as escolhas.
1	Uma metodologia mais flexível, voltada para o educando, que respeita seus interesses.
1	Não sei responder
1	A SEED-PR não está alinhada com a teoria e a prática na escola (chão da escola) por isso não vai dar certo
1	Uma pedagogia mais autônoma, na qual o aluno já sai encaminhado para o mercado de Trabalho
1	Não participei não li texto nenhum
1	Leva em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.
1	Não foi apresentado por competências e sim por segmentação (disciplinas)
1	Como um conjunto de conhecimentos e aptidões
1	Uma metodologia muito eficaz, mas que demanda muita infraestrutura para ser significativa.
1	Em partes até interessante, na qual temos a igualdade de conteúdo mínimo. Porém exclui muitas coisas que até então deu certo.
1	Essa nova pedagogia fará com que o aluno já sai capacitado para o mercado de trabalho
1	Não entendi
1	Ainda não compreendo completamente
1	Formação do aluno visando a resolução de situações problema.
1	Entendo que precisa de mudanças para se ter uma pedagogia e um ensino de excelência, assim no estudo da competência o aluno passa a ter mais consciência sobre sua decisão
1	Eliminação de alguns componentes curriculares da grade.
1	A formação de professores para o Ensino Médio.

FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

Das respostas dos professores coletadas com o questionário infere-se que não conhecem o debate sobre competências, base epistemológica da Reforma do Ensino Médio.

Na comparação de todos os quadros apresentados e que se relacionam, os profissionais não se sentem prontos para tal trabalho. No entanto, os professores destacam que ao diminuir determinadas matérias e excluir outras, esta ação irá impactar a aprendizagem dos estudantes, pois isto implica na maneira de aprender e se negligencia a aprendizagem dos estudantes.

Entre uma maioria desfavorável ainda existe a desinformação teórica, como se eles não tivessem tido a formação necessária até para o debate certo. A formação de professores é um campo político de tensionamentos que indicam possibilidades de avanços e reflexões, não conseguir pontuar sobre a reforma e suas bases conceituais torna a reflexão um tanto incipiente.

Nas relações de poder expressas pelos professores se tem o capital cultural, o capital econômico, o capital social e o capital simbólico que operam nas diferentes relações e classes sociais e são formas de poder.

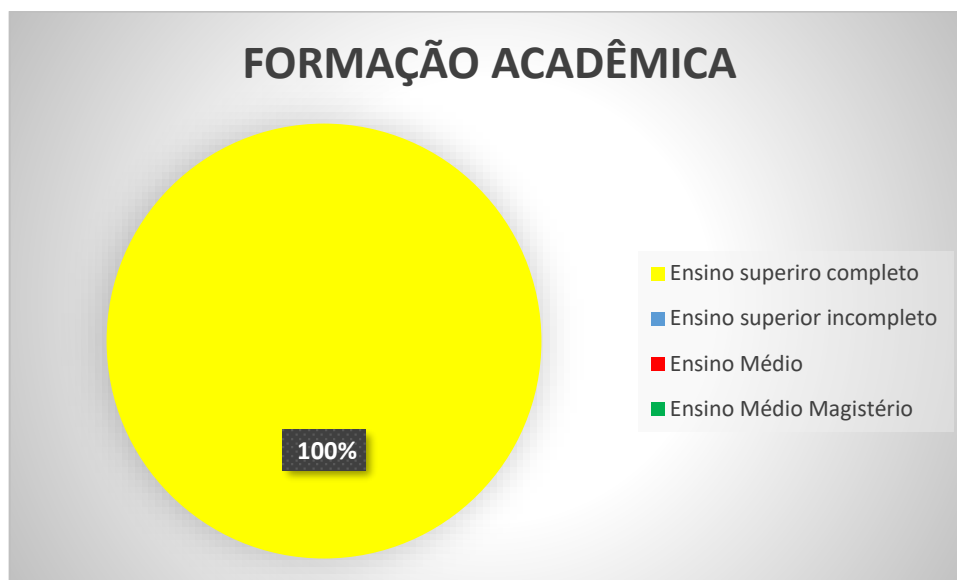
o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos (Bourdieu, p. 1987. p.4).

Assim, cada eixo representa de maneira simbólica e ao final um espaço multidimensional que se relaciona com o espaço cultural. Quando a alguns parágrafos acima tratamos da formação de professores, seja de forma individual em sua continuidade de estudos, é possível relacionar que o capital cultural obtido vai interferir nas experiências que eles irão somar em sala de aula com os estudantes, ao permitir uma ampliação maior em relação ao ensino e aprendizagem.

Conforme os questionários respondidos pelos professores do Ensino Médio da primeira escola escolhida para esta tese, todos têm formação superior e lutam em parceria com a missão e visão da escola que é entre as potencialidades a serem desenvolvidas, destacam os valores, como base para construção de um caráter íntegro, possibilitando o exercício consciente da cidadania. No entanto, a cidadania segue relações simbólicas de poder que são determinadas pelo poder político vigente que impacta as políticas educacionais.

Quando perguntados sobre o nível da sua formação, todos os professores respondentes, 100% declarou que tem ensino superior completo, conforme o gráfico abaixo.

GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES



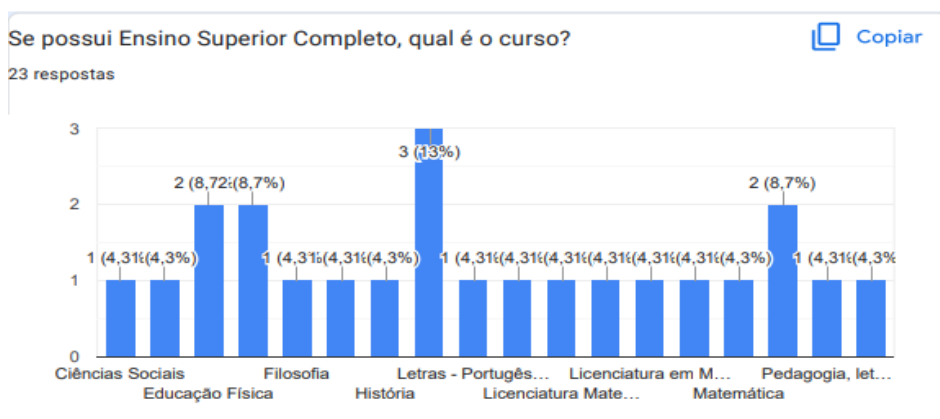
FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

Ter um corpo docente formado na Educação Superior é sem dúvida trazer qualidade para a educação. Dessa forma, avaliamos como positivo, no entanto compreendemos que de forma específica isso se deve a um processo histórico de qualidade na educação, que rege editais de concursos e que exige a formação para ministrar aulas em determinadas etapas/séries.

Haveria condições de a SEED-PR fazer uma boa formação sobre a Reforma do Ensino Médio, problematizando seus fundamentos, comparando-a com outras já feitas para esse nível, esclarecendo as disputas que a envolvem, todavia, as respostas coletadas demonstram que isto não foi feito.

Perguntado aos professores em que área tinha sido a sua formação, obtivemos os seguintes dados:

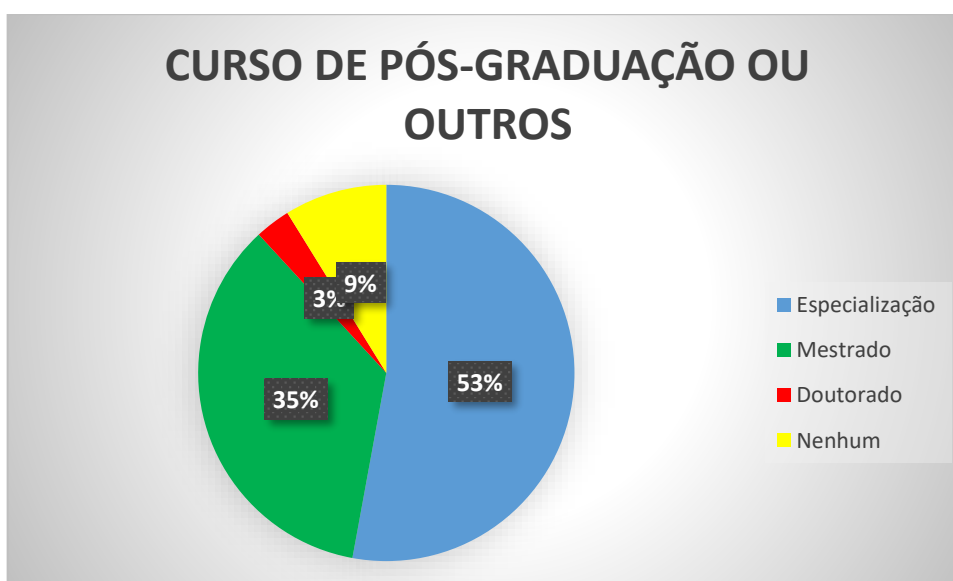
GRÁFICO 4 – CURSO DE ENSINO SUPERIOR QUE O PROFESSOR FEZ



FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

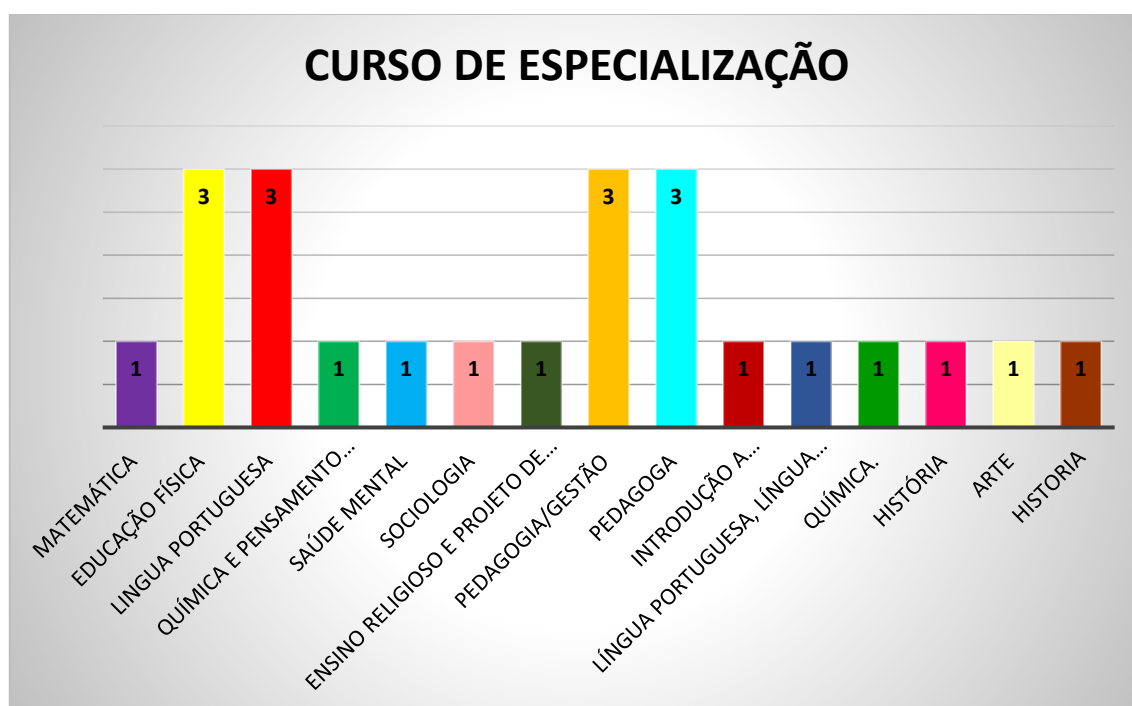
O impacto de uma formação específica para o corpo docente permite aos estudantes também acesso a um conhecimento que se considera mais específico. O corpo docente possui uma formação técnica condizente com a função atribuída e parte de seu tempo foi dedicado ao estudo. Observa-se, segundo os dados que 52,2% possui ou está a concluir a especialização, 34,8% possui ou está a concluir o mestrado e 4,3% estão em conclusão ou já concluíram o doutorado.

