

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FREDERICH JAHNEL

**O NOVO ENSINO MÉDIO NOTURNO: TENTATIVAS INSTITUCIONAIS DE
CONTROLE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Curitiba

2024

FREDERICH JAHNEL

**O NOVO ENSINO MÉDIO NOTURNO: TENTATIVAS INSTITUCIONAIS DE
CONTROLE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, curso de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Curitiba

2024

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

J25 Jahnel, Frederich.

O novo ensino médio noturno: tentativas institucionais de controle da prática pedagógica/ Frederich Jahnel; orientadora Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza.

103f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024

1. Prática pedagógica. 2. Conflitos e intenções BNCC. 3. Ensino noturno. 4. Ensino médio. 5. Controle. 6. Hierarquia. 7. Homogeneização. 8. Fragmentação. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 373.1

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

TERMO DE APROVAÇÃO**FREDERICH JAHNEL****O NOVO ENSINO MÉDIO NOTURNO: TENTATIVAS INSTITUCIONAIS DE
CONTROLE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, Linha de Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Curitiba, 28 de junho de 2024.

MARIA ANTONIA DE SOUZA

Assinado de forma digital por MARIA ANTONIA DE SOUZA
Dados: 2024.09.09 11:05:09 -03'00'

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Coordenadora do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

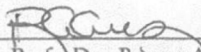


Profa. Dra. Renata Peres Barbosa
Instituição: Universidade Federal do Paraná
Membro externo



Documento assinado digitalmente
MARIA ARLETE ROSA
Data: 09/09/2024 12:51:06 -0300
Verifique em <https://validar.jt.gov.br>

Profa. Dra. Maria Arlete de Rosa
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná
Membro interno



Profa. Dra. Rosana Aparecida da Cruz
Instituição: SEED/PR - Tijucas do Sul
Membro externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos professores Dra. Maria Arlete Rosa, Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Dr. Fausto do Amaral, Dra. Maria Alzira Leite e Dra. Sueli Donato, por compartilharem generosamente conhecimento e experiências de vida, além das contribuições para o meu amadurecimento durante o mestrado.

À minha professora orientadora, Dra. Maria Antônia de Souza, por toda a dedicação e paciência com a qual conduziu o processo de desenvolvimento e escrita desse trabalho. Transformar a experiência e a vivência do cotidiano escolar em uma dissertação foi desafiador, e o acompanhamento e a orientação foram fundamentais para transpor todas as dificuldades surgidas na caminhada.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, Josililian, Kenji, Izabella, Oscar, Janaina e aos demais, por todo o companheirismo e a troca de informações durante as aulas, pois caminhar juntos pode até ser mais demorado, mas certamente fomos mais longe do que se tivéssemos caminhado sozinhos.

Aos colégios estaduais do município de Fazenda Rio Grande, nos quais atuo como docente, e à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), por disponibilizarem tempo para que eu pudesse cursar o mestrado.

Ao amigo Giovani Bonfim, por me ouvirem quando precisei, e por todas as contribuições e auxílio durante o mestrado.

“Existem duas educações em conflito,
uma delas é a educação aos *marginalizados*,
que defende apenas o extremamente básico
como ler, escrever, interpretar e resolver problemas,
negligenciando os marginalizados que sejam esclarecidos,
uma forma de mantê-los ignorantes e
serem guiados pela burguesia,
resultando em controle e repressão do saber.
A outra é a educação da elite nos mostra duas vertentes:
uma é a “libertação” reproduzindo paradigmas
sem aprofundamento e
o mínimo de modernização e
“reprimindo” o saber e o poder de classes.”

Miguel Arroyo, 2014.

RESUMO

Essa dissertação aborda a prática pedagógica do novo ensino médio noturno, no Estado do Paraná. A justificativa para escolha do tema faz parte da experiência do autor, como professor de Matemática no sistema de ensino público noturno do Estado do Paraná. O objetivo principal é identificar as possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica. Os objetivos específicos são identificar os documentos que tratam do Novo Ensino Médio (NEM) e salientar as possíveis implicações das normativas à prática pedagógica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, mediante utilização de análise documental. As fontes de dados consistem nos documentos orientadores dos planos de aula e das práticas pedagógicas do estado do Paraná (normas, resoluções, portarias, deliberações, Referenciais Curriculares e Itinerários Formativos), e as áreas do RCO+Aulas ligados à prática pedagógica. Os resultados demonstram que o ensino médio noturno foi negligenciado no NEM no estado do Paraná. As realidades peculiares dos estudantes que frequentam a escola no período da noite não foram consideradas nos novos Referenciais Curriculares e Itinerários Formativos da educação paranaense. A pesquisa revela também que os determinantes internos e externos da prática pedagógica, como trabalho em equipe e colaboração entre professores, processo de avaliação de ensino aprendizagem, ambiente escolar e institucional, estratégias de ensino, jornada de trabalho dos alunos, contexto socioeconômico, infraestrutura e recursos disponíveis, motivação e cansaço dos alunos e suporte familiar e comunitário, estão dificultando cada vez mais a prática pedagógica em sala de aula, em especial no ensino médio noturno. Para estudos futuros, sugere-se analisar os novos documentos publicados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) para verificar se o ensino noturno terá maior atenção.

Palavras-chave: Prática pedagógica, conflitos e intenções BNCC, Ensino Noturno, Ensino Médio, Controle, hierarquia, homogeneização, fragmentação.

ABSTRACT

This dissertation addresses the pedagogical practice of the new evening high school in the state of Paraná. The justification for choosing this topic is based on the author's experience as a Mathematics teacher in the public evening education system of Paraná. The main objective is to identify the possible implications of the National Common Curricular Base (BNCC) on pedagogical practice. The specific objectives are to identify the documents related to the New High School (NEM) and highlight the potential implications of regulations on pedagogical practice. The research adopts a qualitative approach through document analysis. The data sources consist of guiding documents for lesson plans and pedagogical practices in the state of Paraná (norms, resolutions, ordinances, deliberations, Curricular References, and Formative Itineraries), as well as the areas of RCO+Aulas related to pedagogical practice. The results demonstrate that evening high school was neglected in the NEM in the state of Paraná. The unique realities of students attending school at night were not considered in the new Curricular References and Formative Itineraries of Paraná's education system. The research also reveals that internal and external determinants of pedagogical practice, such as teamwork and collaboration among teachers, the process of evaluating teaching and learning, the school and institutional environment, teaching strategies, students' work schedules, socioeconomic context, infrastructure, available resources, student motivation, fatigue, and family and community support, are increasingly challenging pedagogical practice in the classroom, especially in evening high school. For future studies, it is suggested to analyze the new documents published by the State Department of Education of Paraná (SEED/PR) to determine whether evening education will receive greater attention.

Keywords: Pedagogical practice, conflicts and intentions BNCC, Night Education, High School, Control, hierarchy, homogenization, fragmentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página Inicial do RCO.....	643
Figura 2 – Página de Login do RCO.....	654
Figura 3 – Página de Seleção da Rede de Ensino	655
Figura 4 – Página do RCO do Professor	665
Figura 5 – Página de Lista dos Alunos da Disciplina	676
Figura 6 – Parte Final da Página de Lista dos Alunos da Disciplina.....	676
Figura 7 – Página de Inclusão de Conteúdo das Disciplinas	677
Figura 8 – Página de Inserção de Conteúdo Extra.....	68
Figura 9 – Lista dos Conteúdos Pré-determinados das Disciplinas.....	69
Figura 10 – Percorso de Aprendizagem da Disciplina.....	69
Figura 11 – A Impossibilidade de Avanço sem Preencher o Planejamento.....	70
Figura 12 – Página de Avaliação do Conteúdo das Aulas	71
Figura 13 – Página Final da Avaliação de Conteúdo das Aulas no RCO	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória do Ensino secundário, 2º grau e Médio no Brasil	22
Quadro 2 – Argumentos a favor da Reforma do Ensino Médio	31
Quadro 3 – Argumentos contra da Reforma do Ensino Médio	33
Quadro 4 – Contradições entre a legislação educacional e a realidade das escolas	35
Quadro 5 – Síntese dos tópicos da Deliberação CEE/PR 04/2021 sobre a Organização Curricular do Ensino Médio no Estado do Paraná.....	37
Quadro 6 – Síntese dos tópicos da Deliberação 04/2021 sobre a Organização Curricular do Ensino Médio.....	38
Quadro 7 – Referenciais Curriculares e Itinerários Formativos da Rede Paranaense de Educação	40
Quadro 8 – Determinantes internos e externos da prática pedagógica	48
Quadro 9 – Roteiro de planejamento de ensino e/ou aula.....	75
Quadro 10 – Síntese dos documentos norteadores do NEM no estado do Paraná	78
Quadro 11 – Categorias dos documentos analisados.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC Base Nacional Comum Curricular.
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PR Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
CEEBJA Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNPJ Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CREP Currículo da Rede do Estado do Paraná
DEDUC Diretoria de Educação
DGPE Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
EJA Educação de Jovens e Adultos
IN Instrução Normativa
INC Instrução Normativa Conjunta
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
MEC Ministério de Educação e Cultura
NEM Novo Ensino Médio
OC Orientação Conjunta
OR Orientação
PNEM Plano Nacional do Ensino Médio
PPC Proposta Pedagógica Curricular
PPP Projeto Político Pedagógico
PTD Plano de Trabalho Docente
RCO Registro de Classe Online
RCP Referencial Curricular do Paraná
SAEP - Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica
SCIELO Scientific Electronic Library Online
SEED Secretaria de Educação do Estado do Paraná
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UTP Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	A ARTICULAÇÃO ENTRE O SUJEITO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	176
2	APONTAMENTOS SOBRE A BNCC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO..	20
2.1	BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	20
2.2	AS DIFERENTES DISPUTAS EM RELAÇÃO À BNCC	29
2.3	OLHAR CRÍTICO AO QUE SE PASSA NO PARANÁ.....	36
3	PRÁTICA PEDAGÓGICA: BASE PARA AS INTERROGAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO	454
3.1	REFERENCIAL CURRICULAR PARANAENSE COMO DETERMINANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO	58
3.1.1	Uso da ferramenta RCO	63
4	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	788
5	CONSIDERAÇÕES	
	FINAIS	966
	REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa aborda os documentos do estado do Paraná sobre o novo ensino médio noturno, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, com foco no controle institucional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica. A pergunta de pesquisa é a seguinte: Quais são as possíveis implicações da reforma do Ensino Médio à prática pedagógica?

O objetivo principal deste trabalho é identificar as possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica. Os objetivos específicos são identificar os documentos que tratam do Novo Ensino Médio (NEM) e salientar as possíveis implicações das normativas à prática pedagógica.

A investigação tem como instrumentos a análise de documentos, planejados para localizar o desenvolvimento do plano de aula, (passando do conhecimento da prática pedagógica para o desenvolvimento do Plano de Trabalho Docente da sala de aula).

A justificativa pessoal para pesquisar a educação é minha atuação como professor, baseada na experiência de treze anos lecionando na rede pública e na observação das dificuldades enfrentadas pelos alunos e aos professores. Tenho uma identificação especial por trabalhar com adolescentes, e após a pandemia de covid-19, percebi que essa geração está lidando com diversos distúrbios de aprendizagem e inseguranças. Para trabalhar no ensino médio, é necessário entender o mundo dos alunos e reconhecer que suas vivências contribuem para sua formação.

É importante destacar o aspecto científico do ensino, no qual é necessário unir diferentes perspectivas e argumentações. Não se trata apenas de realizar um trabalho científico, mas também de exercer influência política. Mesmo que às vezes pareça que nossas vozes são pequenas, é crucial reunir nossas lutas e resistir às imposições do Estado e das perspectivas neoliberais.

A educação no turno da noite tem sido debatida historicamente no campo educacional. O ensino noturno engloba uma diversidade de grupos, incluindo trabalhadores em busca de aprimorar seus conhecimentos, jovens que precisam conciliar estudos e trabalho, adultos interessados em concluir o ensino médio, e pessoas em situação de vulnerabilidade social que encontram na educação noturna uma chance de melhorar suas condições de vida. Os alunos que frequentam o ensino noturno encaram obstáculos singulares ao longo de sua trajetória

educacional. Muitos deles enfrentam cansaço físico e mental proveniente de suas responsabilidades diárias, o que pode impactar seu desempenho acadêmico.

Nesse contexto, a prática pedagógica no ensino noturno desempenha um papel importante na formação educacional. A imposição governamental para que a prática pedagógica esteja aderente à BNCC tem causado transtornos aos professores e estudantes, diante da defesa do currículo flexível, dos itinerários e da fragmentação das atividades e áreas de conhecimento.

Os proponentes e defensores do Novo Ensino médio afirmam que esse novo modelo educacional, que está sendo implementado no Brasil, visa promover uma formação mais abrangente, flexível e contextualizada, com a prática pedagógica valorizando as habilidades e competências dos alunos. Para os apoiadores é necessário que os currículos sejam diversificados e abranjam áreas de conhecimento pertinentes à realidade dos alunos do ensino noturno, como educação profissionalizante, empreendedorismo, educação financeira e temáticas contemporâneas.

Ao refletir sobre a falta de diálogo com a sociedade, a falta de compromisso com as necessidades dos alunos em relação à educação, o alinhamento a perspectivas neoliberais e a flexibilização do currículo, de modo a alinhar o Novo Ensino Médio com os interesses do mercado, alguns autores e autoras, em meados dos anos 2000, destacavam a direção para a qual estava indo a educação. Por exemplo, Kuenzer (2007), ao abordar a Reforma da Educação:

Neste sentido, a educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho. Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto (Kuenzer, 2007, p. 495).

Diversos estudiosos têm contribuído para uma análise crítica e multifacetada do sistema educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino médio e à influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como Kuenzer, em 2007, Mônica Ribeiro da Silva (2018), professora da Universidade Federal do Paraná, mais recentemente examina como a BNCC reflete a ideologia conservadora no ensino médio, gerando desafios reais para a

educação básica e média. A pesquisadora faz parte do grupo que reivindica a revogação do Novo Ensino Médio no Brasil.

Acácia Zeneida Kuenzer (2007) concentra-se em analisar a trajetória das reformas educacionais e como a educação no país está sendo direcionada para a formação profissional. A autora critica o modelo cujas competências (capacidades de realizar tarefas práticas) são valorizadas em detrimento do conhecimento científico, privando os alunos – principalmente os mais vulneráveis socialmente – de terem acesso a uma formação ampla.

A precarização do trabalho dos professores no Ensino Médio Noturno tem implicações para a prática pedagógica. Especificamente, a crescente "plataformização" do ensino, que envolve a padronização de aulas por meio de planos elaborados por equipes externas à escola, afeta diretamente como os educadores conduzem suas atividades.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, mediante utilização de análise documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2012), os objetivos levam à escolha do método. A abordagem para pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas, que buscam compreender a complexidade e a dinâmica de um fenômeno específico, pode lançar mão, como ferramenta, da análise documental.

A investigação foi realizada por meio da descrição dos documentos da implantação e desenvolvimento do Ensino Médio no estado do Paraná, quais sejam, a Deliberação CEE/PR 04/2021, os Referenciais Curriculares (Volumes 1, 2 e 3), o Currículo para o Ensino Médio do Paraná, e a plataforma digital do estado do Paraná, referente aos planos de aula.

Conforme indicado por Bernardete Gatti em seu livro "A Construção da Pesquisa em Educação do Brasil", o pesquisador necessita ser específico na compreensão da realidade, levando em consideração observações detalhadas e sistemáticas, fatos, procedimentos e fenômenos (Gatti, 2010). A autora enfatiza a importância de realizar pesquisas na área da educação que considerem aspectos qualitativos e quantitativos, além de uma visão crítica da realidade estudada. Ela destaca a necessidade de utilizar diversas fontes de dados e de respeitar a ética na pesquisa, garantindo a confidencialidade das informações e o respeito pelos sujeitos pesquisados. Por fim, Gatti ressalta a importância de divulgar os resultados da pesquisa e sua contribuição para a tomada de decisões na área da educação (Gatti, 2010, p. 9-12).

Gatti (2010) nos desafia com a afirmação de que "o pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos que as utilizam". Portanto, não é adequado separar sujeitos e objetos, teoria e prática. Levando

em consideração essa perspectiva da autora sobre a não-separação de sujeito e objeto, a primeira parte deste estudo abordará os sujeitos e objetos da pesquisa (Gatti, 2010, p. 27).

Para sistematizar a investigação, foi elaborado um desenho que se desenvolveu em um composto de três movimentos metodológicos. O primeiro foi a delimitação do período para buscas nas bases de dados foi de 2015 até 2024, com o objetivo de traçar um panorama recente das pesquisas em educação, especificamente sobre o tema deste trabalho, demonstrando que as pesquisas a respeito do ensino médio, do ensino noturno e das práticas pedagógicas vêm aumentando nos últimos anos. O critério para escolha do recorte temporal foi a quantidade de publicações sobre o tema BNCC, que começou a ganhar volume nessa época.

No que diz respeito ao ensino médio, as contribuições de Kuenzer (2023), Edileuza Fernandes Silva (2018), Frigotto e Ciavatta (2003), Souza e Garcia (2020), Krawczyk e Zan (2021), Silva, Barbosa e Körbes (2022), Barbosa e Alves (2023), Krawczyk e Ferretti (2017) e Mônica Ribeiro da Silva (2018) abordam questões relacionadas ao currículo, à qualidade do ensino médio e à necessidade de reformas educacionais que atendam às demandas dos alunos.

Além disso, Arroyo (2017), Fabiano Padilha Silva (2018) e Vasconcellos e Oliveira (2021) esclarecem sobre o ensino noturno ser um dos principais lugares de formação para os jovens da classe trabalhadora, empregada ou desempregada.

As obras de Souza (2016) e Neta, Assis e Lima (2016) aprofundam a análise da prática pedagógica, considerando os determinantes internos e externos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Constituem base para a análise sobre os planos de aula no contexto do ensino noturno.

M. R. Silva (2015), De Mello e Ferreira (2017), Souza e Oliveira (2008), Libâneo (2013) e Foppa e Vasques (2019) exploram as práticas pedagógicas, relacionando-as aos planos de aula. Suas pesquisas oferecem uma visão detalhada das estratégias pedagógicas adotadas no ensino noturno, demonstrando a complexidade envolvida na adaptação do currículo às necessidades dos alunos. De Mello e Ferreira (2017) trazem as implicações do encerramento do ciclo de políticas curriculares no estado do Paraná, com a implantação do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP); M. R. Silva (2015) discute a dimensão regulatória e restritiva da BNCC, o que vai na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais; Souza e Oliveira (2008) apresentam os resultados de um estudo onde buscou-se identificar condicionantes administrativos, legais, pedagógicos e culturais de escolas onde há ensino noturno; Libâneo (2013) trata, de forma geral, da organização do ensino, como características e estruturação

didática das aulas, e planejamento escolar (plano de aula e plano de ensino), e Foppa e Vasques (2019) enfatizam a organização do trabalho pedagógico, bem como planejamento de aula e práticas pedagógicas.

As referências incluem uma gama diversificada de autores, cada um trazendo contribuições significativas para a compreensão do ensino médio noturno. Arroyo (2005, 2010, 2014, 2017) direciona os estudos em educação básica e, mais especificamente, no ensino noturno, destacando sua importância na inclusão de diferentes públicos e na flexibilização dos horários de estudo.

A pesquisa bibliográfica revelou um cenário complexo e multifacetado do ensino médio noturno no Brasil, no qual há diversos fatores advindos de diferentes áreas que o compõem. Esses autores forneceram perspectivas sobre as práticas pedagógicas, os desafios e as possibilidades do ensino noturno e do ensino médio em geral. Suas contribuições são fundamentais para orientar investigações e melhorias no sistema educacional brasileiro.

O segundo movimento metodológico consiste na delimitação do tema e da seleção do espaço geográfico, no caso, o estado do Paraná. Esse segundo movimento equivale a um elo entre o primeiro e o terceiro movimentos, pois a partir dos resultados da pesquisa bibliográfica, obteve-se a delimitação do escopo da pesquisa.

No terceiro movimento metodológico está a investigação documental, onde foram pesquisados os conteúdos com os quais os professores atuam diariamente nas plataformas de ensino, e os referenciais curriculares e itinerários formativos que são a base da construção das plataformas e norteadoras das práticas pedagógicas dos docentes. As plataformas educacionais utilizadas pelos professores da Rede Estadual do Paraná são repositórios de materiais que os professores precisam utilizar e integrar em suas práticas docentes, conforme as determinações do estado do Paraná.