GRÁFICO 5 – CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO OU OUTROS QUE O PROFESSOR FEZ



FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

GRÁFICO 6 – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO QUE O PROFESSOR FEZ



FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

Ainda se destaca o avanço na formação dos profissionais da Educação à distância (EAD) como sendo uma novidade que permite que alguns continuem a formação e a sua especialização. Nem todos fizeram sua formação em EAD, outros optaram pela formação presencial. Enfim, os dados revelam como existe um investimento pessoal de tempo e ônus financeiro na formação de professores.

No eixo referente ao Capital Cultural que interrogava: Que obras você leu; O que ouve de música? Gosta de cinema? Qual categoria? O que gosta de fazer na sua hora de lazer?

Na questão sobre as obras lidas e pensando no quesito cultura, das 23 respostas, oito pessoas responderam livros técnicos e de formação pedagógica, o que aponta que os gostos são pessoais e que as leituras estão relacionadas a um contexto prático de cada área. O bem cultural no Brasil é construído conforme a necessidade destes profissionais e não por uma consciência de fruição ou apreciação de uma obra de arte. A compreensão que a formação de um repertório cultural pode passar por outras esferas que não seja a formação continuada, mas, sim, a inicial se isso for um valor estruturado pela sociedade.

QUADRO 19 – O QUE OS PROFESSORES LEEM, SUA APROPRIAÇÃO CULTURAL

Quantidade de profissionais	Respostas
1	Não li
1	Bourdieu (Sic.)
1	Dom Casmurro, memórias póstumas, Parcy Jackson, senhor dos anéis
1	A monja e o professor, literatura e sobre cultura budista e indu.
1	As Veias Abertas da América Latina, A Guerra do Paraguai, Carandiru.
1	Nietzsche
1	Machado de Assis, Piaget, Vigoski,
1	Tudo relacionado a enfermagem
1	Ensaio sobre a cegueira, de José Saramago, Os Miseráveis – Victor Hugo
1	Capitão Corelli - Louis de Bernières e outros
1	Não foi relacionado
1	Avaliação
1	Várias obras sobre metrologias ativas, sendo textos de Moran, Horn e Staker, Bacic, Mattar
1	etc.
1	Esse ano a não ser material de concurso, nada.
1	Romances em geral
1	Sem resposta
1	Novo Ensino Médio de bolso e reforma do Ensino Médio
1	Novo Ensino Médio: quem conhece aprova! Aprova?
1	Vidas dos professores
1	Várias
1	Apenas livros didáticos ou da área da história da arte
1	Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico.

FONTE: Questionário organizado pela autora, 2023.

A análise dos dados coletados possibilita apontar que os professores leem e apontam obras e autores relevantes. Temos, ainda, que todos os professores vão ao cinema e possuem gosto por gêneros distintos de filmes, o destaque é para drama e ação, sendo que três respondentes afirmam que não gostam, e um deles afirma que é muito caro. Todos eles também apreciam músicas.

Destaca-se o capital cultural que possam acumular com as leituras, os filmes e a música. O acesso a esses bens, não está garantida a todos mesmo sendo para profissionais da educação, que necessitam de uma formação intelectual rica nos diversos campos da cultura. Bourdieu que nos instiga nesta tese a dar destaque a esses elementos já apontou as condições sociais de classe para a posse desses bens.

Observa-se que não há um consenso entre as opiniões, no entanto impera a falta de formação seja por respostas evasivas, ou as que afirmam que desconhecem e não sabem trabalhar dentro dessa nova perspectiva. A imposição da Reforma, a falta de diálogo com estudantes e professores orienta uma estrutura política na educação que em vez de reflexão, estrategicamente diminui carga horária de determinadas disciplinas, excluiu outras e ainda desvaloriza a formação docente e o caminho histórico de anos de lutas políticas para uma educação com qualidade e que valorize protagonismos sejam dos estudantes como dos professores.

O que os resultados da pesquisa mostram é que existem dificuldades apesar do esforço dos professores para a apropriação cultural, há subtrações e dívidas históricas de exclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese dedica-se à investigação das políticas de Formação Continuada de professores paranaenses que trabalham com o NEM ofertadas pela SEED-PR. Este nível da Educação Básica foi submetido a uma Reforma que teve seu primeiro ato com a MPV 746/2016, do governo Temer, convertida na Lei n.º 13.415/2017. Elegeu-se como problemática a Formação Continuada de professores do Ensino Médio.

A problemática foi assim formulada: Como a Formação Continuada otimiza o trabalho do professor do NEM? Que políticas de Formação Continuada foram mobilizadas pela Secretaria Estadual de Educação do referido Estado?

Para se dar resposta à problemática foram colocados os seguintes objetivos: objetivo geral desta investigação é elucidar as políticas de Formação Continuada ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), aos professores do Ensino Médio que trabalham no contexto da Reforma do chamado NEM de maneira a dizer a que atendem. Para o alcance deste desiderato intenta-se realizar apontamentos sobre as políticas do Brasil e do Paraná para a Reforma do Ensino Médio; apontar as contribuições de Pierre Bourdieu, educadores que o apropriam no Brasil, estudo da Unesco e revisão de literatura a esta tese; analisar dados de questionário realizado com professores de duas escolas de Curitiba, sobre as políticas ofertadas pela SEED. Esta tese é composta por Introdução, três seções que correspondem aos objetivos específicos antes explicitados e Considerações Finais.

Esta tese além de Arendt, orientou-se pelas contribuições da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu e intelectuais brasileiros que o atualizam em suas pesquisas no Brasil.

O estudo possibilita defender que a SEED-PR ofereceu Formação Continuada aos professores que trabalham no Ensino Médio, sobre o NEM, sobretudo, *online* como detalhamos nas páginas 54-60 desta tese, através do Canal do Professor, além do Seminário realizado em Foz do Iguaçu. Contudo, se levarmos em conta as percepções dos professores conforme reportaram em suas respostas, essa formação não foi suficiente para que lhes possibilitasse entender os fundamentos da Reforma e a Pedagogia das Competências. Percebe-se a necessidade de um ajuste na Reforma e no ensino, pois no NEM se vislumbra maior fragmentação e dualidade educacional das juventudes brasileiras, o que historicamente vinha sendo questionado no sentido

da sua superação, como apontado nesta tese, no sentido de uma formação integral, para os que afirmam que desconhecem e não sabem trabalhar segundo essa perspectiva.

Os professores que responderam ao questionário, desconfiam da Reforma e sentem um mal estar pela chegada de materiais produzidos por instituições privadas e ofertadas aos estudantes sem que façam mediações, levando a inferir que a Formação Continuada não deu conta de informar os professores sobre a Reforma do NEM apesar dos dados coletados revelarem a existência de um investimento pessoal de tempo e ônus financeiro na formação de professores.

Os professores apontaram em suas respostas o caso da amostra de vídeos monitorados por profissionais da Universidade Cesumar (UNICESUMAR), o que causou descontentamento entre alunos, pais e professores, pois professores concursados perdem seu espaço na escola e os alunos apenas assistem, através de TV programas gravados, sem auxílio, ou explicação do professor presente em sala. A UNICESUMAR manda um monitor para ligar e desligar as aulas gravadas.

Portanto, podemos dizer que a Formação Continuada ofertada aos professores, não os esclareceu, de todo, sobre a Reforma do NEM cuja formulação iniciou por MPV e que não atende à superação dos dilemas históricos deste nível de educação, mas os acentua.

Neste sentido, há que ser possibilitado aos professores do Ensino Médio, formação para que se percebam e entendam a quem a Reforma do NEM atende. É fato que, hoje, no ano de 2023 constata-se que a Reforma é um prejuízo a professores e alunos, uma vez que, traz plataformas digitais que otimizam grande controle do trabalho dos professores e estudantes, retira a ciência dos currículos, a Filosofia, por exemplo, colocando perfumarias. Com a Reforma do NEM, no Paraná tem-se a presença de instituições privadas que se apropriam das escolas públicas e os percursos formativos escolhidos não atingem de fato o que os estudantes precisam, ou seja, ficam sem formação para serem por exemplo, engenheiros, físicos, médicos. Até porque, em muitas cidades tem apenas uma ou duas escolas de Ensino Médio e não há professores preparados.

Com isto, estamos longe do que Hannah Arendt aponta para o que cabe aos professores que é um trabalho com qualidade estrutural e pessoal, que não está garantido pela formação que tiveram em especial para trabalhar com o NEM.

A Reforma do NEM permanece no debate educacional e nas lutas políticas. O MEC enviou à Câmara dos Deputados uma proposta conciliadora. Significativas manifestações de professores têm sido feitas demandando a revogação completa da Reforma.

O nosso desejo é que esta pesquisa contribua para os debates e encaminhamentos sobre a necessidade da Formação Continuada de professores. O tema continua em aberto.

REFERÊNCIAS

ABREU, Richard James Lopes de; ALMEIDA, Ana Cristina de; GUIMARÃES, Érika Botelho; LOUZADA-SILVA, Daniel. Formação continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: desafios em tempo de pandemia de covid-19. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 25, v.8, n.2, p.12-21, maio 2021. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1144>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ALMEIDA, Ana Cristina de; CARVALHO, Edileusa Costa Silva de. Os comportamentos em relação ao autocuidado e empatia dos estudantes da unidade curricular Projeto de Vida e dos professores das Unidades Escolares – Piloto do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, durante a pandemia da covid-19. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 25, v.8, n.2, p.22-33, maio 2021. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/973/672>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. *Temas em Psicologia*, v.15, n.1, p.41-55, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100006>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ARAÚJO, Luiz Antônio de. *As nossas estórias se encontraram experiências de docentes do ensino médio: um estudo de caso*. 133 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32214>>. Acesso em: 9 mai. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Luiz, v.26, n.4, p.107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338592422_ENSINO_MEDIO_BRASILEIRO_dualidade_diferenciacao_e_desigualdade_social>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. Tradução de: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002-2005.