A análise tem como objetivo identificar as influências da BNCC nas práticas pedagógicas, buscando identificar os sujeitos envolvidos nessa prática, como versa o objetivo principal mencionado na seção introdução desse trabalho.

1.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE O SUJEITO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Kuenzer (1987) aponta a monotonia do ensino e a desarticulação do sistema educacional como problemas, resultando em uma democracia do saber ineficaz. A autora destaca a codificação da divisão social e técnica do trabalho como um aspecto prejudicial. Por

sua vez, o artigo de Monica Ribeiro da Silva (2018) discute a precarização do Novo Ensino Médio e sua relação com a divisão de classes. A autora analisa a BNCC da reforma do ensino médio, ressaltando a importância de considerar as questões estruturais da sociedade para promover uma educação de qualidade.

Tanto a obra de Acácia Kuenzer (2023) quanto o artigo de Monica Ribeiro da Silva (2018) enfatizam a importância de considerar a realidade dos alunos trabalhadores e as questões estruturais da sociedade para uma educação de qualidade e transformadora. Silva (2018) argumenta que a reforma do ensino médio, apesar de se apresentar como algo novo, esconde discursos e propósitos antigos.

A análise se concentra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma. Percebe-se uma continuidade nas ideias de Kuenzer (2023) e Silva (2018) em relação entre trabalho e educação, especialmente no contexto do ensino médio e da precarização desse nível de ensino.

Kuenzer (2020) enfatiza que muitos alunos trabalhadores buscam a escola para compreender o mundo, adquirir novas habilidades e participar de diferentes grupos sociais. A escola desempenha um papel fundamental na formação geral da personalidade e no desenvolvimento de habilidades práticas e intelectuais. O currículo não se limita apenas às necessidades práticas, mas também busca promover a compreensão da sociedade e o desenvolvimento individual.

Esse processo, no entanto, pode ser influenciado pela estratificação social e pelas particularidades de diferentes grupos sociais, o que pode levar à perpetuação de escolas que privilegiam certas funções e posições sociais.

Kuenzer (2020) defende o acesso universal à cultura em todas as suas formas, garantindo a democratização do conhecimento produzido socialmente para toda a população. No entanto, essa democratização é limitada quando apenas uma pequena parcela da população tem acesso às escolas humanizadas, desinteressadas e complementares a uma variedade de atividades culturais e sociais.

Nesse contexto, Silva (2018) argumenta que é fundamental considerar as reais condições em que as escolas incorporarem as mudanças propostas pelas políticas educacionais. Ignorar as diferentes realidades e tratar todas as escolas de forma uniforme é uma abordagem que desconsidera a diversidade e peculiaridades de cada instituição.

O impacto do capitalismo na educação básica no Brasil tem levado a um retrocesso no ensino, especialmente prejudicando as pessoas mais vulneráveis. Esse fenômeno representa uma perda significativa e um retorno a um modelo de ensino vazio e tradicional.

No contexto do novo currículo escolar, especialmente no ensino médio, essa tendência é reforçada, priorizando habilidades superficiais e instrumentais em detrimento de uma abordagem mais humanizada. Isso resulta em uma educação que não promove uma compreensão aprofundada e significativa, prejudicando a formação dos alunos.

A desarticulação dos conteúdos e a falta de autonomia são consequências da organização curricular baseada em áreas de conhecimento isoladas e autossuficientes, em vez de adotar uma abordagem interdisciplinar que integre as tecnologias. (Kuenzer, 2023, p. 2).

Nesse mesmo sentido, Silva (2018) argumenta que os dispositivos que orientam as propostas curriculares com base em competências refletem uma concepção de formação humana voltada para a adaptação ao mercado e à sociedade, com uma noção abstrata de cidadania. Essa abordagem instrumentaliza a educação, restringindo a formação para a autonomia e desconsiderando a importância da cultura como elemento formador da identidade e da diferença. (Silva, 2018, p. 11).

Ao examinar essas questões curriculares levantadas por Silva (2018) e Kuenzer (2023), observa-se que as intenções ocultas têm impacto real nas escolas, afetando especialmente os grupos marginalizados.

Neste cenário educacional em constante transformação, é evidente que a avaliação e reestruturação do planejamento de aulas no Ensino Médio noturno se tornaram imperativas. O impacto da BNCC, da Reforma do Ensino Médio e da crescente influência das plataformas educacionais no processo de ensino-aprendizagem requer uma análise minuciosa das complexas dinâmicas que moldam a prática pedagógica neste contexto específico.

Ao abordar as questões essenciais relacionadas aos sujeitos da instituição escolar, como o tipo de estudantes que estamos formando, a influência da escola em seu desenvolvimento e a relação entre a formação educacional e a prática social, reconhecemos a necessidade de colocar os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que torna a discussão a respeito da articulação entre o sujeito e a prática pedagógica relevantes para o desenvolvimento da educação como um todo.

A pesquisa tem natureza descritiva, com uso de técnicas como análise documental. Este trabalho está estruturado em três capítulos, precedidos pela introdução, contendo a apresentação do trabalho, os procedimentos metodológicos e o lugar da pesquisa. O primeiro

traz os apontamentos sobre a BNCC, campos de disputas sobre a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a contextualização do Novo Ensino Médio no Paraná. O segundo trata da Prática Pedagógica e dos determinantes internos e externos da Prática Pedagógica no Ensino Médio Noturno no Paraná, bem como a articulação entre sujeitos e as práticas pedagógicas no Ensino Médio Noturno. No terceiro capítulo tem-se a análise dos documentos norteadores do Novo Ensino Médio no Paraná. Por fim, são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências.

2 APONTAMENTOS SOBRE A BNCC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nessa seção, são apresentados os principais aspectos do desenrolar da BNCC, até sua implantação. Ao percorrer esse caminho, busca-se identificar e evidenciar as influências da BNCC nas práticas pedagógicas, questão que compõe o objetivo principal dessa pesquisa. Conforme pontuado por Mônica Ribeiro Silva (2018), a Reforma do Ensino Médio foi proposta para adequar o sistema de ensino brasileiro à realidade atual, principalmente em relação ao mercado de trabalho. Porém, a adequação do currículo mostrou-se alinhada a discursos que remontam à década de 1990, e segundo a autora, “sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos” (M. R. Silva, 2018. p. 2).

2.1 BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio desdobramento da Base Nacional Comum Curricular. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2018), a BNCC é o documento norteador da condução da educação no país, da criação dos currículos e da formação dos cidadãos, conforme exposto a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

Sobre as mudanças causadas pela Reforma do Ensino Médio, Silva et al. (2022) traz uma reflexão a respeito dos novos moldes racionais e neoliberais sobre a prática pedagógica, onde esclarece uma lacuna na formação do estudante, sendo assim formado por promoções dadas as competências e aprendizagens ao longo da vida, conforme indicado na BNCC, seguindo um projeto político ajustado à economia atual, com interesses privados e desregulamentando a educação pública, concretizando assim o novo ensino médio (Silva et al, 2022 p.177).

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2018), são objetivos da reforma: o primeiro é observar como principal subsídio do planejamento das escolas os resultados/índices dos avanços, com o foco das propostas sendo assim analisadas as ações desenvolvidas nas escolas com base nas avaliações; e a segunda percebendo-se que a indicação é que o planejamento esteja alinhado à competência da BNCC, tendo a padronização do currículo e a ênfase nas avaliações, e assim traz as dez competências em um diálogo com o estudante em um direito de adquirir ao longo da vida sempre um olhar empresarial.

Os investimentos e a natureza das políticas educacionais, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, foram gerenciadas e controladas engessando a ação do docente, e pedagogias com finalidade de melhora das notas e ter processo de avaliação em larga escala, objetivando a responsabilização da equipe gestora pelo sucesso ou fracasso (considerando fracasso escolar como o baixo rendimento nos índices de avaliação) no ensino aprendizagem, e por fim ranquear as instituições e formatar um preparatório para bom desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (Mendes; Horn; Rezende, 2020, p.3). Repreendendo, assim, a prática pedagógica por uma educação instrumental da produtividade e mercantilista, em um controle do processo formativo e instruindo a nova forma de ser e estar no mundo contemporâneo.

O conhecimento da história do Ensino Médio no Brasil faz-se pertinente, pois auxilia no entendimento de como a educação foi se transformando ao longo do tempo. No Quadro 1, é possível visualizar o percurso histórico do Ensino secundário, depois segundo grau (1971) e o Novo Ensino Médio (2017), com base em De Araújo Alves, Silva e Jucá (2022).

Quadro 1 – Trajetória do Ensino secundário, 2º grau e Médio no Brasil

Data	Contexto	Objetivos
1931	Reforma Francisco Campos (1931) e Manifesto dos Pioneiros (1932) com objetivos de tornar o ensino obrigatório até os 18 anos e garantir a gratuidade em todos os níveis. Constituições de 1934 e 1937 direcionam a oferta gratuita do secundário. ¹	Início das reformas educacionais para tornar o ensino mais acessível e gratuito.
1940	Reforma Capanema fortalece o caráter profissionalizante da educação com a criação do SENAC e SENAI. ²	Maior ênfase na formação profissional durante a década de 1940.
1961	Promulgação da Lei Federal n. 4.024 estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional com foco na compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família, e outros. ³	Definição das diretrizes educacionais baseadas em princípios de liberdade e solidariedade humana.
1971	Lei n. 5.692 traz mudanças significativas no 2º Grau, incluindo a parte diversificada do currículo escolhida pelas escolas. ⁴	Mudança no caráter propedêutico do 2º Grau e introdução do termo "matéria".
1988	Constituição estabelece a educação como direito social com foco no desenvolvimento integral da pessoa e preparo para a cidadania e trabalho. ⁵	Educação é reconhecida como um direito social fundamental.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatiza a estruturação do Ensino Médio com uma base nacional comum e parte diversificada. ⁶	Estabelecimento da estrutura curricular para o Ensino Médio (antigo 2º Grau).
2010-2012	Resoluções CNE/CEB estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Ensino Médio.	Definição de diretrizes curriculares nacionais para a educação.
2013	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio inicia o redesenho curricular e formação docente.	Início de políticas para melhorar a qualidade do Ensino Médio.

¹ “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (Constituição 1934). “O ensino primário é obrigatório e gratuito” (Constituição 1937).

² “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar é passível de 15 a 30 dias de reclusão e multa” (Código Penal 1940). “O ensino primário é obrigatório” ... “o ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou suficiência de recursos” (Constituição de 1946).

³ “Obrigatoriedade de 4 anos no ensino primário” (Lei 4024/1961). “Progressiva extensão da escola primária para 6 anos” (Plano Nacional de Educação de 1962). “O ensino dos sete aos quatorze é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (Constituição/1967). “o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (Emenda Constitucional/1969).

⁴ “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos. (Art. 20 da Lei 5692/1971)

⁵ “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria...” atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade...” progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” ... “Acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208 parágrafo primeiro da Constituição da República Federativa/1988). “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Estatuto da Criança e Adolescente/1990).

⁶ “ensino fundamental, obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria...” progressiva universalização do ensino médio” (Emenda Constitucional 14/ 1996). “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria...” progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio...” atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade...” “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo ...” É dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (Lei 9394/1996). “É dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (Lei 11.114/2005).

2014	Promulgação do Plano Nacional de Educação com ênfase na renovação do Ensino Médio e currículo.	Ênfase na renovação do Ensino Médio.
2017	Novo Ensino Médio – CNE/CP 15/2027, altera a LDB 9.394/96 com mudanças no currículo do Ensino Médio. O currículo passará a ser composto por uma base nacional comum, e por itinerários formativos.	Ênfase na formação para o mercado de trabalho.
2018	Portaria 331, de 05/04/2018, institui o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.	Implementar a BNCC.

Fonte: Elaboração própria, com base em De Araújo Alves, Da Silva e Jucá (2024).

O histórico da formação de jovens no Brasil revela um contínuo processo de reforma, frequentemente justificado por fatores econômicos e ajustes aos contextos sociais do país em diferentes épocas. A compreensão das mudanças no ensino médio ao longo da história demanda uma análise das intenções, interesses e visões de mundo ligados às diversas classes sociais. O ensino médio, voltado para indivíduos próximos à faixa etária de trabalho formal, foi moldado ao longo do tempo para atender às demandas do sistema capitalista, que exige constantes transformações em busca de lucro.

A flexibilização, como apontado por Kuenzer (2007), e a adaptação, surgiram como conceitos recorrentes nas reformas do ensino médio, ilustrando a intrínseca relação entre o capitalismo e a educação escolar, onde um frequentemente se subordina ao outro. As políticas educacionais destinadas ao ensino médio têm sido caracterizadas por uma tensão histórica entre educação geral e específica, moldadas por várias determinantes que refletem os diferentes períodos da história brasileira. Pode-se afirmar que o Ensino de jovens no Brasil sempre esteve em sintonia com as mudanças do mundo do trabalho e as exigências do capital.

O enfoque do ensino noturno se diferencia assim como seus estudantes, com especificidades em relação à evasão escolar, reprovações, horários, resultando em boa parte dos estudantes trabalhadores com grandes dificuldades no ensino noturno. Fabiano Padilha Silva (2018) aponta que a falta de regulamentação ao longo da história do ensino noturno prejudicou não somente alunos, mas também professores, dadas as dificuldades, como falta de material e oferta de espaços físicos (Silva, 2018, p.45-46).

Para o governo, a BNCC tem como objetivos norteadores a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (Brasil, 2018, p. 468). Entretanto, o conceito de cidadania requer problematização. O discurso liberal está

presente na BNCC que indica preparação para a cidadania, limitando-a ao acesso à escolarização e não aos conhecimentos com caráter de emancipação.

Embora seja ilusório acreditar que o currículo por si só possa resolver todos os problemas da educação, as políticas curriculares se destacaram como elementos centrais dentro das políticas educacionais analisadas. A reforma educacional retrata o alinhamento com as demandas do mercado de trabalho e a preparação dos estudantes para se adaptarem a novas situações e necessidades do mercado.

No entanto, é importante notar que essa abordagem centrada nas competências também recebeu críticas, especialmente por sua possível fragilização do saber científico em favor de habilidades práticas e cotidianas. Além disso, algumas análises apontaram que a Reforma do Ensino Médio não teve o diálogo necessário com a sociedade.

O currículo do ensino médio é composto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), flexibilizando e organizando o currículo para um protagonismo juvenil. Competências (área de conhecimento), habilidades (etapas de desenvolvimento) e assim como itinerários informativos que se somam às competências, pensamento computacional (grande programa de inclusão digital) projeto de vida (diagnostica qual a habilidade e/ou aptidão na qual o jovem se desenvolve melhor) e educação financeira (na perspectiva com seus projetos financeiros) (Brasil, 2018, p. 473).

Conforme explanado acima, “o acesso às ciências, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, o desenvolvimento que a escola tem como projetar”, proporcionar aos jovens serem “protagonistas das suas escolhas”, e formar os jovens como “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, principalmente com o social, o econômico e o ambiental”, consoante o texto da BNCC, é um discurso aparentemente edificador e preocupado com a sociedade. Porém, como enfatizou Mônica Ribeiro Silva (2018), a criação de uma política curricular como a BNCC torna-se limitadora por ser excessivamente prescritiva, e atrelada às avaliações do Estado e a enumeração de competências, amplia as desigualdades educacionais existentes, tornando o texto da BNCC incongruente com a realidade da população estudantil e com as necessidades sociais.

Após a compreensão do que é a BNCC, as críticas de Mônica Ribeiro Silva (2015) vêm como a comprovação do argumento oposto ao que é prescrito na BNCC sobre a realidade dos alunos do ensino médio:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear

e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico- raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (M. R. Silva, 2015, p. 375).

As críticas levantadas por Mônica Ribeiro Silva (2015) destacam a importância de considerar a diversidade e a realidade não linear e desigual dos alunos. A padronização excessiva pode comprometer a liberdade e a autonomia das escolas, educadores e estudantes na definição do projeto formativo.

No contexto da reforma educacional no Brasil, o Ensino Médio passou por várias transformações, incluindo a redefinição de seu papel na Educação Básica, a ênfase nas competências dos alunos e a inclusão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma ferramenta de avaliação. No entanto, essas mudanças também geraram debates e críticas em relação à sua eficácia e ao impacto na qualidade da educação.

As evidências indicam que, por um lado, há uma atribuição de responsabilidade aos professores, estudantes e gestores escolares pelos resultados de desempenho acadêmico, seja bem-sucedido ou não. Por outro lado, essa abordagem implica na redução da responsabilidade do Estado na formulação abrangente da política educacional. Isso também pode ser interpretado como um "deslocamento de culpa", uma característica típica do modelo de implementação de políticas públicas de cima para baixo. Esse modelo parte da visão funcionalista que separa os tomadores de decisão dos executores, assumindo que, se as políticas forem claras e coerentes, quaisquer problemas na implementação são atribuídos a falhas dos agentes que as executam, como os professores. Além disso, vale ressaltar que a reforma educacional não deu a devida atenção à análise das condições de trabalho dos professores, um aspecto fundamental na busca pela qualidade social do ensino médio (Silva; Barbosa; Korbes, 2022, p. 410).

É importante ressaltar que essas iniciativas governamentais estavam alinhadas com a concepção de Estado Mínimo, que transferiu a responsabilidade pela oferta prioritária do Ensino Médio para os estados, modificou sua estrutura e relação com a educação profissional, introduziu o currículo por competências e a avaliação em larga escala, e experimentou novas

propostas pedagógicas que buscavam superar os limites tradicionais da organização curricular por disciplinas.

No entanto, essas medidas não foram suficientes para ampliar a cobertura e melhorar a qualidade do ensino oferecido, e a descentralização das políticas educacionais para os estados, municípios e a sociedade civil, também levantou questões sobre a fragmentação das propostas educativas (Melo; Duarte, 2011).

A educação, ao longo do tempo, tem sido um campo de embates ideológicos, que geram controvérsias no que se refere às políticas públicas e aos programas implementados em diversos contextos sociais nas últimas décadas. Observa-se que o Ensino Médio no Brasil tem passado por múltiplas transformações que evidenciam esse confronto ideológico. Isso inclui eventos como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a transição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, com a promessa de assegurar a universalização do Ensino Médio, o lançamento do Plano de Ações Articuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e o reconhecimento da integração do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica (Souza; Garcia, 2020, p. 3)

A crise no Ensino Médio no Brasil é resultado das diversas influências exercidas pelo neoliberalismo sobre a educação ao longo das últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, quando esse conjunto de ideias passou a ter um impacto direto e significativo no sistema educacional brasileiro, como bem destacam Frigotto e Ciavatta (2003).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi formulada sem considerar o extenso processo de elaboração entre 1988 e 1996 pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação viu sua composição modificada para reduzir suas capacidades deliberativas, ficando sujeito às decisões do Ministério da Educação (MEC). O Plano Nacional de Educação, assim como a LDB, foi negligenciado pelo Executivo ao ser apresentado ao Congresso Nacional sem respeitar sua precedência. O ensino fundamental foi afetado pelas imposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela política de "promoção automática", que, aplicada uniformemente em todas as séries, aumentou as estatísticas oficiais sem melhorar o nível de conhecimento dos alunos, como mostraram avaliações recentes conduzidas pelo SAEB. A reforma do ensino médio e técnico foi imposta por decretos e portarias, apesar da resistência de muitas escolas, alterando profundamente suas estruturas. Os PCNs foram elaborados por uma comissão de especialistas sem considerar os

debates realizados por décadas por pesquisadores e educadores da área, ignorando também as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 117).

O neoliberalismo, como uma ideologia orientadora para o Estado, amplamente difundida no século XX, enfatiza princípios que valorizam os direitos individuais, a promoção de mercados livres, o livre comércio e o reconhecimento do direito à propriedade privada. Esses princípios exercem uma influência notável não apenas sobre instituições educacionais, mas também em esferas jurídicas e religiosas (Souza; Garcia, 2020, p. 3).

A crise enfrentada pelo Ensino Médio brasileiro é complexa e decorre de uma série de influências, com destaque para o neoliberalismo, bem como de conflitos ideológicos persistentes que têm moldado as políticas educacionais e os programas ao longo do tempo. O objetivo de universalizar o Ensino Médio e aprimorar sua qualidade representa um desafio contínuo, que requer estratégias bem concebidas e investimentos consistentes em todo o âmbito da Educação Básica.

Logo Krawczyk e Ferretti (2017, p. 42) discordam plenamente do que a BNCC mostra pois há conflitos de interesses:

As experiências pautadas no modelo gerencial, que há uma década eram situadas e marginais, passaram a ser fomentadas pela Lei n. 13415/2017, com a proposta de flexibilização curricular que se insere no contexto da desregulamentação dos direitos sociais e de pressões oriundas de setores neoconservadores da sociedade “atingindo a autonomia docente por meio de censura aberta ou velada” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 42).