ARRAES, Matheus de Vasconcelos. *Formação de professores iniciantes para o Ensino Médio: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional*. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Olinda, 2022. Disponível em:

<<https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/669?show=full>>. Acesso em: 5 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ADUSP). *A quem interessa a reforma do Ensino Médio do governo Temer?* São Paulo, fev. 2017. Disponível em: <<https://adusp.org.br/defesa-da-universidade/conjuntura-politica/a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer/>>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BASSI, Camillo; CODES, Ana; ARAÚJO, Herton Ellery. *O que muda com a reforma do ensino médio – conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc), jun. 2017. 15 p. Nota Técnica, n.41. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8033/1/NT_O%20que%20muda_2017.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD (Brasil). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibebe. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.45, p.487-594, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtdFkQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction. In: *Annales. Histoire, Sciences Sociales* v.27, n.4/5, p.1105-1127, July 1972.

_____. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

_____. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal - Sociology*, v.1, n.32, p.1-49, 1987.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Esboço de uma Teoria da Prática – precedido de três estudos sobre etnologia cabila*. Oeiras, PI: Celta, 2002.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de: Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

_____. *Escritos de Educação*; 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei n.º 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº.2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, n.22, s.1, p.20-21, jan. 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. *Decreto nº 8.752*, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

_____. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. (Reformulação Ensino Médio). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, s.1, extra ed., p.1, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Promove%20altera%C3%A7%C3%B5es%20na%20estrutura%20do,%2C%20progressivamente%2C%20para%201.400%20horas.>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 142*, de 22 de fevereiro de 2018. ANEXO I Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/10/manual-operacional-pmalfa.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 331*, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.023*, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília: MEC, Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. Brasília: FNE/MEC, 2018.

_____. *Medida Provisória nº 895*, de 6 de setembro de 2019. Altera a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de quinze a vinte e nove anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/mpv/mpv895.htm>. Acesso em: set. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 280*, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54631-tempo-de-aprender>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Censo da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Missão e Atribuições*. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cne#:~:text=O%20Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional%20de%20qualidadehttps://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/cne#:~:text=O%20Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional%20de%20qualidade>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRETTAS, Tatiana. *Capital financeiro, fundo público e políticas sociais: uma análise do lugar do gasto social no governo Lula*. 321 f. Tese (Doutorado em Política Social e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais, Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/15882/1/Tese%20Tatiana%20Brettas.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRUEL, Ana Lorena. A política presente na reforma do Ensino Médio no estado do Paraná: algumas reflexões sobre o PROEM. *Jornal de Políticas Educacionais*. v.1, n.1, p. 39-53, mar. 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/12940/8737>>. Acesso em: 6 mar. 2022.

CABRAL, Enadir da Silva. *O trabalho docente no ensino médio no estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores*. 83 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3505/1/112641_Enadir.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CARDOSO, Shirley Sheila; OLIVEIRA, Luthiane Myszak Valença de e OLIBEIRA, Victor Hugo Nede. Juventudes e neoliberalismo: interfaces para pensar o currículo do Ensino Médio. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.29, n.3, p.57-73, set./dez. 2021. Disponível em: <[file:///C:/Users/Samsung/Downloads/16367-Texto%20do%20Artigo-75023-1-10-20211114%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/16367-Texto%20do%20Artigo-75023-1-10-20211114%20(5).pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CARVALHO, M. R. V. *Perfil do Professor da Educação Básica*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, 2018. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, n.º 41). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.13>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CASTRO, Eliane Pereira dos Santos. *As Políticas de Formação Continuada do Professor do Ensino Médio no Tocantins e seus desdobramentos na valorização Docente*. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), Goiânia-GO, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3843/2/ELIANE%20PEREIRA%20DO%20SANTOS%20CASTRO.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CHAVES, E. *Políticas públicas em educação*. 2011. Disponível em: <<http://blog.aticascipione.com.br/eu-amo-educar/a-questao-das-politicas-publicas-emeducao>>. Acesso em: 30 out. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Trabalho Necessário*, a.3, n.3, p.1-20, 2005. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3-CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CODES; Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher da; ARAÚJO, Herton Ellery. *Ensino Médio: contexto e reforma. Afinal, do que se trata?* Texto para discussão. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10650/1/td_2663.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA HELOISA CASSELLI. *Projeto Político Pedagógico*. Curitiba, 2022. 613 p.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GUIDO STRAUBE. *Projeto Político Pedagógico*. Curitiba, 2021. 87 p.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v.94, p.95-120, 1988.

CORREA, S. de S; FERRI, C. e GARCIA, S. R. de O. O que esperar do Novo Ensino Médio? In: Revista *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)* – v. 16, n. 34, jan./abr. 2022. – Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: <https://cnte.org.br/images/stories/2022/revista_esforce_vol16_n34_2022_completa.pdf>. Acesso em: agosto de 2022.

CORREIA, Adriano. O significado Político da Natalidade – Considerações sobre Hannah Arendt e Jurgen Habermas. In: CORREIA, Adriano (ORG.). *Hannah Arendt e a Condição Humana*. Salvador: Quarteto, 2006.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v.24, ed.240047, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 8, 2005, Águas de Lindóia. Anais. *Formação Continuada de Professores*. São Paulo: UNESP, 2005, p.14-23. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2021.

CUNHA JUNIOR, José Eustáquio Rodrigues. *Os desafios da BNCC e o novo ensino médio: rumo a uma formação aligeirada*. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Ipameri, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1926>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CURITIBA. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli, Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2016.

_____. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Colégio Estadual Professor Guido Straube, Ensino Fundamental, Médio e Profissional-EJA, 2017.

_____. *Regimento escolar*. Colégio Estadual Professora Maria Heloisa Casselli. Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2016.

_____. *Regimento escolar*. Colégio Estadual Professor Guido Straube. Ensino Fundamental, Médio e Profissional-EJA, 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Claudia L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Textos FCC*, v.34, p.1-104, 2013. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

DEITOS, Roberto Antônio. Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas (1995-1999). In: HIDALGO, Ângela Maria (org.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001. Disponível em:

<https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Roberto_Antonio_Deitos_artigo.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

DEL ARCO, Débora Boulos. *A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios*. 128 f. Dissertação (Mestrado do Programa de PósGraduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas), Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/12438b9b-3727-4ede-94ee-5ca06fde7163/content>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.10, n.18, p.37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1 ed., 1. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FEITOSA, Robério Rodrigues. *Formação de professores(as) de ciências e biologia na perspectiva do ensino híbrido: desafios e possibilidades*. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64228>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas estado da arte. *Revista Educação & Sociedade*. a.23, n.79, Campinas, p.257–272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p.1176-1196, out./nov. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf>>. Acesso em: 13 set. 2021.

FRAZÃO, Dilva. Pierre Bourdieu. EBiografia, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/pierre_bourdieu/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (des) Governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres 2016. *Movimento Revista de Educação*. Universidade Federal Fluminense, a.3, n.5, 2016, p.329-332. Disponível

em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GABRE, Viviane. *Formação de docentes em nível médio – modalidade normal: o curso que resiste e persiste no estado do Paraná*. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6396/5/Viviane%20Gabre%202022.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GARCIA, S. R. de O. *A educação profissional integrada ao ensino médio no paraná: avanços e desafios*. 148 f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_oliveiragarcia.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

_____. Análise das políticas públicas para forma o continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educa o*, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. p.57-186. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

GUIMARÃES, Cátia. *Pedagogia das competências*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, mar. 2010. Disponível em: <<https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/pedagogia-das-competencias>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

GOIÁS. Plano de a o - itinerários formativos (PAIF). Goiânia, GO: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFGO.pdf/@@download/file>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Tradu o de: F. Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. *O Enunciado “educa o para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)*. 120 f. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Faculdade de Educa o, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1621/1/WesleyFernandodeAndradeHilario.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas*. Brasília: MEC, 2018-2020. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). *Caderno Estatístico do Município de Curitiba*. Curitiba, 2022. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=80000>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

JOST, A. Programas de formação continuada do professor da rede estadual do paraná: importância da dimensão política. In: Congresso Nacional de Educa o da PUCPR (EDUCERE), VIII, 2013, Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7583_4379.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. *Universidad, formación, políticas y prácticas*, Florianópolis, v.15, n.1, p.106-128, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/119966/65293>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Competência como práxis: os dilemas da rela o entre teoria e prática na educa o dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_c ompetencia_praxis.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

MACHADO, L. R. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MALLMANN, Erika Rodrigues Silva. *Mudanças no ensino escolar: estudo de caso sobre a implanta o do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no município de Foz do Iguaçu-PR*. 105 f. Disserta o (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1027/1/Erika_Mallmann_2017.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MELLO, G. N. de. Políticas públicas de educa o. *Estudo Avançados*, v.5, n.13, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUSTO, Fernanda Maria Fornazi ri. *Capital cultural e habitus em professores de educa o profissional de nível técnico influenciando o ato educativo*. 103 f. Disserta o (Mestrado do Programa de Pós-Gradua o em Educa o Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista,

2008. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3cded008-b4a4-4375-8ca2-7b125e241c2a/content>>. Acesso em: 10 set. 2021.

MUZZETI, Luci Regina. Escritos de educação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.73, dez 2000, p.257-261. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/Mm4ZJZtYhFmSD89rHgC7qTB/>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

NASCIMENTO, Jade. *Novo Ensino Médio – o que irá mudar?* CRM Educacional, ago. 2022. Disponível em: <<https://crmeducacional.com/novo-ensino-medio-o-que-ira-mudar/>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a Educação*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, T. F. Com e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais. *Educ. Soc.*, Campinas, v.43, e.268712, 2022. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/vmCbHMr4ftWVBBvP3YHQKgR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

NUNES, H. F. P. *Trajetórias, Identidades e Carreira de Professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação*. 480f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade – Interunidades, UNESP, Rio Claro/SP, 2023. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/cd5a4a28-eaaa-46b0-9376-7938da7bfc8/content>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.) *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*". Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, p.93-99. Disponível em:

<<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVOS, Tiburcio Moreno. Las Competencias en la Educación Superior: El diseño curricular por Competencias. *Revista Educ. Superior*, v.39, n.154, México, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://acggjy.blogspot.com/2012/05/las-competencias-en-la-educacion.html>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

ORTIZ, Renato. *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; MASSI, Luciana. Área de ensino: reflexões a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Seção Temática, *20 anos depois: pensar com e sem Bourdieu*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e254584, 2022. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/ZsgDQZ3sSpBsLwhQXw9BBJk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 7 out. 2022.

PARANÁ. *Lei Complementar nº. 103*, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Casa Civil do Governo do Estado do Paraná, Curitiba, 15 de março de 2004. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em out. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. *Manual folhas*. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/arquivos/File/manuais_folhas/...pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. *Livro didático público*. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares estaduais*. Curitiba, 2008. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. *Lei Complementar nº. 130*, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. *Relatório sobre os programas folhas e livro didático público*. Curitiba, 2010. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Projeto-Folhas-e-Livro-Didatico-Publico-sao-destaque-no-Congresso-Nacional>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

_____. *Núcleos regionais de educação*. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2020. Disponível em: <www.nre.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. *Deliberação n.º 04*, de 29 de julho de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2021. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

_____. *Instrução Normativa Conjunta n.º 008*, de 17 de dezembro de 2021. DEDUC/DPGE/SEED. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

_____. *Cursos técnicos no Paraná*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Cursos-Tecnicos->>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PEREIRA, C. S. M. *Reforma do ensino médio retrocessos na educação?* Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia, Seropédica, 2019. Disponível em: <www.sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/cons.trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8192863>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PICHETH, F. M. *Pearte: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte*. 139 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba 1997. Disponível em: <<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C:pucpr.br%5C:693>>. Acesso em: 5 mai. 2021.