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. Neste mesmo sentido, Mônica Ribeiro Silva (2018) diz que esse discurso é “empoeirado”, ou seja, nada mais é que um projeto que há muitos anos estava por vir dos governos de direita, e agora temos ele como efetivo com uma medida provisória proposta do governo Temer e efetivada pelo governo anterior do Lula 2023.

Na BNCC, o termo competência é definido como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, exercer plenamente a cidadania e lidar com o mundo do trabalho” (Brasil, 2018a).

A insistência no desenvolvimento das competências, como apontou Mônica Ribeiro Silva (2018), mostra-se limitada para o desenvolvimento escolar:

A noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Ela reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige (M. R. Silva, 2018, p. 12).

A seleção da estrutura curricular proposta pela BNCC evidencia conformidade com a ênfase na formação alinhada a uma perspectiva puramente econômica, alinhada a interesses empresariais, resultando na diminuição dos elementos que tradicionalmente compõem os pilares dos saberes científico, filosófico e artístico, esvaziando assim o caráter político da educação, conforme indicam Krawczyk e Zan, (2021):

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 reeducação dos sujeitos com vistas à internalização da racionalidade econômica como a única forma de racionalidade possível” (Krawczyk; Zan, 2021, p. 110).

As críticas apresentadas por M. R. Silva (2018) e Krawczyk e Zan (2021) questionam a validade do enfoque trazido pela BNCC. M. R. Silva (2018) argumenta que a padronização e a falta de consideração pelas diversidades e desigualdades sociais na abordagem da política educacional são contraproducentes. Enfrentar as desigualdades requer uma atenção especial à diversidade de experiências dos alunos, levando em conta fatores como a condição social, etnia, gênero e outros.

A ênfase na padronização pode limitar a liberdade e a autonomia das escolas, dos educadores e dos alunos na definição do projeto educacional, o que pode prejudicar a busca pela qualidade social do ensino médio. Portanto, as críticas de Mônica Ribeiro Silva (2018)

destacam a importância de se considerar a complexidade da realidade educacional ao formular e implementar políticas educacionais.

Ademais, ao adotar a linguagem das competências, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) perpetua uma visão simplificadora e utilitária do currículo, enfraquecendo a promoção do acesso ao conhecimento científico e minando a oportunidade de adquirir uma compreensão metodológica e conceitual necessária para a análise da realidade social.

O enfoque curricular centrado na prescrição de competências está relacionado a uma abordagem que enfatiza a capacidade de realizar ações imediatas, e essa abordagem é frequentemente associada à preparação dos jovens para o mercado de trabalho. A incorporação dessa perspectiva no documento final da BNCC reflete os argumentos apresentados por grupos empresariais durante o processo de revisão, que, embora expressos por uma minoria, foram efetivamente incluídos no texto da BNCC (Barbosa; Silva; Motta, 2022, p. 17).

2.2 AS DIFERENTES DISPUTAS EM RELAÇÃO À BNCC

Em meio ao grande e complexo movimento social depois de 2017 até os dias atuais no país, evidenciam-se alguns grupos cujo objetivo é a formatação do ensino médio como um produto. Para que se tenha compreensão destes grupos, foram separados em dois: os favoráveis às mudanças determinadas pela BNCC para ensino médio (os prós), e os contras, que por sua vez destacam as arbitrariedades no que se refere à condução da efetivação da BNCC na educação básica. Também são trazidas aqui as contradições entre os prós e contras, onde se faz necessário um olhar para as Práticas Pedagógicas e seus sujeitos e grupos, e suas intenções e interações em todo esse contexto.

Ao refletir sobre os sujeitos da instituição escolar, é importante priorizar questões como: que tipo de estudantes estamos formando? Como a escola está influenciando o desenvolvimento de competências, atitudes e valores dos estudantes? Quais são os padrões cognitivos, formas de pensamento e ações dos indivíduos envolvidos? Qual é a relação entre a formação educacional e a prática social? A escola atual atende às expectativas dos estudantes, considerando-os como sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem?

Os prós da Reforma do Ensino Médio são geralmente apoiados por diversos grupos e atores, cada um com suas razões e motivações. Alguns dos principais grupos e suas razões para apoiar a reforma incluem:

Governo e políticos – muitos governos e políticos apoiam a Reforma do Ensino Médio como parte de sua agenda educacional. Eles argumentam que a reforma pode melhorar os indicadores educacionais do país, tornando os estudantes mais preparados para o mercado de trabalho e aumentando a competitividade internacional.

Empresas e Setores Empresariais: Empresas e grupos empresariais frequentemente apoiam a reforma do Ensino Médio, argumentando que ela pode ajudar a preparar os jovens para carreiras profissionais específicas. Eles veem isso como uma maneira de suprir a demanda por trabalhadores qualificados em setores específicos. Um exemplo é o Sistema S, que sugere e oferece cursos técnicos para o ensino médio.

Especialistas em Educação: Alguns especialistas em educação apoiam a reforma porque acreditam que ela pode tornar o currículo mais flexível e relevante para os alunos. Isso pode incluir a introdução de abordagens pedagógicas mais modernas e práticas de ensino-aprendizagem, como a introdução de jogos e a gamificação.

Alunos e Pais: Alunos e seus pais podem apoiar a reforma porque esperam que ela ofereça uma educação mais adequada às necessidades individuais dos estudantes, permitindo escolher caminhos de estudo que se alinhem com seus interesses e objetivos futuros.

Organizações Internacionais: Algumas organizações internacionais, como a UNESCO, apoiam reformas educacionais para alinhar os sistemas de ensino com as melhores práticas globais. Isso é visto como um meio de melhorar a qualidade da educação em nível nacional e promover o desenvolvimento.

De acordo com Lugli et al (2015), os respondentes que se posicionaram a favor da BNCC argumentam que ela pode trazer maior diversidade ao currículo e ao ambiente escolar, pois a flexibilização permite respeitar as culturas das localidades, universalizando, de certa forma, o ensino. Dentre os principais argumentos como, a educação básica é direito de todos (e a BNCC facilitaria o acesso), a BNCC vai contribuir para diminuir a desigualdade social e escolar no país, a padronização curricular aumenta o controle social sobre a escola gerando cumprimento do currículo e favorecendo o acompanhamento das famílias e a padronização curricular organiza a formação dos professores e orienta seu trabalho.

De forma geral, é possível afirmar que os defensores acreditam que a reforma pode contribuir para uma educação mais relevante, eficaz e alinhada com as necessidades dos

estudantes e da sociedade contemporânea, mesmo que esse entendimento fortaleça a educação reprodutora de interesses dos setores privados. No Quadro 2, é apresentada uma síntese dos principais argumentos positivos, de acordo com os grupos que apoiam a reforma:

Quadro 2 – Argumentos a favor da Reforma do Ensino Médio

Aspecto	Descrição
Diversificação curricular	Oferece maior flexibilidade aos estudantes ao permitir a escolha de itinerários formativos de acordo com seus interesses e objetivos.
Maior ênfase em competências	Foca no desenvolvimento de competências fundamentais, preparando os alunos para desafios do século XXI.
Inclusão da Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia	Garante a inclusão de disciplinas importantes no currículo, enriquecendo a formação dos estudantes.
Atualização do currículo	Adequa o currículo às demandas contemporâneas, incluindo o ensino da língua inglesa e espanhola.
Preparação para o mercado de trabalho	Proporciona uma formação técnica e profissional, tornando os estudantes mais aptos ao mercado de trabalho.

Fonte: Organização própria (2024).

Em contraponto aos defensores da BNCC, Kuenzer (2007), Mônica Ribeiro Silva (2018), Krawczyk e Zan, (2021), Frigotto e Ciavatta (2003), apontam para o alinhamento e a flexibilização do currículo escolar com os interesses do mercado e às perspectivas neoliberais, que acabam por esvaziar a formação crítica do aluno, tornando-o mera ferramenta para o mercado de trabalho. Apesar de construírem a narrativa de que é desse tipo de formação que os alunos necessitam, esse é um discurso incongruente com as reais necessidades da grande maioria da população. Um ensino precário, do ponto de vista da formação do indivíduo, pode tolher dos estudantes possibilidades de ascensão social e educação verdadeiramente emancipatória.

Para Luiz Antônio Cunha (2017), as falas a respeito da inovação e do protagonismo dos jovens na defesa do Novo Ensino Médio são, na verdade, reedição da reforma ocorrida nos anos 1990. Assim como para M. R. Silva (2018) se trata de um “discurso empoeirado”, para Cunha (2017):

Não se trata de invenção de ministro improvisado. Trata-se, isto sim, da reedição da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin (Cunha, 2017, p. 7).

A organização curricular no formato de estudos e práticas também é alvo de críticas por parte dos grupos que se opõem à BNCC. Nesse modelo, ocorre a secundarização de disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia, priorizando e centralizando português e matemática. Como destacam Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), apesar de haver definição de estudos e práticas na Resolução no. 03/2018 das DCNEM (Art. 11 §5º.), há lacunas a respeito de definições mais amplas sobre o que são estudos e práticas na substituição do campo disciplinar.

Na análise de Silva e Gonçalves (2023), além da meticulosidade nas disciplinas mencionada anteriormente, observa-se uma distorção na representação dos sujeitos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores destacam que o papel do “sujeito professor” e do “sujeito aluno” na BNCC foi configurado de maneira a reduzir ou até mesmo eliminar a agência dos professores, diminuindo seu papel enquanto aumentam a autonomia dos alunos, promovendo o chamado “protagonismo juvenil”. Silva e Gonçalves (2023) criticam a exclusão quase total dos professores do texto da BNCC, retratando a sala de aula como um ambiente idealizado, habitado por protagonistas juvenis autônomos, capazes de orientar suas próprias trajetórias de vida.

Os argumentos de recusa à BNCC também são apoiados por diversos grupos de atores, cada um com suas razões e motivações, assim como aqueles que apoiam a reforma. A seguir, são listados grupos e argumentos em oposição à reforma, bem como suas razões para esse posicionamento: professores e sindicatos, muitos professores e seus sindicatos se opõem à reforma porque acreditam que ela pode sobrecarregá-los com cargas de trabalho adicionais, devido à necessidade de adaptação a novos currículos e abordagens pedagógicas. Eles também podem temer que a reforma possa diminuir a qualidade da educação ao enfatizar a flexibilidade curricular em detrimento do conhecimento sólido;

Estudantes: Alunos, em particular aqueles que estão prestes a ingressar no Ensino Médio, podem se opor à reforma se sentirem que ela limita suas opções e escolhas de disciplinas. Eles podem ver a reforma como uma imposição de uma estrutura rígida de ensino que não leva em consideração seus interesses e aspirações individuais.

Especialistas em Educação: Alguns especialistas em educação se opõem à reforma porque acreditam que ela pode resultar em uma educação superficial e menos abrangente, devido à flexibilidade excessiva e à possível perda de disciplinas fundamentais.

Defensores da Educação Pública: Defensores da educação pública podem se opor à reforma se a perceberem como uma tentativa de privatização do ensino médio, favorecendo

parcerias com escolas privadas ou empresas, o que pode prejudicar a igualdade de acesso à educação.

Grupos de Minorias: Grupos que representam minorias étnicas, culturais ou socioeconômicas podem se opor à reforma se acreditarem que ela não leva em consideração suas necessidades específicas, resultando em desigualdades educacionais agravadas.

As razões para se opor à Reforma do Ensino Médio podem variar amplamente, dependendo das perspectivas e interesses de cada grupo ou indivíduo. No entanto, em geral, os opositores denunciam que a reforma vai contra a formação humana e educação emancipatória. É possível visualizar, no Quadro 4, um resumo dos argumentos contra a reforma:

Quadro 3 – Argumentos contra da Reforma do Ensino Médio

Aspecto	Descrição
Desigualdades regionais	A implementação da reforma pode variar de estado para estado, aprofundando desigualdades educacionais.
Falta de estrutura e recursos	Muitas escolas não têm estrutura e recursos adequados para oferecer os itinerários formativos, prejudicando a qualidade.
Pressão sobre os alunos	A escolha precoce de itinerários pode gerar pressão sobre os estudantes, que podem não estar preparados para essa decisão.
Formação inadequada dos professores	A formação de professores não acompanhou adequadamente a reforma, levando a lacunas no ensino e na orientação dos alunos.
Desvalorização das humanidades	A ênfase em disciplinas técnicas pode levar à desvalorização das humanidades, comprometendo a formação integral.

Fonte: Organização própria (2024).

Segundo Lugli et al (2015), os discursos contra a BNCC giram em torno da padronização do ensino, limitando a prática pedagógica, em favor da supressão de particularidades e regionalidades, distanciando a realidade dos alunos e seus saberes cotidianos em favor da universalização do currículo, acentuando a exclusão social.

Há ainda argumentação a respeito da falta de diálogo e debate em sociedade, haja vista a complexidade e a abrangência de se estabelecer um currículo nacional. A falta de qualificação dos professores, bem como a autonomia das escolas em adequar o currículo à realidade local também são apontados como pontos críticos.

As contradições entre a legislação educacional e a realidade são uma preocupação comum nos sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e particulares. Várias partes interessadas podem apoiar a identificação e a resolução dessas contradições, incluindo:

Professores e Sindicatos: Professores e seus sindicatos podem apoiar a identificação de contradições entre a legislação e a realidade porque podem ser afetados diretamente por essas disparidades. Eles podem se unir para garantir que as políticas educacionais estejam alinhadas com a prática pedagógica viável e equitativa;

Pais e Grupos de Pais: Pais preocupados com a qualidade da educação de seus filhos também podem apoiar a identificação de contradições na legislação. Eles podem desejar que as políticas educacionais reflitam melhor as necessidades de seus filhos e as realidades das escolas em que eles estudam;

Defensores da Equidade na Educação: Grupos e defensores da equidade na educação frequentemente se esforçam para expor as contradições entre as leis educacionais e as disparidades educacionais que afetam grupos desfavorecidos. Eles buscam a eliminação de práticas discriminatórias e a promoção de igualdade de oportunidades;

Especialistas em Políticas Educacionais: Especialistas em políticas educacionais, incluindo pesquisadores e acadêmicos, podem analisar as contradições entre a legislação e a realidade e oferecer recomendações baseadas em evidências para melhorar as políticas educacionais;

Estudantes: Alunos que enfrentam desafios em sua educação devido a contradições entre a legislação e a prática também podem ser defensores dessa causa. Eles podem se envolver em movimentos estudantis e ativismo para promover mudanças.

As contradições entre a legislação e a realidade podem ocorrer por diversas razões, como falta de recursos, infraestrutura inadequada, falta de formação de professores ou políticas mal concebidas. Identificar e abordar essas contradições é fundamental para promover uma educação mais justa e eficaz. No Quadro 4, tem-se um resumo sobre as principais questões que geram contradições entre a legislação educacional e a realidade das escolas.

Quando se trata de políticas públicas, que afetarão não somente a realidade das escolas, mas também o futuro do país, é necessário amplo debate entre todas as esferas da sociedade. Há diversos aspectos a se considerar, em relação aos prós, contras e as contradições sobre a Reforma do Ensino Médio.

Contradição	Descrição
Desigualdades regionais na implementação	A legislação prevê uma implementação uniforme, mas a realidade mostra variações significativas entre os estados. Cada um está em um ritmo diferente.
Carência de recursos para a expansão	A ampliação da carga horária e dos itinerários exige investimentos que nem todas as escolas têm condições de realizar.
Preparação insuficiente dos professores	A formação de professores não acompanhou a reforma, resultando em lacunas no ensino e na orientação dos alunos.
Pressão sobre os alunos	A escolha precoce de itinerários pode ser um desafio para os estudantes, que podem não estar preparados para essa decisão.
Desafios na inclusão e equidade	A reforma enfrenta desafios na inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais.

Fonte: Organização própria (2024).

Em relação à diversificação curricular, um dos argumentos favoráveis é que a reforma oferece maior flexibilidade aos estudantes ao permitir a escolha de itinerários formativos de acordo com seus interesses e objetivos. Os argumentos favoráveis apontam que a diversificação pode gerar pressão sobre os estudantes e falta de orientação na escolha precoce de itinerários. Como contradição a respeito da diversificação curricular, a legislação prevê flexibilidade, mas a implementação pode variar, exacerbando desigualdades.

Sobre a maior ênfase em competências, como ponto a favor, a reforma foca no desenvolvimento de competências fundamentais, preparando os alunos para desafios do século XXI. Como ponto contra a falta de estrutura e recursos adequados em muitas escolas compromete a qualidade da educação. Como contradição, a preparação inadequada dos professores pode dificultar a ênfase em competências.

A respeito da inclusão das disciplinas Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, um dos argumentos favoráveis é que a reforma garante a inclusão de disciplinas importantes no currículo, enriquecendo a formação dos estudantes. Um dos argumentos contra a reforma nesse sentido, é que a ênfase em disciplinas técnicas pode levar à desvalorização das humanidades e da formação integral. O que pode gerar contradição é a ampliação da carga horária, exigindo recursos que nem todas as escolas têm condições de oferecer.

Acerca da atualização do currículo, um dos argumentos favoráveis à reforma é a adequação do currículo às demandas contemporâneas, incluindo o ensino das línguas inglesa e espanhola. Um dos argumentos negativos é que a formação dos professores não acompanhou adequadamente a reforma, resultando em lacunas no ensino. Como contradição nesse aspecto, a escolha precoce de itinerários pode ser um desafio para os estudantes.

Quanto à preparação para o mercado de trabalho. Em defesa da reforma sobre essa questão, ela pode proporcionar formação técnica e profissional, tornando os estudantes mais aptos ao mercado de trabalho. Contra a reforma nesse aspecto, desigualdades regionais na implementação podem aprofundar desigualdades educacionais. No tocante à contradição sobre a preparação para o mercado de trabalho, a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais, é um desafio. A educação no campo, por exemplo, ainda é negligenciada pelas políticas públicas.⁷

A reforma recente do Ensino Médio e a implantação da BNCC, sem o devido diálogo com a sociedade e sem a devida atenção ao ensino básico noturno, representam um retrocesso no sistema educacional paranaense.

Este diálogo ainda está longe de se esgotar, haja vista que a Reforma do Ensino Médio ainda carece de debate e amadurecimento, pois há mais evidências de que ela é questionável do que uma política que trará mudanças e transformações emancipatórias na sociedade brasileira. Diante desse contexto, na próxima seção, discorrer-se-á sobre o Novo Ensino Médio no estado do Paraná.

2.3 OLHAR CRÍTICO AO QUE SE PASSA NO PARANÁ

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná está organizado com base em uma lógica na qual as competências e habilidades são o ponto de partida para a organização e mediação dos saberes. A sociedade contemporânea passa por rápidas mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, e os jovens desempenham um papel importante nesses processos.

Nesse sentido, vários órgãos do estado do Paraná estão em busca de ajustar as regulamentações, seja pelas Secretarias Estaduais de Educação, seja pelos Conselhos Estaduais

⁷ O presidente Lula sancionou a Lei 14.945 de 31 de julho de 2024. O avanço em relação à Lei 13.415/17 está no aumento da carga horária mínima destinada à Formação Geral Básica dos/das estudantes, que passa a ser de, no mínimo, 2.400 horas, ainda que para a formação técnica e profissional possa ser de 2.100 horas. Permanecem os itinerários formativos, agora com carga horária de 600 horas, quando se tratar do ensino médio com 3 mil horas. Lula vetou, acertadamente, a proposta estapafúrdia saída da cabeça de Mendonça Filho, de ter ENEM e vestibulares com provas também sobre os itinerários formativos. <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Publicado em 02/08/2024 09h12 Atualizado em 02/08/2024 09h44. Colaboradores: MEC | Ministério da Educação. Acesso em: 13/08/2024 as 19:00.

de Educação, para que se alinhem à Lei 13.415/17. Silva, Barbosa e Körbes (2022) resumem as regulamentações em curso:

Dentre as normatizações que competem à esfera estadual estão a regulamentação do ‘notório saber’ para a docência; os critérios de oferta e composição dos itinerários formativos; a carga horária da formação básica comum; os termos dos convênios e parcerias público-privadas; o programa de ampliação da jornada; processos internos às escolas, como a modularização, a certificação de saberes e as certificações intermediárias, entre outras (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 401).