QUEIROZ, Rejane Lima de; SOCORRO, Eduardo Cardoso do. A BNCC e a formação: Expectativas e Possibilidades diante da Reforma do NOVO ENSINO MÉDIO. *Minerva Magazine of Science*, n.9, v.1, 2021. Disponível em: <<http://www.minerva.edu.py/articulo/307/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SALVADORI, A.; PEREIRA, M. de F. R. Produção Científica sobre Educação Profissional na Revista Educação & Sociedade. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba, v.8, n.20, p.295-312, set./dez. 2013. Disponível em: <www.utp.br/cadernos_de_pesquisa>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SAMPAIO, M. das M. F.; RIBEIRO, M. J. R. Coerência entre avaliação e organização curricular. In: *Ensinar e aprender: reflexões e criação*. v.3. São Paulo: CENPEC, 1998.

SAPELLI, M. L. S. *Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)*. Cascavel, PR: Gráfica Igol, 2003.

SANTOS, et al. *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021*. Sistema Estadual de Ensino do Paraná, Secretaria de Educação e do Esporte do estado do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em fevereiro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, nº 32, jan./abr., 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SEBRAE MG. *Políticas públicas: conceitos e práticas*. Série Políticas Públicas, v.7. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em: <[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/\\$File/NT00040D52.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/$File/NT00040D52.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2021.

SEMINÁRIO NACIONAL EMPESQUISA, I, 2021, *on-line*. *A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: tempos difíceis para a escola pública*. Direção: Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2021. 4 vídeos (416min). Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLq0Y1lq_9Aj9xEFMM0r6IRRemuQssZWIF&hemeRefresh=1>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESAFIOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. Direção: Instituto Unibanco. São Paulo. Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2016. 13 vídeos (848 min28seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLggyRMB5eNeLvT6MktLF3LPd0ud4fF80I>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. *Revista Cult*, mar. 2010. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do 'novo ensino médio'*. 305 f. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>>. Acesso em: 17 jun 2021.

_____. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. *Educação Unisinos*, v.14, n.1, jan./abr. 2010, p.17-26. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148/27>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

_____. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. *Revista Pátio*, Porto Alegre: Grupo A+, mar. 2013. Disponível em:

<<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: XI ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED. *Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, UFPR, Curitiba, jun. 2016, p.1-20. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: *Colóquio Internacional Paulo Freire*, 5., 2005, Recife. Anais. Recife, 19-22 set., 2005. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. BARBOSA, R. P. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.16, n.35, p.399-417, mai./ago. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

_____. BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. BERNADIM, Márcio L. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 16, julho-dezembro de 2014. P. 23-35. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. SCHEIBE, L. 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://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Sennett & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, A. R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.48, p.53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br/j/er/a/FngnXxdLgh8tdkL4qs93QLS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

TAVARES, T. M. *Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)*. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit3/gestao_publica_do_sistema_de_ensino_no_parana.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TIECHER, Adilson Luiz. *Políticas de formação continuada de professores a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná*. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43917/R%20-%20D%20-%20ADILSON%20LUIZ%20TIECHER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TREVISOL, Marcio Giusti; MAGRO, Alessandra Micheli; FELLIPIN, Eliane Salete. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: Percepção dos professores da rede estadual de educação da Supervisão Regional de Joaçaba-SC. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v.17, n.1, p. e9759, dez. 2022. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9759>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNESCO. Brasil, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. *O perfil dos professores brasileiros*. São Paulo: UNESCO, 2004. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO A DOCENTES DO NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ PARA ANÁLISE DE PERFIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor,

Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Formação Continuada de professores no contexto da Reforma do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná (2016-2021)” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UTP).

Cabe destacar que estamos atentas à Resolução CNS n.º 196/1996 ao destacar que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: sua autorização para apresentar os dados coletados nesta entrevista, seu consentimento para que seu nome apareça nas referências da tese. Firmamos compromisso que as informações não serão utilizadas em prejuízo do participante. Apesar dessas medidas, caso venha a se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UTP.

AO RESPONDER O QUESTIONÁRIO ABAIXO, VOCÊ DECLARA TER LIDO E ACEITO OS TERMOS DESTE DOCUMENTO.

SIGILO E PRIVACIDADE: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome verdadeiro não será citado.

CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora SANDRA PHILLIPPS, EMAIL sphillipps68@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética.

O objetivo deste formulário que você acaba de receber é conhecer o perfil do professor da Rede Estadual de Ensino que trabalha com o Novo Ensino Médio. O preenchimento deste formulário terá duração aproximada de 30 minutos e os procedimentos empregados não provocam nenhum tipo de desconforto.

Os voluntários devem ter, no mínimo, 18 anos.

Sua colaboração será anônima.

A seguir, você preencherá um questionário com dados de interesse sobre suas práticas docentes. Caso se sinta incomodado em responder alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não as deixe de responder.

Curitiba, _____ de _____ de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Este questionário foi elaborado para atender à coleta de dados que compõe a pesquisa intitulada “Formação Continuada de professores no contexto da Reforma do Novo Ensino Médio (2016-2022)”, cujo objetivo é traçar um perfil dos professores que trabalham com o NEM e a Formação Continuada para tal.

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, conforme Tese de Pesquisa: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2022)”, em desenvolvimento na Universidade Tuiuti do Paraná, pela Doutoranda, Sandra Phillipps, Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Este questionário deve ser respondido por professores atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná em Curitiba. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente.

1.1 Perfil

1 – Faixa Etária

Até 25 anos ()

De 26 a 30 anos ()

De 31 a 40 anos ()

De 41 a 50 anos ()

Mais de 50 anos ()

2 – Sexo

Feminino ()

Masculino ()

3 – Cor/raça

Negro ()

Pardo ()

Branco ()

Índio ()

Outros ()

4 – Formação

Ensino Superior completo () Curso: _____

Ensino Superior incompleto ()

Ensino Médio ()

Ensino Médio Magistério ()

5 - Que curso de pós-graduação você concluiu ou está em fase de conclusão:

Especialização ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Nenhum ()

Fez alguma especialização por EAD? Qual?

6 – Qual (is) disciplina (as) você leciona?

7 - Para completar 20 horas semanais como docente, trabalha em quantas escolas?

() 1 Colégio

() 2 Colégios

() 3 ou mais Colégios

8 – Renda familiar

Até 01 salário mínimo ()

De 02 a 04 salários mínimos ()

Acima de 10 salários mínimos ()

De 05 a 07 salários mínimos ()

De 08 a 10 salários mínimos ()

Mais de 10 salários mínimos ()

9 - Regime de contrato de trabalho

Efetivo ()

Contrato Temporário ()

1.2 Eixo Formação Continuada

9 - Você participou dos cursos de Formação Continuada de professores do Novo Ensino Médio desenvolvidos pela:

(Sim)

(Não)

Se sim:

Pela SEED-PR ()

Por Outra Instituição ()

9.1 - Caso você tenha marcado a opção Outra Instituição, responda: qual a Instituição e que tipo de formação?

Como entende e avalia a política do Novo Ensino Médio?

Vê alguma semelhança com outra reforma?

(Sim)

(Não)

Se sim, qual?

O que destaca nesta Reforma do Novo Ensino Médio?

O que lhe provoca dúvidas?

Em que consistiu essa formação e como foi realizada e com quem?

Seminários? ()

Estudo de textos? ()

Outras formas () Quais? _____

Que Autores estudou nessa formação?

Os textos legais nos quais se assenta a Reforma sinalizam para a Pedagogia das Competências. Como entende esta pedagogia?

1.3 Eixo do Capital Cultural

Que obras você leu?

O que ouve de música?

Gosta de cinema? Qual categoria?

O que gosta de fazer na sua hora de lazer?

Obrigada por sua contribuição.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2022)

Pesquisador: SANDRA PHILLIPPS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56069222.0.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.416.410

Apresentação do Projeto:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

Esta pesquisa tem como objeto as Políticas de Formação Continuada de Professores do Paraná para o Novo Ensino Médio/Lei 13.415/2017. (...) A referida pesquisa justifica-se, (...), por compreender que a Formação Continuada é uma maneira dos professores aprimorarem seus conhecimentos sobre as novas tendências de ensino, bem como, este ser mais um subsídio para levantar e tentar apontar fatos acerca das políticas públicas voltadas para a formação que se torna uma ferramenta para docentes utilizarem para dar rumos distintos nas suas carreiras, a profissionais da área de educação, estabelecendo diálogos acerca do tema. Como resultados preliminares vislumbra-se demonstrar os muitos estudos acerca do tema sempre com foco na articulação entre aprendizagem do discente e Formação Continuada do professor.”

UNIVERSIDADE
TUIUTI DO PARANÁ



Objetivo da Pesquisa:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

“Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem como objetivo geral elucidar a problemática formulada, explicitar a que atendem as políticas de Formação Continuada de professores da rede estadual de ensino do Paraná no contexto da Reforma do chamado Novo Ensino Médio

Objetivo Secundário:

Continuação do Parecer: 5.416.410

Traçar um perfil dos professores do Ensino Médio do Paraná afim que se conheça sua formação inicial, gênero, idade, capital cultural;

Explicitar contextos, características e finalidades da política Reforma denominada Novo Ensino Médio;

Apresentar a revisão de literatura pertinente ao tema;

Analisar as políticas de Formação Continuada de professores da rede de ensino do Paraná no contexto da citada Reforma do Ensino Médio.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

“Riscos: A pesquisa não representa riscos uma vez que os participantes são voluntários e não há questões de cunho político, religioso ou outro que possa ferir qualquer princípio postulado na Constituição Federal. Benefícios: Como benefício é trazer um olhar mais atento na formulação e implementação das Políticas que se refere à Formação Continuada de professores e, em especial para o Novo Ensino Médio.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto corresponde as exigências do CEP-UTP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação correspondem aos critérios CEP – UTP.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há Pendências ou Inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_1900530.pdf	02/05/20 22 14:31:3 1		Aceito

Continuação do Parecer: 5.416.410

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO_02_05.pdf	02/05/2022 14:29:32	SANDRA PHILLIPPS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CORRIGIDA.pdf	24/03/2022 13:40:08	SANDRA PHILLIPPS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_SANDRA_CORRIGIDO.pdf	23/03/2022 11:19:00	SANDRA PHILLIPPS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_MARIA_CASSELLI.pdf	21/02/2022 16:28:57	SANDRA PHILLIPPS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_GUIDO.pdf	21/02/2022 16:28:03	SANDRA PHILLIPPS	Aceito
Outros	LATTES_SANDRA.pdf	21/02/2022 11:47:50	SANDRA PHILLIPPS	Aceito
Outros	LINK_PARA_O_QUESTIONARIO.pdf	21/02/2022 11:47:18	SANDRA PHILLIPPS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	21/02/2022 11:46:35	SANDRA PHILLIPPS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 18 de Maio de 2022

Assinado por:

UNIVERSIDADE
TUIUTI DO PARANÁ



Maria Cristina Antunes (Coordenador(a))