A Deliberação CEE/PR 04/2021, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE), em seu capítulo denominado “Formas de Oferta e de Organização Curricular”, trata da “(...) organização curricular do Ensino Médio pode ser realizada de diferentes formas, a critério das instituições e redes de ensino, como: por áreas de conhecimento, disciplinas, blocos de disciplinas, módulos, núcleos de competências e habilidades, eixo integrador, tema gerador, ciclos, projetos, atividades complementares, ou outras”. (Paraná, 2021, p. 20).

O Art. 17 da Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 (Câmara da Educação Básica/Conselho Nacional de Educação) define as principais características das formas de oferta e organização curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018). No Quadro 5, é apresentada uma síntese das principais informações sobre as formas de oferta e organização curricular do Ensino Médio de acordo com a Deliberação CEE/PR 04/2021:

Quadro 5 – Síntese dos tópicos da Deliberação CEE/PR 04/2021 sobre a Organização Curricular do Ensino Médio no Estado do Paraná.

Aspecto	Descrição
Formas de organização curricular	A organização curricular do Ensino Médio pode ser realizada de várias formas, como áreas de conhecimento, disciplinas, blocos de disciplinas, módulos, entre outras.
Carga horária mínima a partir de 2022	A carga horária mínima para o Ensino Médio será de 3.000 horas, divididas em 3 anos letivos de 1.000 horas cada. A meta é aumentar para 4.200 horas, distribuídas em 1.400 horas anuais.
Desafios do ensino noturno	O ensino noturno é a única opção para muitos estudantes que trabalham, mas criar um ambiente e projetos pedagógicos adequados a esse grupo é um desafio significativo.
Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Médio noturno	É importante desenvolver uma Proposta Pedagógica Curricular específica para o Ensino Médio noturno, considerando suas necessidades únicas.
Atendimento às diversas modalidades de ensino	Além da educação regular, é necessário atender a às particularidades de outras modalidades, como educação especial, educação do campo, educação indígena, entre outras.

Órgão responsável por expedir normas	O Colegiado responsável pelo Sistema Estadual de Ensino é responsável por expedir normas e regulamentos relacionados a diferentes modalidades e áreas de ensino.
Importância da observância das normas	Respeitar e seguir essas normas é essencial para garantir a qualidade e o cumprimento adequado das diretrizes educacionais em todas as modalidades e formas de ensino.

Fonte: Adaptado de Deliberação CEE/PR 04/2021.

Todas as solicitações de atos regulatórios relacionados à educação necessitam considerar essas normas vigentes para a regulação, supervisão e avaliação da educação básica em instituições de ensino mantidas e administradas pelos poderes públicos estadual e municipal, bem como por pessoas jurídicas ou físicas de direito privado, dentro do âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

A seguir, no Quadro 6, são demonstrados os principais tópicos a respeito das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio, conforme a Deliberação CEE/PR 04/2021:

Quadro 6 – Síntese dos tópicos da Deliberação 04/2021 sobre a Organização Curricular do Ensino Médio

Aspecto	Descrição
Condições necessárias para implementação	É necessário que as instituições de ensino cumpram várias condições, abrangendo aspectos físicos, materiais e pedagógicos, bem como o corpo docente e técnico-pedagógico.
Planejamento sólido e cronograma detalhado	Um planejamento sólido que inclui um cronograma detalhado é essencial para garantir a implementação das medidas necessárias. incluir recursos para capacitar os profissionais da educação e ajustar a Proposta Pedagógica Curricular de acordo com as novas diretrizes.
Recursos e parcerias necessárias	Colaboração, cooperação e parcerias são fundamentais para efetivar a implementação das novas diretrizes do Ensino Médio.
Ampliação da carga horária anual	A partir de 2022, será necessário aumentar a carga horária anual do Ensino Médio, o que requer investimentos adicionais na contratação de professores, infraestrutura e recursos educacionais.
Espaços e recursos para ampliar perspectivas dos estudantes	É essencial disponibilizar acervos físicos e digitais, bem como materiais pedagógicos que expandam as perspectivas dos estudantes e promovam habilidades individuais e sociais.
Espaços de convivência e interação	Ambientes de convivência e interação são fundamentais para que os jovens desenvolvam habilidades individuais e sociais, essenciais para a cidadania e o mundo do trabalho.
Formação de professores para o componente curricular Projeto de Vida	A implementação eficaz do componente Projeto de Vida requer uma formação específica para os professores, que os capacite a orientar os estudantes na reflexão sobre suas vidas e futuros.

Desenvolvimento de habilidades docentes para a interação e resposta às necessidades dos alunos	Os programas de formação continuada dos professores devem desenvolver habilidades de observação, interpretação e resposta às necessidades dos alunos, promovendo uma atuação inter e transdisciplinar.
--	--

Fonte: Adaptado de Deliberação CEE/PR 04/2021.

Segundo o CEE/PR, é importante respeitar e seguir essas normas para garantir a qualidade e o cumprimento adequado das diretrizes educacionais em todas as modalidades e formas de ensino.

Na análise da implementação da Reforma do Ensino Médio na rede paranaense, a pesquisa realizada por Silva, Barbosa e Körbes (2022) revelou que o processo de elaboração e aprovação dos referenciais e das diretrizes curriculares foi ceifado de sua dimensão democrática. A reformulação introduziu nos currículos componentes sem base científica e epistemológica, retirando da matriz disciplinas que historicamente representavam conteúdo para uma formação intelectual geral mais elevada (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 414).

Isso suscita questionamentos importantes sobre a efetividade das reformas educacionais e a necessidade de se promover um processo de discussão mais democrático e embasado em evidências na definição das políticas educacionais.

É possível afirmar que o processo que envolve a Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC compreendem questões históricas, principalmente em relação ao alinhamento do Estado com questões da iniciativa privada. A falta de diálogo com a sociedade é uma dessas marcas históricas, juntamente com a falta de visão dos governantes, em relação a transformar a vida dos futuros cidadãos a partir de uma educação emancipadora, individual e coletivamente.

No estado do Paraná a reforma não tomou caminhos muito diferentes dos outros estados. O posicionamento dos governantes se reflete na adoção de perspectivas neoliberais na proposta de modernização do ensino a nível estadual, o que leva os professores a se desdobrarem para oferecer aos alunos mais do que pautas mecanizadas e atividades repetitivas, que não desenvolvem o senso crítico e não proporcionam crescimento intelectual adequado. O governador Ratinho Junior (Carlos Roberto Massa Júnior) eleito para o mandato de 2019 a 2022, e reeleito para o mandato 2023 a 2026), elegeu-se pelo Partido Social Democrático (PSD), apoiador de partidos que apoiam as perspectivas neoliberais nas propostas para

educação. (Tendo um posicionamento prós (a favor) da BNCC e do neoliberalismo dentro do sistema público de educação no estado do Paraná).

Como continuidade da Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná foram implementados os Itinerários Formativos (IF), com base nos referenciais curriculares. No Quadro , estão listados os principais documentos orientadores do currículo paranaense, também norteadores da criação do RCO + Aulas.

Quadro 7 – Referenciais Curriculares e Itinerários Formativos da Rede Paranaense de Educação

Nome	Descrição
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – Vol. 1	Descreve o Ensino Médio no Paraná, os princípios pedagógicos norteadores, avaliações e desenvolvimento e Projeto Político-Pedagógico.
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – Vol. 2	Apresenta as áreas temáticas e seus respectivos componentes curriculares
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – Vol. 3	Apresenta os Itinerários Formativos e os princípios organizadores
Currículo para o Ensino Médio do Paraná	Orienta e subsidia o Sistema de Ensino do Paraná no processo de elaboração de suas propostas pedagógicas curriculares.

Fonte: Organização própria (2024).

O Volume 1 traz conceitos inclusivos em relação à formação discente, conforme o trecho a seguir:

[...] Encontramos a primazia da formação integral do estudante, o qual também encontra, em seu projeto de vida, uma estratégia de reflexão para as escolhas em sua trajetória escolar. O documento dá ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e na pesquisa como fonte de inovação, à abertura para a diversidade de sujeitos e culturas, à defesa dos direitos humanos e à sustentabilidade do meio ambiente (SEED/PR, 2021, p. 26).

Porém na prática, tende a manter a desigualdade social, priorizando a formação técnico-profissional dos alunos em vulnerabilidade social e possibilitando uma formação mais abrangente apenas para os alunos das escolas particulares. O Volume 1 também define os sujeitos do Ensino Médio Paranaense, trazendo a noção de sujeito:

Para problematizar a noção de sujeito, torna-se necessária a compreensão de sua relação com a estrutura social, que o influencia e é influenciada por ele. As teorias sociais contemporâneas consideram que os indivíduos estão, de forma interdependente, inter relacionados à estrutura social (Bourdieu, 1989; Elias, 1994; Touraine, 2003). A noção de sujeito, portanto, é composta pela inter-relação entre o indivíduo e a sociedade. A reflexão sobre a escola enquanto instituição social é embasada em relação aos sujeitos que a integram. O entendimento

contemporâneo considera o sujeito a partir da sua relação com as estruturas sociais, na qual este se constitui por meio delas e constrói essas instituições, como pessoas ativas e reflexivas (Giddens, 2003; Touraine, 2003) (SEED/PR, 2021, p. 50).

O fato de trazer um autor como Bourdieu para definir o sujeito da escola soa contraditório, haja vista que ele possuía uma visão crítica da escola. Segundo Cunha (2007), para Bourdieu, a escola marginaliza os alunos das classes menos favorecidas, ao passo que privilegia alunos mais dotados do que ele chamava de capital cultural⁸. Sendo assim, que tipo de instituição será construída, a partir da contínua reprodução dessas desigualdades? Como será a formação dos indivíduos que nessas instituições estudarem?

Continuando a respeito dos sujeitos do Ensino Médio Paranaense, a pesquisa realizada pela SEED/PR identificou os sujeitos das instituições escolares do estado. Os resultados demonstram que os jovens querem ser reconhecidos por suas especificidades, o que implica em serem reconhecidos na sua diversidade (termo que aparece 31 vezes no Volume 1). Segundo dados trazidos do IBGE (2019) no Volume 1, no Paraná a população branca apresenta escolaridade superior à média nacional, enquanto a população preta ou parda apresenta um nível de escolaridade inferior (o que evidencia ainda mais o abismo da diferença social no estado). A mesma desigualdade se aplica a populações indígenas.

A rede estadual possui pouco mais de 400 mil alunos matriculados no Ensino Médio, o que representa aproximadamente 84% do total do estado. A renda média das famílias desses alunos é mil e quinhentos reais, e o nível de desemprego entre os jovens matriculados no Ensino Médio da rede estadual é superior à média nacional.

Dessa forma, os sujeitos foram separados em alguns grupos. O primeiro deles é o das **populações indígenas**, onde os jovens são influenciados por fatores sociais e econômicos em suas trajetórias na escola. Alguns estudam nas comunidades, outros se deslocam às áreas urbanas, outros interrompem os estudos e retomam, e ainda há os que interrompem os estudos pelo casamento e a maternidade/paternidade.

Um segundo grupo de sujeitos do Ensino Médio Paranaense é o **dos residentes do campo e das ilhas**, retratando uma diversidade sociocultural que inclui assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos

⁸ Para Bourdieu, os alunos provenientes de classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança, um capital, um capital de cultura, constituído de um conjunto de valores e significados que orientam e dão personalidade a um grupo social (Cunha, 2007).

por barragens, pequenos proprietários, moradores de vilas rurais, povos das florestas, comunidades negras rurais, quilombolas, pescadores, ribeirinhos e outros mais (SEED/PR, 2021).

Também há o grupo de sujeitos **quilombolas**, provenientes das Comunidades Remanescentes de Quilombos e das Comunidades Tradicionais Negras, grupos que sofrem com as lutas por território. Nota-se que as escolas que atendem os estudantes quilombolas devem pautar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

O grupo do **jovem negro e da jovem negra** é considerado como um grupo múltiplo, heterogêneo e com diversas faces, angústias e medos. A discussão sistemática das relações étnico-raciais e afrobrasileiras foram introduzidas pela LDB 9394/1996, e alterada pela Lei Federal 10639/2003 e pela Lei Federal 11645/2008, senda primeira proveniente de pautas e reivindicações históricas do Movimento Negro e de educadores antirracistas. Segundo a SEED/PR, a orientação para os professores é de que articulem conteúdo para que estudantes negros e não negros percebem que é natural a presença negra em posições de relevância na sociedade, estimulando o protagonismo dos jovens negros e negras.

Os estudantes da **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** também são considerados um grupo de sujeitos do Ensino Médio Paranaense, composto de jovens trabalhadores que retornam à escola na juventude ou na adultidade, e que também possuem orientações específicas para o ensino e aprendizagem.

O último grupo destacado no Volume 1 do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) é o da **educação especial**, que se constitui como uma área da educação cujo objetivo é apresentar respostas educativas àqueles que, supostamente, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, e por este motivo recebem atendimento educacional paralelo ao contexto comum de ensino.

Apesar de as matrículas no período noturno do ensino médio representarem 29,88% (praticamente 1/3 do total), não há Itinerários Formativos específicos para essa modalidade, assim como há para Educação Quilombola, Colégio das Ilhas, Colégios Indígenas e Educação do campo. O ensino noturno, e os sujeitos que o compõem, possuem particularidades e especificidades que deveriam ser incluídas em IF específicos, haja vista a aparente preocupação da SEED/PR com a diversidade e inclusão.

Definidos e delimitados os sujeitos do Ensino Médio Paranaense, o Volume 1 enfoca o protagonismo juvenil de todos esses grupos, buscando atender seus anseios por meio de Itinerários Formativos flexíveis e que podem ser adequados às mais diferentes realidades. As

práticas pedagógicas que resultarão dessa nova formatação do ensino paranaense ainda estão sendo desenvolvidas, porém a realidade que já está posta é a grande plataformização do ensino, com o objetivo de fornecer caminhos autônomos de estudo, para que os alunos possam exercer seu protagonismo.

No Paraná, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerou intensas disputas entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional. Por um lado, os defensores da BNCC, incluindo o governo estadual e setores empresariais, argumentam que sua adoção é essencial para padronizar o currículo, melhorar a qualidade da educação e preparar os estudantes para as exigências do mercado de trabalho. Esses grupos veem na BNCC uma oportunidade para modernizar o sistema de ensino e garantir maior equidade educacional, uniformizando o conteúdo a ser ensinado em todas as escolas do estado. Por outro lado, os críticos, que incluem sindicatos de professores e alguns especialistas em educação, temem que a padronização curricular proposta pela BNCC possa limitar a autonomia das escolas e professores, reduzindo a diversidade pedagógica e cultural. Eles argumentam que a BNCC poderia favorecer interesses privados e mercadológicos em detrimento de uma educação mais crítica e contextualizada. Essas disputas refletem as diferentes intencionalidades em torno da BNCC no Paraná, onde o debate se concentra na necessidade de modernização e os riscos de uniformização excessiva do ensino.

No próximo capítulo, iniciar-se-á a discussão a respeito da prática pedagógica e seus determinantes internos e externos, como desenrolar do contexto do Novo Ensino Médio no estado do Paraná.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: BASE PARA AS INTERROGAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

O objetivo deste capítulo é lançar as bases teóricas que sustentam a pesquisa sobre o Ensino Médio Noturno problematizado à luz das críticas à BNCC, buscando cumprir um dos objetivos específicos desse trabalho. No capítulo anterior foram lançadas as bases da compreensão da BNCC e da reforma do Ensino Médio, com destaque às críticas que pesquisadores têm empreendido às mudanças propostas desde 2017 para o Ensino Médio Nacional. Enquanto a BNCC trata de formação e currículo flexíveis, os pesquisadores alertam para os interesses do mercado, do ideário neoliberal e dos prejuízos à formação dos jovens brasileiros.

Neste capítulo, a intenção é tratar da prática pedagógica e dos seus determinantes externos e internos. Nesse sentido, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são compreendidos como determinações externas à prática pedagógica e que a tem engessado, bem como desequilibrado o trabalho de professores, mediante a imposição das plataformas digitais. O professor torna-se um “fazedor” de relatórios e “aplicador” de planos de aulas prontos em plataformas digitais como as oferecidas pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná.

Sobre prática pedagógica, Souza (2016, p. 64) afirma que:

(...) o conceito de prática pedagógica tem estado atrelado ao trabalho docente, aos processos educativos formais e não-formais, vinculado às questões Curriculares e, bastante presente nas políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores que têm intuito de aprimorar a formação escolar (Souza, 2016, p. 64).

Nesta pesquisa, a prática pedagógica analisada é a que ocorre na escola e na sala de aula, no contexto do Ensino Médio noturno. Conforme afirma Souza (2016, p. 52), a prática pedagógica como “processo de trabalho” “atende a uma lógica de formação humana ou a uma

lógica de deformação do humano, lógicas previamente planejadas e vinculadas a determinado projeto político de sociedade”.

No sentido da prática pedagógica no Ensino Médio, Assis e Neta (2010) contribuem com reflexões macrosociais:

No Brasil, em suas estruturas políticas e econômicas, afetam, sobretudo, a juventude em razão do baixo ritmo de crescimento educacional econômico em processo de reestruturação produtiva. Neste contexto, o ensino médio torna-se a parte final da escolarização básica, enquanto o mercado é impulsionado pelas mudanças e necessidades tecnológicas em ritmo mais intenso que não correspondem às necessidades produtivas. Dessa forma a antiga proposta pedagógica de ensinar e aprender ganham novos impulsos, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas também em parte do projeto pessoal dos estudantes. (Assis; Neta, 2015, p. 6).

Ao eleger a prática pedagógica e nela os planos de aula como objeto de investigação, no contexto do Ensino Médio Noturno, a intenção é problematizar possibilidades de superação dos desafios impostos à educação e aos professores, com as reformas que ditam regras sem diálogos com as condições reais de trabalho no contexto das escolas públicas, especialmente no ensino noturno, e sem diálogo com as necessidades das juventudes diversas – indígenas, quilombolas, do campo, das águas, das florestas, das cidades, desempregados, empregados, com deficiência etc.

Alunos do ensino noturno são desconsiderados pelo sistema educacional, com a prática pedagógica ainda presa a um currículo conservador e tradicionalista, segundo Arroyo (2014). O ensino noturno é uma área que requer uma atenção especial por parte das políticas públicas de educação. Os alunos que frequentam o ensino noturno apresentam desafios únicos, incluindo problemas familiares, sociais e de reconhecimento, além de lidar com questões como violência, drogas e diversidade.

É importante levar em consideração a perspectiva dos professores que trabalham em turnos diferentes e muitas vezes lidam com a falta de envolvimento e diálogo entre alunos e professores. Assim, são diversas as condições que afetam a prática pedagógica e os seus sujeitos no ensino noturno. Historicamente, o ensino noturno tem sido destinado a jovens trabalhadores ou com trajetória de repetência e desistência escolar. Há uma lógica de aligeiramento do ensino noturno que, de certa forma, reproduz a ideia de que aos sujeitos trabalhadores basta a formação mínima e necessário ao mundo do trabalho.

Diante das dificuldades de se ter um ensino de qualidade durante a noite, há dúvidas sobre o que realmente está acontecendo nas escolas noturnas e o que está sendo ensinado aos alunos nesse período. É necessário mudar a forma como o ensino noturno e os alunos que frequentam são vistos e tratados. Há uma falta de políticas públicas que abordem a capacitação dos professores e a prática pedagógica específica para atender esses alunos, que muitas vezes são marginalizados pela sociedade. Para isso, é importante buscar prática pedagógica que resgatem a humanidade desse ser humano excluído e marginalizado. A construção dessa prática está atrelada às políticas de formação inicial e continuada de professores, bem como às diretrizes curriculares e condições de acesso às escolas. Jovens do campo, por exemplo, enfrentam dificuldades para acessar o Ensino Médio, tendo que fazer uso de transporte escolar para acessar o ensino noturno.

Dessa forma, o ensino noturno pode ser um espaço de exploração de conteúdos articulados ao mundo da vida, com valorização resistência popular, identidade, organização e formação humana dos alunos que estudam a noite, bem como de consideração das características peculiares desses alunos.

As desigualdades sociais e as inserções precárias no mercado de trabalho para os professores resultam em um verdadeiro desperdício do potencial dos jovens para contribuir com o desenvolvimento do país. Como resultado, os índices de evasão escolar aumentam e a porcentagem de alunos com idade acima da média é significativa, como apontam Assis e Neta (2015, p. 7):

As práticas pedagógicas constituem um conjunto de ações escolares que envolvem professores, alunos, especialistas de ensino, a comunidade escolar como um todo, e interferem na construção do conhecimento do aluno dentro e fora da escola. Tais ações pedagógicas se cruzam no contexto da dinâmica escolar e derivam da forma como o currículo se configura e se materializa. (Assis; Neta, 2015, p. 7).

A prática pedagógica e o currículo escolar são determinados por objetivos específicos e não são neutros. O trabalho dos professores é fundamental em todas as etapas do processo de ensino, desde o planejamento até a avaliação, para concretizar esses objetivos.

A prática pedagógica é constituída como desdobramento da prática social. O contexto sociocultural desempenha um papel relevante na prática pedagógica, sendo influenciado pela diversidade cultural, normas sociais, condições socioeconômicas, políticas educacionais e expectativas da comunidade.

As políticas educacionais governamentais têm um impacto significativo na prática pedagógica, definindo objetivos de ensino, critérios de avaliação, recursos e abordagens metodológicas a serem seguidos pelos professores, por meio de leis, regulamentos e diretrizes curriculares.

A disponibilidade de recursos, sejam físicos, materiais ou humanos, exerce influência na prática pedagógica. A infraestrutura da escola, a existência de bibliotecas, laboratórios, equipamentos, materiais didáticos e a equipe de apoio disponível em uma instituição educacional impactam as estratégias de ensino e as oportunidades de aprendizado oferecidas aos alunos.

O envolvimento da família e da comunidade é um fator externo relevante. Esse engajamento pode ter um grande impacto na prática pedagógica, afetando as expectativas, a motivação dos alunos e o ambiente de aprendizado quando ocorre de maneira construtiva. Importante reconhecer que nem sempre o apoio da família e da comunidade é uniforme e positivo para todos os alunos, uma vez que as condições socioeconômicas e culturais podem variar amplamente.

As mudanças sociais e culturais afetam a prática pedagógica, levando os professores a adaptarem suas abordagens para atender às necessidades inclusivas dos alunos diante de alterações nos valores culturais, dinâmicas familiares, papéis de gênero e diversidade étnica e cultural.

A cultura institucional e o ambiente escolar desempenham um papel importante na prática pedagógica. Uma cultura escolar que valoriza a diversidade, a participação dos alunos e o respeito mútuo é essencial para criar um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a formação continuada dos professores é fundamental à prática pedagógica, especialmente quando ela é entendida como constituída por intencionalidade político-pedagógica voltada para a transformação social (Souza, 2016).

A prática pedagógica no ensino noturno é influenciada por determinações externas específicas relacionados à realidade dos alunos. Um desses fatores é a jornada de trabalho dos alunos, muitos dos quais trabalham durante o dia.

O contexto socioeconômico é um fator relevante no ensino noturno, pois muitos alunos enfrentam desafios como dificuldades financeiras, instabilidade no emprego e responsabilidades familiares.

Souza (2016) denomina fatores internos ou externos à prática pedagógica os elementos determinantes à sua realização. Dessa maneira, compreendendo que a prática pedagógica não é neutra e que ocorre sob determinações estruturais e conjunturais, bem como sob determinações constituídas na própria escola e outras externas, derivadas das políticas educacionais e das condições existenciais de vida dos jovens, foi elaborado o Quadro 8 com o intuito de explicar sobre as determinações da prática pedagógica.

Quadro 8 – Determinantes internos e externos da prática pedagógica

Aspecto	Determinantes Internos	Determinantes Externos
Origem	Originam-se dentro da instituição escolar ou movimentos sociais.	Originam-se fora da instituição escolar, em níveis superiores, como governos e órgãos reguladores.
Exemplos	Organização escolar, materiais didáticos, projetos pedagógicos.	Legislação educacional, normas, políticas governamentais.
Controle	Pode ser influenciado e controlado diretamente pela escola.	Geralmente, não está sob controle direto da escola. Controle de secretarias de educação e sistemas de avaliação em larga escala.
Impacto na Educação	Afeta a operação interna das aulas.	Molda o ambiente em que a escola opera e estabelece diretrizes gerais.
Adaptação e Mudança	A escola pode ter mais flexibilidade para adaptar e mudar.	Mudanças podem ser mais desafiadoras, devido à natureza externa.
Conjuntura	Depende da direção da escola e da atuação da APMF e Comunidade.	Depende das indicações de gestores e mecanismos de controle, estabelecidos a cada conjuntura política.
Estrutura	Organização e lógica que rege a gestão escolar.	Concentração da renda, desigualdade social, conjuntura democrática ou autoritária.

Fonte: Adaptado de Souza (2016).

Considerando o conjunto de determinações, é possível compreender que não é somente a prática pedagógica a responsável pelo processo formativo. O discurso sobre prática e currículos flexíveis não atendem ao processo formativo em perspectiva crítica. Currículos flexíveis atendem às lógicas mercadológicas.

O processo formativo crítico requer currículo com componentes curriculares que permitam aos jovens o aprofundamento dos conhecimentos sobre a realidade em perspectiva histórica. Currículo, prática pedagógica, avaliação e materiais didáticos não são neutros. Eles atendem a determinada concepção de educação, que pode ser de reprodução de relações ou de formação para transformação.

Ao analisar a educação a partir do método materialista histórico e dialético, o movimento contraditório da sociedade e da educação é revelado em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são interrogados a partir das suas lógicas contraditórias e excludentes. O texto da BNCC não considera os avanços educacionais, em termos de teorias e metodologias, no Brasil. A interdisciplinaridade, por exemplo, tem sido debatida há décadas no país. A fragmentação dos conteúdos escolares tem sido criticada há quase meio século, especialmente com as pedagogias críticas. A chamada flexibilização curricular não é condizente com as demandas de movimentos e organizações sociais que lutam por uma educação pública de qualidade e excelência.

Determinações externas são produzidas no movimento histórico da sociedade e do Estado. Essas determinações podem ser questionadas pelos coletivos da educação, como entidades de classe, entidades acadêmico-científicas, movimentos sociais entre outros. Em relação aos fatores que influenciam a prática pedagógica, os determinantes externos da prática pedagógica são:

Contexto sociocultural: determinações oriundas do contexto sociocultural têm relação com a diversidade em seus vários aspectos, conforme analisado por Arroyo (2014). Ainda, as determinações econômicas e sociais oriundas das relações de trabalho, emprego, desemprego e condições de vida;

Políticas educacionais: conforme a conjuntura governamental, são organizados processos de formação continuada, reorganização da formação inicial, bem como são publicadas leis, regulamentos e diretrizes curriculares. Políticas de avaliação em larga escala constituem determinações externas tão importantes quanto as reformas e diretrizes curriculares. Essas políticas necessitam ser debatidas no contexto local, para evitar que sejam reproduzidas sem as devidas análises críticas. Evitar que sejam produzidas sem o necessário diálogo com os sujeitos da escola;

Recursos Tecnológicos: os recursos físicos, materiais e humanos disponíveis na instituição educacional podem influenciar a prática pedagógica. Isso inclui infraestrutura escolar, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, materiais didáticos e pessoal de apoio. Nesse contexto estão as plataformas digitais e nelas os planos de aulas que têm impactado na prática pedagógica;

Envolvimento da família e comunidade: o envolvimento da família e da comunidade na educação tem sido reconhecido como um fator importante para o bom desempenho dos

alunos. O relacionamento entre professores, famílias e comunidade pode influenciar as expectativas, a motivação dos alunos e o ambiente de aprendizagem;

Mudanças sociais e culturais: as mudanças sociais e culturais que ocorrem na sociedade também podem afetar a prática pedagógica. Por exemplo, mudanças nos valores culturais, nas dinâmicas familiares, nos papéis de gênero e nas necessidades dos alunos com origens étnicas e culturais diversas podem exigir que os professores ajustem suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos de maneira mais inclusiva.

No que tange aos fatores que influenciam a prática pedagógica, os determinantes externos da prática pedagógica no NEM são:

Lei 13.415/2017: novos determinantes externos à prática pedagógica foram introduzidos com a Reforma do Ensino Médio no Brasil, promovida pela Lei nº 13.415/2017;

BNCC: a Base Nacional Comum Curricular impacta a prática pedagógica ao indicar conteúdos, competências e habilidades a serem ensinados e os objetivos a serem alcançados;

Itinerários Formativos: a Reforma do Ensino Médio introduziu os itinerários formativos, que são áreas de conhecimento ou cursos específicos que os alunos podem escolher de acordo com seus interesses e projetos de vida. Trata-se da tão criticada flexibilização curricular;

Parcerias com instituições externas: a nova configuração do ensino médio incentiva a ampliação das parcerias entre as escolas e instituições externas, como empresas, universidades, instituições culturais e organizações da sociedade civil. Essas parcerias abrem as portas para a privatização do ensino ou para a transformação da prática pedagógica segundo a lógica empresarial;

Formação de professores: com a reforma do ensino médio, há uma demanda crescente por professores capacitados para atuarem na nova estrutura curricular. Duas determinações emergem da formação de professores: a formação continuada e as condições de trabalho dos professores. Discursa-se sobre a necessidade de professores para colocarem em prática a BNCC, nada é mencionado sobre condições de trabalho, novas políticas de formação e condições salariais;

Mundo do trabalho: a Reforma do Ensino Médio tem como objetivo promover uma maior integração entre a escola e o mundo do trabalho. Diretamente mencionada a determinação do ideário neoliberal e dos interesses do mercado no processo formativo. Não é interessante ter profissional com profunda formação escolar e nem mesmo preparo para o trabalho assalariado. Interessa, nessa lógica, a formação do empreendedor que atenda aos interesses empresariais,

sem o ônus trabalhista. Retoma-se a velha dicotomia entre formação para o trabalho (nos moldes de CNPJ) e a formação geral para aqueles que exercerão lideranças políticas.

Em relação aos fatores que influenciam a prática pedagógica, os determinantes externos da prática pedagógica no ensino noturno são:

Jornada de trabalho dos alunos: no ensino noturno, muitos alunos trabalham durante o dia, o que pode impactar diretamente a disponibilidade de tempo e energia para os estudos;

Contexto socioeconômico: o contexto socioeconômico dos alunos que frequentam o ensino noturno também desempenha um papel importante. Muitos alunos do ensino noturno enfrentam desafios socioeconômicos, como dificuldades financeiras, instabilidade no emprego e responsabilidades familiares;

Infraestrutura e recursos disponíveis: a infraestrutura e os recursos disponíveis nas instituições de ensino noturno podem ser diferentes dos disponíveis do período diurno. Por exemplo, algumas escolas podem ter menos recursos físicos, como laboratórios e bibliotecas, disponíveis no período noturno. Essa diferenciação ocorre, muitas vezes, por falta de funcionários no turno da noite, para atendimento a esses recursos;

Motivação e cansaço dos alunos: o ensino noturno pode ser desafiador para os alunos, que muitas vezes estão cansados após um dia de trabalho. Além disso, a motivação pode ser um fator influente, uma vez que alguns alunos podem ter mais dificuldade em se manterem engajados e motivados durante as aulas noturnas;

Suporte familiar e comunitário: o envolvimento da família e da comunidade também pode ser um fator externo relevante no ensino noturno. Algumas famílias e comunidades podem oferecer apoio e incentivo aos alunos, enquanto outras podem apresentar desafios adicionais;

Acesso a atividades extracurriculares e recursos adicionais: devido às limitações de horário, os alunos do ensino noturno podem ter menos acesso a atividades extracurriculares, como clubes, grupos de estudo e eventos culturais, que são comuns durante o dia. Além disso, podem ter menos acesso a recursos adicionais, como programas de tutoria ou suporte acadêmico fora do horário das aulas.

Segundo Souza (2016), existem diversos determinantes internos que podem influenciar a prática pedagógica, a exemplo da infraestrutura da sala de aula, das disposições dos professores e alunos para os diálogos da aula, as relações entre direção, equipe pedagógica e professores, bem como relações com funcionários. Domínio do conteúdo e a utilização de

estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades dos alunos também podem ser apontados como determinantes internos da prática pedagógica.

A motivação dos alunos é um fator interno importante que influencia a prática pedagógica. A motivação intrínseca, proveniente do interesse e do desejo de aprender, é um elemento-chave para o engajamento e o sucesso dos alunos. Organização e gestão do coletivo (por meio do PPP, por exemplo), também constitui um determinante interno da prática pedagógica.

Determinantes internos estão ligados aos sujeitos da prática pedagógica e suas intencionalidades político-pedagógicas. Também, ao contexto da sala de aula ou da escola, infraestrutura disponibilizada e atendimento nos espaços como biblioteca, parque infantil etc. As determinações estão centradas nos sujeitos da prática pedagógica, suas disposições, relações e interação no espaço da aula e da escola. Estão relacionadas às características dos alunos, dos professores e da dinâmica interna das instituições de ensino. No contexto do Novo Ensino Médio noturno, os determinantes internos da prática pedagógica são:

Trabalho em equipe e colaboração entre professores: o novo ensino médio incentiva a interdisciplinaridade e a colaboração entre os professores. A prática pedagógica pode envolver trabalhos em equipe, planejamento conjunto de atividades e abordagens interdisciplinares;

Processo de avaliação do ensino-aprendizagem: pode ser contínuo ou pode ser reprodutor;

Ambiente escolar e cultura institucional: o ambiente escolar e a cultura institucional desempenham um papel relevante na prática pedagógica do novo ensino médio. Uma cultura escolar que valoriza a diversidade, a participação ativa dos alunos e o respeito mútuo contribui para um ambiente propício à aprendizagem;

Estratégias de ensino: que podem ser voltadas para trabalhos em grupos ou individuais, a depender da concepção de educação que orienta a prática pedagógica e as orientações oriundas das equipes gestoras.

Determinantes internos no contexto do Ensino Médio noturno têm relação com os sujeitos do processo educativo e, em muitos casos, há resistências a processos mecanizados de ensino. Portanto, os determinantes são históricos e podem ser superados mediante resistência dos sujeitos.

No contexto do ensino regular, fica evidente que o trabalho dos professores e suas atitudes estão profundamente ligadas à qualidade da formação que eles recebem, às relações

estabelecidas na escola, à infraestrutura que, por sua vez, é impactada pela alocação desigual de recursos educacionais.

O ensino reflete não apenas preferências individuais, mas também a influência de políticas curriculares que podem ser moldadas por interesses econômicos e políticos. A motivação dos alunos, embora interna, pode ser influenciada pelas perspectivas econômicas limitadas que enfrentam.

No novo ensino médio, a ênfase na individualidade dos alunos pode ser vista como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, refletindo o papel da educação na preparação para a força de trabalho.

A colaboração entre professores também pode ser moldada pela necessidade de atender aos objetivos interdisciplinares estabelecidos por políticas educacionais. Em todos esses cenários, a prática pedagógica é intrinsecamente conectada às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Mesmo no estudo de Edileuza Fernandes Silva (2018), ela mostra nesta passagem que:

Os professores iniciaram um movimento que favorecerá a revisão de práticas conservadoras a partir do diálogo entre os sujeitos em formação e áreas de conhecimento, um movimento de diálogo e dialética que pode promover inovações para produzir, problematizar, provocar um conhecimento novo acerca do trabalho docente e do ensino médio. (Silva, E. F., 2018 p. 32).

Edileuza Fernandes Silva (2018), nesta passagem, mostra que é importante este diálogo de todas as esferas da comunidade escolar, e reforça que a organização do trabalho pedagógico tem que fortalecer o novo desenho curricular. Logo Mônica Ribeiro Silva (2018) contrapõe a afirmação de Edileuza Fernandes Silva (2018) nesta citação:

A implementação das mudanças fica, no entanto, sempre, a cargo das escolas, e, nesse processo, terminam por redimensionar seus significados, mesmo que consideremos que a precarização a que tem sido submetida a formação dos professores os torne alvos mais fáceis de uma razão que tem limitado a possibilidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e de crítica, justamente por ser administrada e controlada por critérios que se pretende sejam objetivamente mensuráveis. (Silva, M.R. 2018, p.13).

O PNEM sugere que a coordenação pedagógica é responsável legal pelo desempenho dos professores com o objetivo de melhorá-lo. A falta de políticas de formação adequada dos

professores e as atribuições da coordenação pedagógica podem levar a situações desfavoráveis para os professores que enfrentam dificuldades na implementação de técnicas de ensino.

Edileuza Fernandes Silva (2018) traz em seu estudo que “a compreensão teórica de inúmeras categorias da organização do trabalho pedagógico, visando apenas pela prática e atualmente pelo currículo e avaliações e fortalecimento dos conhecimentos, bem como a maior integridade entre os professores, isso foi um ganho quanto ao desenho do currículo” (Silva E. F., 2018). Entretanto, Mônica Ribeiro da Silva (2018) traz outro olhar a este tipo de posicionamento sobre currículo:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (Silva, M. R., 2018, p. 11).

A base curricular é um tópico controverso, de acordo com Edileuza Fernandes Silva (2018), é importante fortalecer a relação entre a base curricular e os planos de aula. Entretanto, Mônica Ribeiro Silva (2018) aponta que a base curricular pode conter ideologias implícitas que podem ser abusadas por instituições, prejudicando os alunos e perpetuando as desigualdades sociais.

Segundo Arroyo (2014), isso pode levar à marginalização de certos grupos e uma subjugação dos princípios éticos e morais da própria consciência humana. Por essa razão, é importante considerar as implicações políticas e sociais da base curricular e seus efeitos na formação dos indivíduos.

A BNCC estabelece as avaliações em larga escala para todos os ciclos escolares com o objetivo de incentivo aos professores para uma implementação diferenciada dos conteúdos curriculares. De acordo com Mônica Ribeiro Silva (2018), a prescrição de competências também visa ao controle, pelas estratégias de avaliação, que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. Para expor um contraponto sobre as avaliações em massa proposta pela BNCC:

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal

a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (Silva, M. R., 2018, p. 46).

A avaliação é uma ação abrangente e complexa que envolve todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais. Esse processo requer reflexão e planejamento cuidadosos para alcançar seus objetivos.

Arroyo (2014) em seus estudos sobre educação e cultura, aborda a relação entre aluno e professor sob uma perspectiva sociocultural. Para ele, a escola e a sala de aula são espaços de encontro entre diferentes culturas, onde é fundamental valorizar e respeitar a diversidade presente na sala de aula. Destaca que o professor necessita considerar as experiências, conhecimentos e saberes prévios dos alunos, integrando-os ao processo de ensino-aprendizagem. Enfatiza a necessidade de um currículo que valorize a cultura e a identidade dos alunos. Defende uma educação que reconheça e incorpore os saberes locais e comunitários, promovendo a interação entre o conhecimento acadêmico e as vivências dos alunos. Arroyo (2014) esclarece que o professor precisa atuar como um mediador cultural, estabelecendo pontes entre a cultura escolar e a cultura dos alunos, de forma a tornar o processo educativo mais significativo e contextualizado.

A relação entre aluno e professor não é meramente a transmissão de conhecimentos. Ela envolve aspectos éticos, pedagógicos e culturais. É uma relação de confiança, respeito e diálogo, na qual ambos os envolvidos são agentes ativos na construção do conhecimento.

Busco em Freire (2014) a relação entre professor e aluno necessita ser baseada no diálogo, na escuta ativa e na compreensão mútua. Em sua obra "Pedagogia da Autonomia", ele ressalta a importância de o professor conhecer seus alunos de forma aprofundada, indo aos aspectos meramente acadêmicos. Freire defende que o professor deve estabelecer uma relação de empatia, acolhimento e respeito, reconhecendo as experiências, conhecimentos e vivências dos alunos.

Na prática pedagógica, o professor assume a função de planejador, organizador e condutor do processo educativo. Ele elabora o plano de aula, definindo os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino, os recursos didáticos e as formas de avaliação. O planejamento é essencial para uma prática pedagógica coesa e direcionada às necessidades dos alunos. Dessa forma, engessar o plano de aula mediante plataformas digitais retira parcela essencial do trabalho e autonomia docente.

O cansaço extremo e o compromisso com outros afazeres são as principais razões para a falta de pontualidade e frequência dos alunos trabalhadores. Essas condições levam à evasão escolar, tornando-se um desafio para os professores, gestão e equipe pedagógica.

Em relação a estes problemas, Edileuza Fernandes Silva (2018) aponta que:

Contudo, a permissividade observada em relação aos horários de aula extremamente reduzidos, acarreta problemáticas sérias. Esses/as alunos/as acabam por perder mediações e atividades de caráter essencialista ao processo de aquisição dos conhecimentos, inclusive, conceitos básicos indispensáveis à compreensão de assuntos posteriores. Também recai sobre o fato o distanciamento entre os saberes acumulados e sistematizados e a não consideração dos contextos socioculturais para a elaboração das atividades realizadas neste turno, levando os/as alunos a “não conseguirem relacionar os conteúdos de ensino com os saberes concebidos e valorizados no dia a dia de suas relações sociais e no ambiente de trabalho” (Silva, F.P., 2018, p. 78).

No período noturno, a relação entre os alunos e a equipe pedagógica se diferencia das demais. A escola tende a ser menos exigente em relação ao ensino, visando manter o compromisso com estudantes que trabalham durante o dia. No entanto, essa flexibilidade nos horários de aula causa problemas significativos, já que os alunos perdem atividades cruciais para sua aprendizagem, incluindo conceitos essenciais para matérias futuras. Adicionalmente, a falta de integração entre os conhecimentos acadêmicos e os contextos socioculturais na elaboração de atividades dificulta a conexão dos alunos com os saberes valorizados em suas vidas diárias e no trabalho (Vasconcelos e Oliveira, 2021, p. 256).

A avaliação pode ter função antagonica de inclusão e/ou exclusão, exigindo da equipe escolar um olhar diferenciado visto em Freire (2014), entendendo que não há apenas um tipo de avaliação. Vasconcelos e Oliveira (2021) se referem precisamente à avaliação formativa, que oferece auxílio na promoção do ensino-aprendizagem assim considerada como uma estratégia do ensino noturno:

Toda atividade em que o/a docente consiga situar os/as alunos/as como protagonistas nos processos de aprendizagem, está apoiada em metodologias ativas de ensino e se contrapõe aos elementos educativos tradicionais, tão extrapolados em suas vivências estudantis, ao promover maior engajamento e criticidade dos alunos, independente da modalidade de ensino ou do turno escolar em que essas metodologias serão utilizadas. (Vasconcelos; Oliveira, 2021, p. 250).

Nesse sentido, é preciso atenção para que não se caia em práticas que levem somente à repetição, ao invés de levar à reflexão e ao pensamento crítico. Desse modo, as metodologias

ativas, que o docente venha a propor aos seus alunos, favorecerão a esta guinada de pensamento deles em relação ao conteúdo: assim, o aluno será protagonista na sua própria formação durante a aprendizagem e aquisição de conhecimento, levará, então, à reflexão e ao pensamento crítico, pois, o docente necessita atenção na elaboração das atividades afim de não cair em práticas que levem somente à repetição, como bem informa a Mônica Ribeiro Silva:

Nos textos analisados, quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica. (Silva, M. R., 2018, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma postura retrógrada de ações tradicionalistas e utilitaristas. Ao invés de promover uma educação inclusiva, ela acaba por perpetuar a educação elitizada e a segregação de classes. De acordo com a perspectiva marxista, a BNCC trai o sujeito, que deixa de ser um sujeito crítico e político para se tornar uma massa manipulável.

A crítica sobre a opinião dos professores em relação à BNCC e sua formação revela aspectos importantes relacionados ao controle institucional, ao desenvolvimento profissional e ao propósito da educação. Primeiramente, os professores reconhecem a necessidade de se alinharem com os documentos normativos, evidenciando o controle exercido pelas instituições formadoras e mantenedoras sobre eles. Isso sugere que a BNCC e outras políticas educacionais desempenham um papel significativo na orientação do trabalho dos professores.

Essa conformidade não é necessariamente positiva. A ideia de que os professores se sentem controlados pelas instituições pode ser interpretada como uma manifestação da alienação no sistema educacional, onde os professores são submetidos a estruturas de poder que podem não estar alinhadas com seus interesses e necessidades reais.

A ênfase na necessidade de melhoria e atualização da formação complementar dos professores indica a constante adaptação necessária para atender às demandas do novo currículo. Isso sugere que a educação está sujeita a mudanças e pressões externas, muitas vezes moldadas por agendas políticas e econômicas.

No contexto educacional, a ênfase na preparação dos jovens para o mercado de trabalho também pode ser vista como uma expressão do controle exercido sobre a educação, onde a formação dos alunos é orientada principalmente para atender às necessidades do mercado. Isso pode reforçar desigualdades sociais e econômicas, em vez de promover a emancipação e a crítica social.

A crítica à BNCC como promovendo uma educação elitizada e segregadora está alinhada com preocupações sobre a perda da capacidade dos indivíduos de pensarem criticamente e agirem de forma independente. Destaca a importância de se questionar não apenas os aspectos superficiais das políticas educacionais, como a conformidade dos professores com a BNCC, mas também os contextos mais amplos de poder, controle e ideologia que moldam a educação. Isso envolve examinar como as políticas educacionais refletem e perpetuam relações sociais, alienação e controle, bem como buscar alternativas que promovam uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória.

A educação noturna, parte integrante do novo ensino médio, desempenha um papel fundamental na oferta de oportunidades educacionais para diversos grupos de estudantes. Um dos principais desafios da educação noturna é a diversidade de experiências e responsabilidades dos alunos. Professores desempenham processo de estratégias e recursos pedagógicos que atendam às diversas formas de aprendizado, considerando as características dos alunos.

A escola noturna enfrenta influências externas, como políticas educacionais, recursos governamentais e estrutura do sistema educacional. As políticas educacionais devem apoiar a organização curricular necessária para atender aos alunos noturnos. Isso inclui a adaptação do currículo de acordo com suas necessidades e interesses. Os recursos governamentais devem ser alocados de forma adequada, garantindo que as escolas noturnas tenham acesso a materiais didáticos atualizados, infraestrutura funcional e recursos tecnológicos.

A estrutura do sistema educacional também desempenha um papel importante. Necessita haver um reconhecimento da importância da educação noturna na promoção da inclusão social e no acesso à educação. Isso envolve a criação de políticas que incentivem a participação dos alunos na gestão da escola e na definição de suas necessidades.

3.1 REFERENCIAL CURRICULAR PARANAENSE COMO DETERMINANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Um dos determinantes externos da prática pedagógica no contexto das imposições adversas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio tem sido o Referencial Curricular Paranaense (RCP), documento que define os princípios que regem o processo de ensino e aprendizagem, os direitos de aprendizagem dos estudantes e as diretrizes gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nessa linha de determinação externa está o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), documento complementar que visa reformular as propostas pedagógicas. A compilação dos conteúdos considerados essenciais para serem trabalhados em cada disciplina estão separados por ano, e há sugestões sobre como distribuí-los ao longo do ano letivo. O objetivo do CREP é ser um grande guia para a sala de aula, servindo como orientação para os Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula (Mello, Ferreira, 2021, p. 8).

No ponto de vista da Secretaria do Estado de Educação do Paraná (SEED), o CREP é um documento curricular orientador que fornece “subsídios” ao professor para elaborar o plano de aula, sendo predispostos pelo governo do Estado. A decisão de utilizar o CREP como guia para o ensino-aprendizagem cabe ao professor, que pode escolher sua própria metodologia, desde que respeite os conteúdos pré-selecionados e sequenciados que o CREP oferece. É uma situação contraditória colocar como decisão do professor ao mesmo tempo que exige organização do plano de aula (PTD) segundo disposições da BNCC.

De acordo com o estudo de Mello e Ferreira (2017), o poder político do Estado do Paraná está presente nas escolhas de conteúdo feitas pela Secretaria de Educação, deixando o professor apenas com a metodologia e o currículo empregado como uma forma de poder exercido sobre ele. Segundo Mônica Ribeiro da Silva (2018, p. 11):

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, M. R., 2018, p. 11).

As pesquisas realizadas por Mello e Ferreira (2017), bem como por Silva (2018) apontam que o currículo proposto pelo Estado do Paraná está fortemente influenciado por uma visão política de direita, deixando de lado a realidade dos alunos que estudam no ensino regular noturno e outros grupos marginalizados.

O processo de avaliação em massa, combinado com o documento RCP da BNCC, também tem um impacto negativo, pois tira o papel de protagonista do professor e o transforma em um mediador passivo. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná afirma que é necessário estabelecer “os níveis de proficiência dos estudantes previstos para cada ano” (SEED-PR, 2018), como destacado por Mello e Ferreira (2017, p. 10):

Essa organização visa fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, trazendo maior clareza dos conteúdos que darão suporte para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, assim como consolidar o trabalho na rede estadual de ensino. Os conteúdos expressam os conhecimentos que o estudante deve ter se apropriado para prosseguir no seu percurso escolar, atingindo os objetivos de aprendizagem indicados no Referencial. Decorrentes dos organizadores curriculares de cada componente, os conteúdos chegam à especificidade da aula e facilitam as escolhas metodológicas do professor e os processos contínuos de avaliação. Ao planejar a sua prática docente, o(a) professor(a) precisa ter clara a relação entre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem. Nessa relação, a metodologia, a abordagem, as premissas utilizadas pelo professor e as estratégias serão essenciais para a garantia das aprendizagens preceituadas. Também se ressalta que as listagens de conteúdos não inviabilizam as especificidades peculiares e necessárias para atender as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses. Essas especificidades devem ser respeitadas e incluídas nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) (Mello; Ferreira, 2017, p. 10).

De acordo com Mello e Ferreira (2017), o currículo proposto pelo Estado do Paraná não atende às especificidades e necessidades das escolas locais e regionais. Além disso, reforçam que o currículo flexível está sujeito à avaliação e isso resulta em distorções no desenvolvimento do currículo na sala de aula:

Nesta conjuntura a forma de currículo o professor é instado a assumir protagonismo na seleção dos temas (conteúdos programados em ordem e sequencialmente), dos assuntos, e na escolha dos procedimentos didáticos e formas de avaliação que melhor se adequem ao contexto de sala de aula e ao projeto da escola. **Este não é o caso aqui, pois o processo de avaliação externa, ao fim e ao cabo, é que deve determinar o trabalho docente** (Mello, Ferreira, 2017 p. 11. Grifo nosso).

A abordagem adotada pelo Governo do Estado do Paraná desvaloriza o trabalho dos professores e os obriga a se concentrar apenas em treinar os alunos para as provas. Isso resulta em uma educação superficial. Silva (2018) destaca a importância da valorização da educação e dos conceitos pedagógicos:

Quanto aos alunos, seu desempenho mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições (SILVA. M. R., 2018, p. 12).

Conforme enfatizado por Mônica Ribeiro Silva, os casos dos professores são sempre graves, pois excluem articulação com a prática pedagógica em um currículo sem movimentação, e o professor acaba sofrendo as consequências. Não apenas pela falta de formação adequada e/ou continuada, como o PNEM, no qual a coordenação pedagógica suprime os professores por resultados nas avaliações em massa, mas também na falta de perspectivas de abertura de procedimentos pedagógicos para alunos desafortunados ou marginalizados, sem o mesmo o desenvolvimento crítico e raciocínio lógico.

A implementação da Reforma do Ensino Médio trouxe consigo um elemento significativo: a "plataformização" da educação, ou seja, a adoção em larga escala de plataformas digitais. Nesse contexto, surge uma questão crucial que guia nossa análise crítica: como essa crescente dependência de tecnologia nas práticas educacionais afeta a organização da prática pedagógica?

Diante disso, é preciso perguntar: como podemos utilizar a tecnologia de forma eficaz na educação, sem perder de vista os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos? Como podemos garantir que a tecnologia seja uma ferramenta a serviço da aprendizagem, em vez de uma solução simplista para problemas complexos? É necessário considerar essas questões à medida que continuamos a explorar o papel da tecnologia na educação.

O discurso oficial enfatiza a conexão intrínseca entre investir em tecnologia e aprimorar o desempenho dos estudantes. A SEED alega que o investimento em tecnologia tem contribuído para elevar os índices de desempenho dos alunos e busca introduzir inovações. No entanto, é de extrema importância reconhecer a natureza política da tecnologia na educação. É crucial questionar a crença implícita de que a tecnologia, de alguma forma, é a solução mágica para todos os desafios educacionais (Barbosa; Alves, 2023, p. 12).

O fetiche pela inovação tecnológica parece ter se tornado central nas políticas educacionais do estado do Paraná. Dada a presença inevitável das tecnologias digitais nas escolas e as transformações que elas trazem para os processos pedagógicos, é imperativo que façamos uma análise aprofundada sobre a atual integração dessas tecnologias na educação. Precisamos examinar as assimetrias, pressupostos e crenças subjacentes ao uso desses recursos

tecnológicos, adotando uma abordagem crítica e intelectual desse fenômeno social (Barbosa; Alves, 2023, p. 13).

É essencial compreender que a interseção entre educação e tecnologia não leva a um único caminho claro, a um consenso absoluto ou a uma verdade inquestionável. Esta é uma área que demanda constante debate, análise crítica, escrutínio e questionamento. Portanto, estamos diante de um desafio complexo e em constante evolução, que exige uma abordagem reflexiva e atenta à dinâmica da educação no século XXI.

Mello e Ferreira (2017) trazem esta citação de Tomaz Tadeu da Silva (1999), reforçando os alertas das determinações em circunstância do que pode acontecer:

O foco em maneiras institucionais diferentes e mais abrangentes de demonstrar o desempenho de alunos foi usado simplesmente com a finalidade de obter-se mais testes e avaliações dentro das escolas e maior controle estatal sobre o currículo. Controle sobre a escola, o professor e seu trabalho, em busca de eficiência, eficácia e produtividade para elevar o desempenho nos indicadores educacionais (SILVA T. T., 1999 apud MELLO, FERREIRA, 2018, p. 12).

A respeito da situação dos professores no Estado do Paraná, temos o RCO (Registro de Classe Online), que é um recurso da prática pedagógica. Trata-se de uma ferramenta de monitoramento da implementação do currículo na sala de aula, registrando as atividades diárias, as disciplinas, os itinerários formativos e os componentes curriculares. Além disso, oferece sugestões de conteúdos já estabelecidos para os dias, trimestres e ano letivo, engessando o trabalho do professor sob a aparência de “facilitação do trabalho docente”:

O RCO+Aulas é um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta on-line, é possível encontrar links para videoaulas, slides e listas de exercícios (Paraná, 2021).

O RCO+Aulas revela os pontos, destacando a necessidade de reflexão e debate sobre seu uso. Enquanto o sistema traz benefícios em termos de agilidade e automatização de tarefas, também limita a autonomia dos professores. O RCO é programado de acordo com os interesses do Estado, controlando o trabalho docente e direcionando o conteúdo para atender aos objetivos

governamentais (Silva, T. T., 1999). As redes municipais, estaduais e particulares de ensino estão vinculadas ao RCO+Aulas, e há um portal unificado para acesso.

Há uma crescente observação das mudanças nos comportamentos e interações na educação que tendem a obscurecer as vozes e experiências de professores e alunos. A padronização também é evidente na plataforma RCO+Aulas, onde materiais prontos são disponibilizados, diminuindo a autonomia dos professores, transformando-os em meros executores de conteúdo pré-estabelecido, refletindo uma tendência à desintelectualização e esvaziamento pedagógico (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

3.1.1 Uso da ferramenta RCO

Na ferramenta online, cuja página inicial pode ser visualizada na Figura 1, é possível encontrar links para videoaulas, slides e listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por materiais de sua preferência. Está disponível para o professor, ainda, um espaço para avaliar cada aula dada (Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Acesso em 04/11/2023, (https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas)(http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/tutoriais/RCO_tutorial_docente.pdf)

Figura 1 – Página Inicial do RCO



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Para acessar a plataforma (realizar o login), os professores precisam inserir seus dados, previamente cadastrados e atualizados. Pode ser acessada por meio de computadores, notebooks, tablets e até mesmo pelo Educatron, tendo acesso à internet⁹. A entrada é feita pelo clique no ícone “Central de Segurança”, conforme pode ser visualizado na Figura 2:

Figura 2 – Página de Login do RCO

Central de Segurança

CPF, E-Mail ou Login Sentinela

Senha

Entrar

Voltar

[Ainda não sou cadastrado](#)

[Recuperar / Alterar Senha](#)

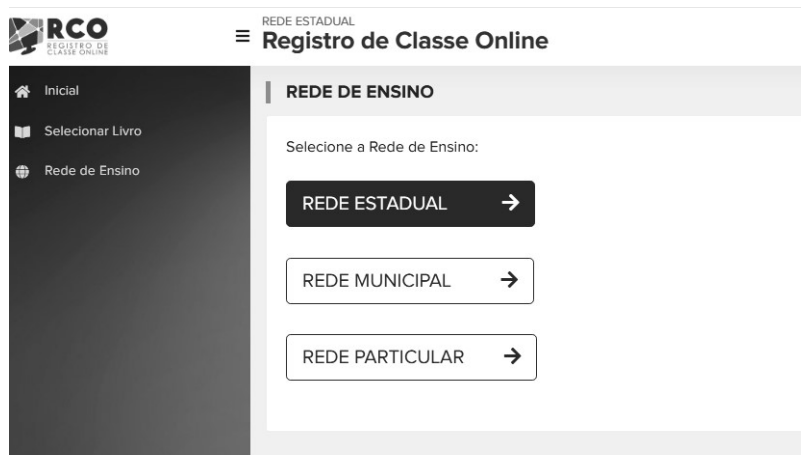
A **verificação em duas etapas** está disponível.
Acesse seu perfil, habilite este recurso e **aumente ainda mais a segurança** da sua conta.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

A senha do RCO está vinculada ao suplemento escolar dos professores (vinculando suas aulas à sua remuneração). Articulado com a plataforma Power BI do própria SEED, e ao cadastramento único dos servidores do Estado do Paraná (PSS ou QPM's). O RCO é utilizado em todas as escolas do Paraná, sejam elas da rede estadual, municipal ou da rede particular, como pode ser visualizado na Figura 3. O discurso da SEED ao utilizar essa ferramenta é padronizar e democratizar o ensino, garantindo que todos os alunos, independentemente da rede em que estão inseridos, tenham a mesma formação. Na prática, ainda há muita diferença no conteúdo ofertado aos estudantes, principalmente os que frequentam o ensino noturno.

Figura 3 – Página de Seleção da Rede de Ensino

⁹ Educatron é um conjunto de equipamentos composto de *smart tv* de 43 polegadas, computador, webcam, microfones, teclado com *mousepad*, microfones e um pedestal regulável, disponibilizados pela SEED do Paraná, nas escolas pertencentes à rede estadual.



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Após a seleção da rede, os professores acessam as turmas para as quais foram designados no semestre, conforme a Figura 4. No menu à esquerda, é possível ir para a página inicial, selecionar o material ou trocar de rede de ensino. As informações das escolas e do professor foram cortadas da imagem, porém o cronograma de aulas do dia pode ser visualizado. Em cada quadro correspondente a uma turma (1ª. Série C, por exemplo), há o nome da escola, e a disciplina em curso. A cor vermelha do quadro sinaliza aulas já realizadas, enquanto a cor verde sinaliza aulas a realizar. Na parte inferior de cada quadro, há cinco ícones, da esquerda para a direita: i) alunos da turma; ii) conteúdo da aula; iii) planejamento; iv) avaliação e v) relatórios.

Figura 4 – Página do RCO do Professor



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Na Figura 5, é possível observar a lista de alunos da turma (o primeiro ícone da esquerda para a direita no quadro da aula, conforme Figura 5). Os nomes estão dispostos em ordem alfabética, e o professor pode realizar a chamada diretamente no RCO.

Figura 5 – Página de Lista dos Alunos da Disciplina

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Após preencher a lista de chamada, os professores podem apenas salvar e registrar as presenças, ou podem também ir para a página de planejamento e conteúdo, conforme a Figura 6:

Figura 6 – Parte Final da Página de Lista dos Alunos da Disciplina

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Ao optar por salvar e ir para incluir o planejamento/conteúdo, os professores podem selecionar o semestre do qual a disciplina faz parte, e adicionar observações que considerar pertinentes, conforme a Figura 7:

Figura 7 – Página de Inclusão de Conteúdo das Disciplinas

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Os professores são “livres” dentro do sistema, desde que cumpram as exigências estabelecidas. O problema reside na falta de recursos e investimentos para garantir o bom funcionamento do sistema, que está sendo implantado mais como uma ferramenta de controle e cobrança do que para a melhoria do ensino. A qualidade da educação fica em segundo plano, enquanto o foco está nos dados, índices e relatórios. (Mello; Ferreira, 2017, p. 11).

Neste caso o professor pode elaborar a aula, seguir o conteúdo programado que é disposto pela SEED, sem nenhuma alteração (indo pelo ícone - via planejamento) ou via conteúdo, o que pelo novo governo paranaense só pode ser alterado 20% no decorrer do ano. Há quatro opções para mudar o planejamento: i) conteúdo; ii) avaliação; iii) aula extracurricular e iv) nivelamento, conforme a Imagem 10.

Normalmente os professores lançam mão dessa ferramenta para utilizar o plano de aula ou seu próprio planejamento. Muitas vezes, ao modificar o conteúdo e inserir conteúdo próprio, são coagidos pela equipe pedagógica, quando solicitam os planos de aula e ainda questionam por qual motivo não estão seguindo o planejamento proposto pelo RCO¹⁰.

¹⁰ Os investimentos e a natureza das políticas educacionais, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, foram gerenciadas e controladas engessando a ação do docente, e pedagogias com finalidade de melhora das notas e ter processo de avaliação em larga escala, objetivando a responsabilização da equipe gestora pelo sucesso ou fracasso (considerando fracasso escolar como o baixo rendimento nos índices de avaliação) no ensino aprendizagem, e por fim ranquear as instituições e formatar um preparatório para bom desempenho do IDEB (Mendes; Horn; Rezende,

Os conteúdos no RCO são separados por aula, pré-determinados de acordo com o estabelecido pela SEED, como pode ser observado na Figura 9. As aulas são enumeradas e sequenciais, e ao final de cada trimestre, o conteúdo deve ter sido ministrado de acordo com a sequência pré-estabelecida.

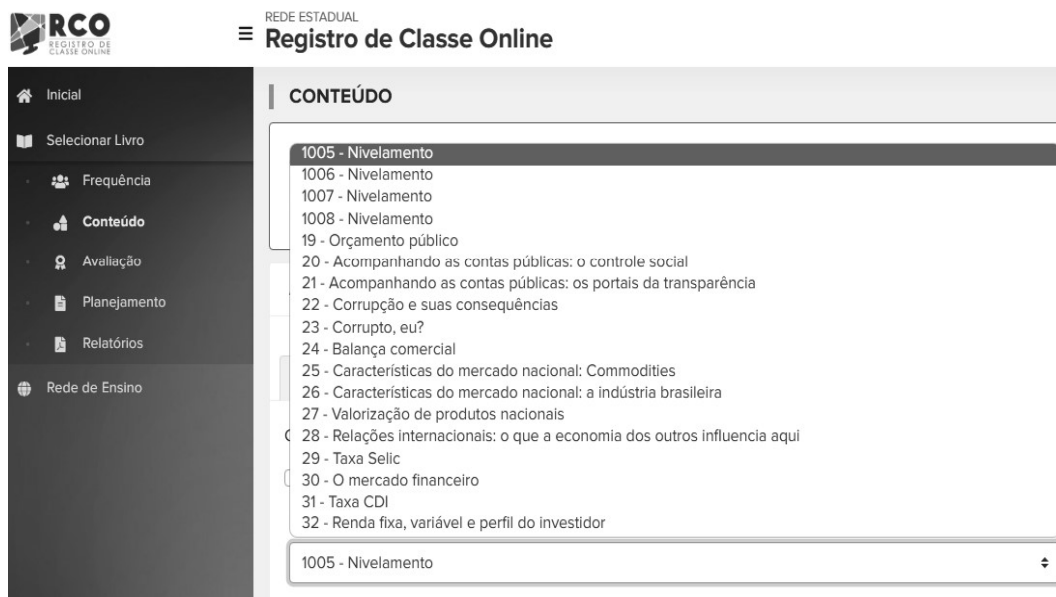
Na Figura 8 é possível visualizar qual é o percurso de aprendizagem da SEED, conteúdo, área, componente, objetivo do conhecimento, objetivo de aprendizagem, habilidade da área, slides/encaminhamento, exercícios e outros. Isto tudo para uma aula programada, onde o professor está sendo engessado a cada dia letivo.

Figura 8 – Página de Inserção de Conteúdo Extra

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Figura 9 – Lista dos Conteúdos Pré-determinados das Disciplinas

2020, p.3; Silva Jr, 2016, p.15). Repreendendo, assim, a prática pedagógica por uma educação instrumental da produtividade e mercantilista em um controle do processo formativo e instruindo a nova forma de ser e estar no mundo contemporâneo.



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Na Figura 10 é possível visualizar qual é o percurso de aprendizagem da SEED, conteúdo, área, componente, objetivo do conhecimento, objetivo de aprendizagem, habilidade da área, slides/encaminhamento, exercícios e outros. Isto tudo para uma aula programada, onde o professor está sendo engessado a cada dia letivo.

Figura 10 – Percurso de Aprendizagem da Disciplina



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

O campo de conteúdos (onde é possível inserir o planejamento) do RCO é um campo obrigatório, sem selecionar o conteúdo o site trava, e não tem como dar continuidade, conforme a Figura 11:

Figura 11 – A Impossibilidade de Avanço sem Preencher o Planejamento

A imagem mostra a interface do RCO (Registro de Classe Online) da REDE ESTADUAL. No topo, há o logotipo do RCO e o título "Registro de Classe Online". Abaixo, há uma barra de navegação com opções: "via Planejamento" (selecionada) e "via Conteúdo".

À esquerda, há um menu lateral com as seguintes opções: "Inicial", "Selecionar Livro", "Frequência", "Conteúdo", "Avaliação", "Planejamento" (destacado), "Relatórios" e "Rede de Ensino".

No centro, há uma seção para "Carregar Períodos (**anteriores):" com três opções de trimestre: "1º Trimestre", "2º Trimestre" e "3º Trimestre" (selecionado). Abaixo, há um campo rotulado "Planejamento: *" que está vazio. Um aviso em uma caixa vermelha indica: "O campo Planejamento é obrigatório.".

Abaixo do campo de planejamento, há uma seção para "Observações:" com um campo de texto vazio. No canto inferior direito, há dois botões: "Salvar" e "Limpar".

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

Após selecionar o conteúdo e inserir as informações relativas ao planejamento das aulas, os professores precisam avaliar o teor das aulas, e sinalizar aspectos como adequação do conteúdo, a existência de exemplos, qualidade das atividades e qualidade do audiovisual, por exemplo, conforme a Figura 13. Também é necessário sugerir melhorias, para o aperfeiçoamento da plataforma. Segundo a SEED, as informações fornecidas pelos professores serão consideradas no lançamento de novas versões do RCO, trazendo melhorias e maior adequação do conteúdo.

Avaliado o conteúdo, conclui-se o relatório do RCO referente à aula ministrada, e é possível seguir para outras aulas, como pode ser visualizado na Figura 14. A recomendação da SEED é que os professores sigam o procedimento dia a dia, tornando o RCO ferramenta obrigatória na prática pedagógica.

Figura 12 – Página de Avaliação do Conteúdo das Aulas

RCO REDE ESTADUAL
Registro de Classe Online

CONTEÚDO

MATEMATICA - 2º Trimestre

Avaliar Conteúdo

1. O que foi bom no material dessa aula?:

- ☐ Conteúdo adequado.
- ☐ Exemplos interessantes.
- ☐ Profundidade adequada.
- ☐ Tipo de Atividade adequada.
- ☐ Lógica da construção do conteúdo. Teve começo, meio e fim.
- ☐ Vídeos e Imagens.
- ☐ Atividade gamificada.
- ☐ Comentários abertos.

2. O que poderia melhorar no material dessa aula?:

- ☐ Conteúdo muito extenso. Não dá tempo.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

A abordagem das plataformas adotadas no Paraná tem altos investimentos em recursos digitais por meio de contratos empresariais. Essa plataformização digital promove a padronização e intervenções de avaliação, prejudicando o papel dos professores e enfraquecendo o aspecto científico e pedagógico da formação. Além disso, a Reforma do Ensino e o uso de plataformas sugerem maior controle sobre o trabalho docente, currículos e vigilância tecnológica. (Barbosa; Alves, 2023, p. 4).

Figura 13 – Página Final da Avaliação de Conteúdo das Aulas no RCO

RCO REDE ESTADUAL
Registro de Classe Online

via Planejamento via Conteúdo

Tipo da Aula: *

☒ Conteúdo ☐ Avaliação ☐ Aula Extracurricular ☐ Nivelamento

Conteúdos: *

Mercado consumidor

Alterar Limpar

Data	Tipo da Aula / Planejamento	Específico / Observações	Lançamento em	Ações
	Conteúdo	Mercado consumidor		
	1007 Nivelamento			

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2024).

A reflexão não nega o valor da tecnologia, mas enfatiza a necessidade de avaliar as implicações políticas e sociais das plataformas digitais na educação. O uso generalizado de tecnologia, sob uma abordagem neotecnicista, ameaça o processo educacional, priorizando recompensas e punições em detrimento da ética e cognição. Isso redefine a relação entre professores e alunos, reduzindo a influência dos educadores na educação. Isso reflete uma racionalidade instrumental, onde ética e cognição se fundem na sala de aula. Parece que essa realidade está se concretizando. (Barbosa, Alves. 2023, p. 17).

A respeito da situação dos professores no Estado do Paraná, temos o RCO (Registro de Classe Online), que é um recurso da prática pedagógica. É uma ferramenta de monitoramento da implementação do currículo na sala de aula, registrando as atividades diárias, as disciplinas,

Com a vinculação do RCO ao diário de presença dos alunos e à BNCC, torna-se um sistema amplo de controle da educação. Segundo Mello e Ferreira (2017), em 2012, o Estado do Paraná, vincula um artigo informativo sobre “O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense”, tendo o título de “Plano de Aula do Real ao Ideal” escrita por Ruth Eliane Faustin Custódio.

Custódio (2012) questiona se o professor, utilizando a teoria, pode melhorar sua prática. Ela afirma que as propostas, metodologias, recursos e estratégias aplicados pelo professor permitem que ele tenha objetivos claros e tenha uma aula significativa e prazerosa. Segundo a autora, os alunos precisam ser estimulados a refletir, solucionar problemas e se tornarem responsáveis por sua aprendizagem. Complementa este pensamento afirmando que é crucial que a ação pedagógica esteja adequadamente preparada para facilitar e tornar viável um processo de ensino-aprendizagem eficaz. (Custódio, 2012, p. 13).

A realidade que ainda muito presente, com quem não utiliza o RCO (como planos de aulas e nem mesmo condiz com os conteúdos programados para as provas em massa com a Prova Paraná): “os professores copiam o plano de aula do ano anterior e o entrega à equipe pedagógica com sensação de mais uma atividade burocrática cumprida [...] sendo concebida e vivenciada no cotidiano da prática do docente, como um processo de reflexão” (Custódio, 2012, p.13).

Custódio (2012) destaca ainda a importância de se cuidar do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a necessidade de se manter a qualidade do trabalho pedagógico. Entretanto, ao longo dos anos, com a implementação de novos documentos e projetos pelo Governo do Estado do Paraná, estas práticas pedagógicas relevantes deixaram de ser prioridade, reforçando as dificuldades já apontadas. (Custódio, 2012, p. 13).

As dificuldades para a efetivação do planejamento escolar, como falta de tempo, falta de formação acadêmica, rotatividade de professores e outros complementos, somadas às precariedades do sistema escolar, continuam a afetar negativamente a qualidade do ensino, como já apontado por Arroyo (2014) e Silva (2018).

Para Libâneo (2013), o planejamento é o guia que estabelece um meio que as diretrizes sejam efetivadas e realizadas no e pelo trabalho docente tendo função de orientar a prática e não somente um documento rígido, decorrendo a atualizações e adequações necessários à realidade, construindo em cima das sequências lógicas e progressivas evitando mecanizações.

Enfatiza que o planejamento pedagógico possui ação pedagógica condizente com o processo de ensino-aprendizagem e esclarecendo que não sendo mecânico e burocrático e reforçando o desenvolvimento crítico transformadoras para os alunos e segurança para os professores.

Para que isto se efetive na prática pedagógica real, a construção tem suas etapas seguindo Foppa e Vasques (2019, p. 92): planejamento educacional: o mais amplo e geral que contém as estruturas e o fundamento de todo o sistema educacional; planejamento escolar: relacionado às propriedades do planejamento educacional, servindo de base para definir a ação proposta pela escola, ressaltando o projeto político pedagógico como identidade da instituição escolar, norteador as práticas juntamente com os diferentes níveis de planejamento; planejamento curricular: que busca os melhores meios de desenvolver a ação escolar; planejamento de ensino: que parte dos pontos referenciais estabelecidos no planejamento curricular e refere à prática do professor e suas relações com o aluno.

O plano de ensino contém um universo que compreende os objetivos, conteúdos programáticos, identificação da disciplina, avaliações e suas bibliografias e tudo que está entrelaçado com a disciplina. Para com este processo, o sujeito produtor desta prática necessita se perguntar: o que meu aluno quer aprender? Para isto a realidade e o perfil do aluno estejam preestabelecidos, assim tornando um determinante da prática pedagógica relevante. (Spudeit, 2014, p. 1).

Ao considerar esses perfis de alunos e suas realidades, é importante também levar em conta os objetivos gerais e específicos, os conteúdos a serem ensinados, os métodos e técnicas pedagógicas, bem como os recursos educacionais e as avaliações a serem utilizadas. Esses elementos são igualmente essenciais para proporcionar uma educação eficaz e abrangente. Assim proposto também pela atual BNCC (2018):

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Não apenas estas questões se trata o plano de ensino como também nomes e códigos das disciplinas, conteúdos e itinerários formativos, somando com o plano de ensino também tem que constar tipo de vínculo do professor, carga horaria programada, dias, horários, locais das aulas, períodos, (créditos, se for necessário) e a correspondência em relação ao currículo do curso.

Os objetivos e os conteúdos, terão que estar em envolvidos em um planejar retilíneo, para que haja uma organização em ordem, para que haja uma efetividade sobre o eixo temático com teorias e práticas e, assim, sendo aplicado corretamente. Complementando, assim, podendo utilizar as metodologias ativas que ali sejam apropriadas para serem trabalhadas adequadamente.

As avaliações, dentro de um plano de ensino, também podem ser de várias formas, podendo ser processual e podendo depender do método aplicado. Esta prática pedagógica está sendo usurpada pela BNCC de vários aspectos, a primeira delas vem com a fala de Mônica Ribeiro da Silva (2018), observe:

Além disso, fica claro o sentido limitador que comporta um “currículo nacional” por ser excessivamente prescritivo e, ainda, atrelado às avaliações de Estado. Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (Silva, 2018, p. 5).

Souza (2016) mostra que a avaliação externa é um fator da prática pedagógica que vem imbricado com as ideologias do Estado mantenedor ou mesmo o sistema de ensino, assim sendo, opressoras aos alunos e professores, as metas impostas para assegurar o sucesso do sistema educacional. Assim, as avaliações sendo propostas em massa pelo aparelho do Estado farão parte do plano de ensino e se tornando cada vez mais obsoletas na prática pedagógica do docente, como avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula.

O plano de ensino poderá ser alterado ao longo dos períodos no processo de ensino-aprendizagem e serve como roteiro de aula (Spudeit, 2014. p.3). Logo, um plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos (objetivos, atividade métodos, currículos...), portanto o plano de ensino está no plano de aula e a mudança se torna com a questão do controle do tempo. (Libâneo, 2013, p. 241). O Quadro 9 indica o que conta para a construção do plano de aula segundo Spudeit (2019):

Quadro 9 – Roteiro de planejamento de ensino e/ou aula

1-	O tema abordado: o assunto, o conteúdo a ser trabalhado.
2-	A justificativa: o motivo de se trabalhar determinado assunto.
3-	Os objetivos gerais a serem alcançados: o que os alunos irão conseguir atingir com esse trabalho; com o estudo desse tema.
4-	Os objetivos específicos: relacionados a cada uma das etapas de desenvolvimento do trabalho.
5-	As etapas previstas: mais precisamente uma previsão de tempo, onde o professor organiza tudo que for trabalhado em pequenas etapas.
6-	A metodologia que o professor usará: a forma como irá trabalhar, os recursos didáticos que auxiliarão a promover o aprendizado e a circulação do conhecimento no plano da sala de aula.
7-	A avaliação: a forma como o professor irá avaliar, se em prova escrita, participação do aluno, trabalhos, pesquisa, tarefas de casa...
8-	A bibliografia: todo o material que o professor utilizou para fazer o seu planejamento.

Fonte: Adaptado de Spudeit (2014, p. 3).

A prática pedagógica refere-se às ações e estratégias adotadas pelos professores no contexto da sala de aula, visando facilitar a aprendizagem dos alunos. Libâneo (2013, p.242) enfatiza que uma prática pedagógica efetiva requer um planejamento bem elaborado, que considere os objetivos educacionais a serem alcançados, os conteúdos a serem ensinados e a forma como esses conteúdos serão abordados. Nesse sentido, os planos de aula desempenham um papel central.

Os planos de aula são instrumentos de organização e estruturação do trabalho docente, permitindo ao professor estabelecer uma sequência lógica de atividades que promovam a construção do conhecimento pelos alunos. Ao elaborar um plano de aula, o professor determina os objetivos específicos que deseja atingir, seleciona os conteúdos relevantes, decide sobre as estratégias e recursos didáticos a serem utilizados e estabelece as formas de avaliação da aprendizagem. (Libâneo, 2013, p. 242).

Sob uma análise crítica, é possível notar semelhanças com a observação de um aumento do trabalho burocrático disfarçado de flexibilidade na educação através da plataformização. Essa abordagem enfatiza a eficiência, levando à hiper burocratização dos processos pedagógicos devido à incorporação de tecnologias na educação, resultando em mais

burocracia. Isso se traduz em mais relatórios para os docentes e mais burocracia invadindo o processo educacional. Essa dinâmica se relaciona com a teoria sobre a implantação de uma *accountability* digital, onde a adoção de novas plataformas pode levar a um aumento da regulação, vigilância e controle, resultando na diminuição da autonomia do trabalho pedagógico (Barbosa; Alves. 2023, p. 21).

Os planos de aula permitem que o professor antecipe possíveis dificuldades de aprendizagem, identifique estratégias adequadas para lidar com essas dificuldades e promova a participação ativa dos alunos. Além disso, os planos de aula fornecem uma base sólida para o acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor monitorar o progresso dos alunos e realizar os ajustes necessários ao longo do percurso.

Nesta pesquisa o objeto é os planos de aula, entretanto se desdobrou na ascensão crescente das plataformas digitais no sistema de educação do estado do Paraná. Ao invés de enriquecer a didática, muitas vezes resultaram em um esvaziamento da prática pedagógica, enfraquecendo o trabalho do professor e transferindo para ele a responsabilidade pelo fracasso escolar. Esse processo, marcado por um aumento das regulamentações e uma ênfase excessiva nas avaliações em massa, contribuiu para uma catástrofe educacional e dificultou significativamente a promoção eficaz do ensino-aprendizagem.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

Nos capítulos anteriores, alguns dos documentos que estabeleceram e operacionalizaram o NEM no estado do Paraná foram analisados e contextualizados, sempre com o olhar voltado ao objetivo desse trabalho, qual seja, identificar as possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica, e os objetivos específicos (identificar os documentos que tratam do Novo Ensino Médio (NEM) e salientar as possíveis implicações das normativas à prática pedagógica). Na educação estadual do Paraná, as influências da BNCC se deram na elaboração dos documentos orientadores do currículo, da organização e das práticas pedagógicas.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo trazer os principais documentos balizadores do NEM no estado do Paraná (há diversos documentos que não se alinham ao objetivo dessa pesquisa, e por esse motivo não foram considerados). As normas, resoluções, instruções normativas e orientações apresentadas aqui possuem alguma relação com a formação do currículo estadual e com as práticas pedagógicas, alvos principais dessa pesquisa. Inclusive algumas delas tratam especificamente da questão da plataformização da educação, fornecendo subsídios orientadores para a criação e manutenção das plataformas online da educação estadual, que passarão a ser (e em alguns aspectos já o são) o principal instrumento das práticas pedagógicas.

São listadas, em ordem de data de publicação, a norma e principais ponto de destaque, e ao final há a análise sobre as categorias formadas dos elementos do cotidiano da escola. Os critérios de escolha desses documentos foram definidos com base na importância, relação e implicações que eles possuem com a prática pedagógica. As Instruções Normativas (IN), Instruções Normativas Conjuntas (INC), Orientações (OR) e Orientações Conjuntas (OC) possuem prescrições para a prática pedagógica, fornecendo subsídios operacionais para a

implementação do NEM. A seguir, é apresentado no Quadro 10, a síntese dos documentos analisados.

Quadro 10 – Síntese dos documentos norteadores do NEM no estado do Paraná

Nome	Data de publicação	Conteúdo
INC 11/2020 DEDUC/DPGE/SEED	17/12/2020	Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná.
OR 03/2021 DEDUC/SEED	22/02/2021	Orienta pedagogicamente os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as escolas públicas estaduais quanto aos encaminhamentos contidos na Resolução n.º 673/2021 – GS/SEED.
DELIBERAÇÃO 04/2021	21/05/2021	Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.
OR 05/2021 SEED/DPGE/DLE/CDE	28/05/2021	Orienta sobre o bloqueio de usuários no Livro Registro de Classe Online – LRCO para a Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.
OR 06/2021 DPGGE/DLE	02/07/2021	Orienta os Núcleos Regionais de Educação quanto aos procedimentos relacionados à implantação de novas Matrizes Curriculares no ano de 2021 para vigorarem a partir do ano de 2022.
INC 04/2021 DEDUC/DPGE/SEED	08/07/2021	Complementa as orientações das ações referentes ao Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar das instituições de ensino estaduais do Paraná, contidas na Instrução n.º 05/2019 - DEDUC/DPGE/SEED.
OC 07/2021 DEDUC/DPGE/SEED	16/08/2021	Orienta as ações referentes ao Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar das instituições de ensino Municipais e Privadas do Paraná que ofertam a Educação Básica.
OR/08/2021 SEED/DPGE/DLE	17/08/2021	Orienta as instituições privadas quanto à organização da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio a partir do ano letivo de 2022.
OR 11/2021 SEED/DPGE/DLE	15/10/2021	Orienta as instituições privadas quanto à organização da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio a partir do ano letivo de 2022 e Revoga a Orientação n.º 08/2021 – SEED/DPGE/DLE.
OC 12/2021 DEDUC/DPGE/SEED	17/12/2021	Orienta as instituições da rede pública estadual de ensino sobre a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular – PPC do Novo Ensino Médio.

INC 08/2021 DEDUC/DPGE/SEED	17/12/2021	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.
INC 08/2021 DEDUC/DPGE/SEED RETIFICADA	21/12/2021	Mudanças nas grades de aulas de algumas disciplinas e itinerários de algumas áreas específicas e alguns complexos escolares.
OR 01/2022 SEED/DPGE/DLE	14/01/2022	Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a estrutura e o trabalho com o Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná no ano de 2022.
OC 01/2022 DEDUC/DPGE/GRHS/SEED	21/01/2022	Orienta sobre a definição dos Componentes Curriculares e o LRCO da sexta aula no contraturno das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná.
OC 02/2022 DEDUC/DPGE/GRHS/SEED	24/01/2022	RETIFICA a Orientação Conjunta n.º 001/2022, que orienta sobre a definição dos Componentes Curriculares e o LRCO da sexta aula no contraturno das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná.
IN 06/2022 DEDUC/SEED	01/02/2022	Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022.
ONC 03/2022 DEDUC/DPGE/DG/SEED	07/02/2022	Dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio noturno no ano de 2022.
ONC 04/2022 DEDUC/DPGE/DG/SEED	08/02/2022	Dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio noturno no ano de 2022.
OR 06/2022 SEED/DPGE/DNE	05/09/2022	Orienta os NREs quanto aos processos de alteração de Matriz Curricular para o ano letivo de 2023 em instituições de ensino pertencentes à Rede Privada.
OC 14/2022 DEDUC/DPGE/ DG/SEED	13/07/2022	Dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio, Regular e Profissional, no período noturno, no ano de 2022.
IN 08/2022 CDE/DNE/DPGE/SEED	31/08/2022	Estabelece as normas e prazos de preenchimento para as instituições de ensino que utilizam o Livro Registro de Classe Online – LRCO e o Livro Registro de Classe – LRC.
INC 06/2022 DEDUC/DPGE/SEED	10/11/2022	Dispõe sobre o modelo de oferta para o Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná no ano de 2023.

INC 09/2022 DEDUC/DPGE/SEED	22/12/2022	Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná.
OR 01/2023 DEDUC/SEED	19/01/2023	Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre o Currículo para o Novo Ensino Médio.
INC 02/2023 DEDUC/DPGE/SEED	20/01/2023	Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na modalidade da Educação Profissional Técnica de nível médio para os cursos adequados, previstos para o início do ano letivo de 2023, na rede pública estadual de ensino do estado do Paraná.
OR 03/2023 DEDUC/SEED	26/01/2023	Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a prática docente no desenvolvimento dos Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento.
OR 04/2023 DEDUC/SEED	20/03/2023	Orienta os colégios de Educação do Campo da rede pública estadual de ensino quanto às Matrizes Curriculares e Material Didático do LRCO do Novo Ensino Médio.
OR 05/2023 DEDUC/SEED	29/03/2023	Orienta as instituições da rede pública estadual de ensino sobre a revisão do Projeto Político Pedagógico - PPP e da Proposta Pedagógica Curricular – PPC para o ano de 2023.
OR 08/2023 DEDUC/SEED	18/07/2023	Orienta as instituições da rede pública estadual de ensino do Paraná, que ofertam o Ensino Médio Regular, sobre as atividades na Plataforma Quizizz durante a sexta aula em contraturno - aulas assíncronas do período noturno.
INC 15/2023 DEDUC/DPGE/SEED	19/12/2023	Dispõe sobre a Matriz Curricular para o Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná.
INC 15/2023 DEDUC/DPGE/SEED RETIFICADA	22/12/2023	Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná.

Fonte: Elaboração própria, com base nas publicações da SEED/PR (2024).

Legenda:

DEDUC – Diretoria de Educação

SEED – Secretaria Estadual de Educação

DG – Direção Geral

DGPE – Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar

DLE – Departamento de Legislação Escolar

IN – Instrução Normativa

INC – Instrução Normativa Conjunta

OR – Orientação

OC – Orientação Conjunta

ONC – Orientação Normativa Conjunta

As categorias de análise utilizadas foram as sugeridas por Penin (1989), que, a partir da análise do cotidiano da escola, considerado como a base sobre a qual se constitui o Estado, e no caso da escola pública, o cotidiano escolar é a “base da instituição estatal sobre o qual esta procura programar a produção” (Penin, 1989, p. 21). A autora busca, por meio de uma análise crítica da vida cotidiana, saber como o cotidiano estabelece seus critérios de mudança e saber quais critérios são esses. A inspiração para Penin é o trabalho de Henri Lefebvre, sociólogo e filósofo francês, que examinou como o espaço é socialmente construído e experimentado. Lefebvre discute os conceitos de homogeneidade, fragmentação e hierarquização do cotidiano, discussão essa que serve como base para a formação das categorias sugeridas por Penin (1989).

Aspectos socioeconômicos, culturais, psicológicos, políticos, institucionais, éticos e filosóficos formam uma estrutura para entender os diversos fatores que influenciam a prática pedagógica. Para a presente pesquisa, foram determinadas, a partir das sugestões de Penin (1989), quatro categorias às quais os documentos foram atribuídos:

1) aulas: os documentos cujo escopo principal são as determinações sobre as aulas, carga horária, atividades assíncronas, conteúdos, ferramentas (quiz, por exemplo) são incluídas nessa categoria;

2) Determinantes internos e/ou externos: os documentos cujo foco principal é orientar sobre o trabalho docente, versando sobre utilização e operação das plataformas, avaliações, produção e utilização de material didático, são incluídas nessa categoria;

3) relação prática e sujeito: documentos abordando questões de diversidade, tempo das aulas, tempo e articulação de conteúdos, entram nessa categoria, e;

4) tecnologias digitais: documentos que tratam dos equipamentos utilizados pelos docentes, formação docente para a utilização das novas tecnologias, plataformas (RCO+Aulas e outras) são incluídas nessa categoria.

Essas categorias podem fazer emergir elementos que influenciam e trazem implicações à prática pedagógica, pois estão relacionadas diretamente ao cotidiano da escola. Após a análise e categorização dos documentos, foi realizado um paralelo sobre como cada um indica hierarquia, homogeneização e fragmentação, de acordo com Penin (1989).

A Instrução Normativa Conjunta (INC) 11/2020, de 17/12/2020, assinada por Adriana Kampa (Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar – DPGE) e Roni Miranda Vieira (Diretoria de Educação – DEDUC) dispõe sobre a Matriz Curricular (MC) na rede pública estadual de ensino do Paraná, informando a necessidade de adequação e implantação a partir de 2021. A INC trata da integração das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) à MC, e das reestruturações a serem feitas como proposto na INC 05/2019 e pela Deliberação 04/2021 CEE/PR. A INC 11/2020 trata também da carga horária, estabelecendo 9 aulas diárias, (45 aulas semanais de 50 minutos cada), com 1 hora de almoço e dois intervalos de quinze minutos (um pela manhã e um à tarde). Os Núcleos Regionais de Educação (NRE) deverão acompanhar as instituições de ensino na implementação da nova carga horária. A integração das PPC e dos PPP à MC fazem parte das mudanças que afetam as práticas pedagógicas dos docentes, ao estabelecer novos critérios de atuação. Essa INC se enquadra na categoria 1 – aulas.

A Orientação (OR) 03/2021, publicada em 22/02/2021 e assinada por Roni Miranda Vieira (DEDUC), orienta pedagogicamente os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as escolas públicas estaduais quanto aos encaminhamentos contidos na Resolução 673/2021 GS/SEED. Essa OR especificamente sobre práticas pedagógicas, sobre o Livro de Registro de Classe Online (LRCO) 2.0, sugestões de planos de aula, a utilização e adaptação das atividades do LRCO considerando o nível de aprendizagem dos estudantes. As orientações que compõem esse documento visam nortear as ações para a organização pedagógica das instituições de ensino no retorno às aulas no ano de 2021. A OR 03/2021 traz também planos de aula elaborados, segundo a SEED, após reflexão sobre o desenvolvimento das habilidades fundamentais a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino. Nesse sentido, a SEED recomenda esses planos de aula como parte do planejamento pedagógico que inclui o Currículo Priorizado elaborado para a rede estadual. Juntamente com essa recomendação, foram disponibilizados Planos de Trabalho e listas de conteúdo para os professores. Isso demonstra o quanto o trabalho docente fica limitado por conteúdos pré-determinados e engessados, que impossibilitam (ou limitam consideravelmente) a criatividade dos professores durante o

desenvolvimento das atividades em sala de aula. Essa OR se enquadra na categoria 4 – tecnologias digitais.

A OR 05/2021, de 28/05/2021, assinada por Annete Elise Siedel Vasconcelos (Coordenação da Documentação Escolar - CDE), orienta sobre o bloqueio de usuários no LRCO pela rede estadual de educação. Versa sobre o Referencial Curricular do Paraná por áreas do conhecimento, implicando no fortalecimento das relações entre os saberes e sua contextualização para a apreensão e intervenção da realidade. Nesse sentido sugere a necessidade de adequação nos documentos norteadores (PPP, PPC e Regimento Escolar), de todas as alterações ocorridas desde sua última reescrita, levando em consideração a organização de ensino proposta que não esteja contida nos documentos vigentes, como o Referencial Curricular em Foco e a Deliberação n.º 04/2021 – CEE/PR, que trata de normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional no ano letivo de 2021, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Essa OR tratou de adequação para a situação pós-covid-19. Essa OR se enquadra na categoria 1 – aulas.

A OR 06/2021, de 02/07/2021, assinada por Telma Aparecida dos Santos Luzio (Departamento de Legislação Escolar - DLE), orienta os NRE quanto aos procedimentos relacionados à implantação de novas matrizes curriculares no ano de 2021, para vigorarem a partir de 2022. Essa OR traz instruções para inserção no sistema, tarefa operacional a ser realizada pelos professores. Houve treinamentos para os professores em relação à operação dos sistemas, e mesmo assim foi uma transição cheia de dificuldades para os docentes, pois o aprendizado se deu durante o uso, o que demandou muitas horas de trabalho extra para poder entender o sistema e utilizar de forma adequada. Essa OR se enquadra na categoria 4 – tecnologias digitais.

A INC 04/2021, publicada em 08/07/2021 e assinada por Roni Miranda Vieira (DEDUC) e José Carlos Pereira Guimarães (DPGE), que complementa as orientações das ações referentes ao PPP e Regimento Escolar das instituições de ensino estaduais do Paraná, contidas na Instrução n.º 05/2019 - DEDUC/DPGE/SEED. No capítulo 3 desse trabalho, página 37, foram apresentados alguns dos tópicos mais relevantes em relação a essa INC, dialogando com Silva, Barbosa e Körbes (2022), sobre como o Referencial Curricular foi ceifado de sua dimensão democrática. Essa INC se enquadra na categoria 1 – aulas.

Estão presentes na INC 04/2021 as atribuições das Equipes Pedagógicas do NRE, do Setor de Estrutura e Funcionamento do NRE, das instituições de ensino, do Conselho Escolar e das atribuições da DEDUC e da DPGE. Trata da formação de equipes gestoras, da atualização

e do acompanhamento dos indicadores educacionais e das avaliações internas e externas, do acompanhamento das práticas pedagógicas (e das necessidades de mudanças para adequação), trata de questões das tecnologias e mídias educacionais e do processo de ensino e aprendizagem. Nessa INC também constam instruções sobre a avaliação de desempenho dos profissionais de educação e das instituições de ensino, que se desdobraram em orientações posteriores. A questão da avaliação de desempenho é um tanto quanto contraditória, pois, ao mesmo tempo que incentiva o uso da criatividade e da inovação em sala de aula, limita a ação docente de acordo com os *scripts* pré-concebidos no RCO+Aulas. Essa INC se enquadra na categoria 2 – Determinantes internos e/ou externos.

A OC 07/2021, publicada em 16/08/2021, assinada por Roni Miranda Vieira (DEDUC) e José Carlos Pereira Guimarães (DPGE), trata do PPP, do PPC e do Regimento Escolar das instituições de ensino municipais e particulares que oferecem educação básica. Esse documento faz a adequação dos documentos norteadores desde a última reescrita, levando em consideração a organização de ensino proposta que não esteja contida nos documentos vigentes, como o Referencial Curricular em Foco e a Deliberação 04/2021 CEE/PR, que trata de normas para o ensino híbrido em 2021, período em que muitos ajustes nas práticas pedagógicas foram necessários, haja vista os desafios trazidos pela pandemia da covid-19.

Nesse contexto, a OC 07/2021 sugeria estratégias e metodologias diferenciadas, enfatizando as metodologias ativas, com o objetivo de promover o protagonismo dos estudantes e lhes permitissem participar da construção do conhecimento, superando a visão receptiva e expositiva de conteúdo. Nota-se que mesmo ante todas as dificuldades de adaptação à nova realidade imposta pela pandemia, os termos chave como “protagonismo” continuaram a fazer parte das orientações. Isso foi problemático pois os alunos estavam preocupados com a nova realidade que se apresentou, e cobrar deles protagonismo e autonomia naquele momento poderia gerar ansiedade e dificuldade no aprendizado. Essa OC se enquadra na categoria 3 – relação prática e sujeito.

A OR 08/2021, publicada em 17/08/2021 e assinada por Telma Aparecida dos Santos Luzio (DLE), orienta as instituições privadas quanto à organização da Matriz Curricular do NEM a partir do ano letivo de 2022, e prevê a implantação gradativa conforme previsão da Deliberação 04/2021 CEE/PR. Posteriormente, em 15/10/2021, foi publicada a OR 11/2021, que revoga a OR 08/2021. Essa OR se enquadra na categoria 1 – aulas.

A OC 12/2021 de 17/12/2021, assinada por Roni Miranda (DEDUC) e José Carlos Guimarães (DPGE) orienta as instituições da rede pública estadual de ensino sobre a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular – PPC do NEM. Versa sobre os planos de aula, e sobre o RCO, informando que os conteúdos serão postados pelo DDC/DEDUC/SEED. No RCO há campos específicos onde o professor pode organizar as aulas de acordo com as necessidades e articular a prática pedagógica ao currículo da rede. Trata também sobre a orientação de planejamento que deve fundamentar a prática pedagógica nas escolas, deve priorizar o diálogo entre os componentes, atribuindo mais significado à construção do conhecimento como preceitua os marcos legais e normativos. Traz também informações de como as estratégias e metodologias de ensino devem estar alinhadas à PPC e ao PPP, reforçando o uso de metodologias ativas e do protagonismo discente. Essa OC se enquadra na categoria 2 – Determinantes internos e/ou externos.

A INC 08/2021, publicada em 17/12/2021 (e retificada em 21/12/2021) e assinada por Roni Miranda (DEDUC) e José Carlos Guimarães (DPGE), 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. Trata da implementação dos referenciais curriculares no 1º. Ano do Ensino Médio, da carga horária, da adequação do PPP, da complementação da carga horária com atividades não presenciais (conforme a Deliberação 04/2021 CP/CEE-PR) aos sábados pela manhã. Importante destacar que essas medidas são para o ensino diurno, e não há menção ao ensino noturno, que só veio a ser citado no caso de as escolas não conseguirem implantar a sexta aula para fechar a nova carga horária. Um ano após a publicação, a INC 08/2021 foi revogada pela INC 09/2022 (DEDUC/DPGE/SEED). Essa INC se enquadra na categoria 1 – aulas.

A OR 01/2022, de 14/01/2022, assinada por Anderfabio Oliveira dos Santos (DEDUC) e Roni Miranda (DEDUC), orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a estrutura e o trabalho com o Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná no ano de 2022. Este documento constitui-se a partir das premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, sendo o documento curricular orientador para as instituições de ensino da rede pública estadual de educação do Paraná. Considera o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação integral do sujeito, tendo a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios estruturantes. Por meio de orientações sobre o Itinerário Formativo, apresenta componentes do eixo articulador do currículo e os princípios balizadores para a elaboração dos planos de aula

com base nas orientações. Essa OR se enquadra na categoria 2 – Determinantes internos e/ou externos.

Esse documento orienta as redes e instituições (públicas e privadas) do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no processo de elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas. Foi instituído pela Deliberação n.º 04, de 29 de julho de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação, e sugere a adequação dos documentos norteadores (PPP, PPC e Regimento Escolar) de todas as alterações ocorridas desde sua última reescrita, levando em consideração a organização de ensino proposta que não esteja contida nos documentos vigentes. Isso tudo faz parte do movimento de alinhamento e adequação dos normativos estaduais à BNCC.

A OC 01/2022, publicada em 21/01/2022 e assinada por Roni Miranda (DEDUC), Paulo Roberto Falcão (DPGE) e Vinícius Mendonça Neiva (GRHS/SEED-PR), retificada em 24/01/2022 pela OC 02/2022, orienta sobre a definição dos Componentes Curriculares e o LRCO da sexta aula no contraturno das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná (alinhada à OR 01/2022 DEDUC), orienta também sobre como serão as atividades e o remanejamento dos docentes que ministrarão a sexta aula. De certa forma é um desdobramento da INC 09/2021 (DEDUC/DPGE/SEED) que dispõe sobre o novo modelo de oferta para o Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do Paraná. Essa OC se enquadra na categoria 1 – aulas.

A IN 06/2022, publicada em 01/02/2022, e assinada por Alessandra Maia Rosas e Roni Miranda (DEDUC/SEED-PR), dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022. A IN instrui que o Itinerário Formativo referente à Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, da modalidade Normal em Nível Médio, deverá observar a integralidade do contido na Proposta Pedagógica Curricular e na Deliberação n.º 10/1999 - CEE. Traz também mais especificações sobre as novas cargas horárias no NEM. Essa IN se enquadra na categoria 2– Determinantes internos e/ou externos.

Trazendo mais orientações sobre o Ensino Médio Noturno, a IN 06/2022 instrui a ampliação da carga horária pela oferta de 20% do total previsto na matriz curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, por meio de atividades não presenciais (assíncronas), com apoio pedagógico realizado aos sábados. A presença e avaliação do estudante será

realizada a partir da entrega de atividades não presenciais (assíncronas), preferencialmente desenvolvidas pelo Google Classroom, que serão planejadas em conjunto pela equipe pedagógica e docentes da escola, respeitando as especificidades do PPP. Isso precariza o ensino noturno em relação ao diurno, conforme exposto no capítulo anterior.

A ONC 03/2022, publicada em 07/02/2022 e assinada por Roni Miranda (DEDUC), Paulo Roberto Falcão (DPGE) e Vinícius Mendonça Neiva (GRHS/SEED-PR), e posteriormente revogada pela ONC 14/2022, dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o NEM noturno no ano de 2022. Conforme esse documento, as orientações para as atividades virão da Deliberação 04/2021 da CEE/PR, porém, não há descrição específica de tais atividades não presenciais. A proposta dessa ONC é operacionalizar as instruções da IN 06/2022, versando sobre a carga horária das atividades presenciais e assíncronas para o ensino regular e técnico, e sobre as atividades docentes e o Plano de Trabalho Docente trimestral, lançamentos no RCO+Aulas. Essa OR se enquadra na categoria 1 – aulas.

Trata também das atividades pedagógicas como acompanhamento das atividades, registros e orientações, incentivo à criação e desenvolvimento de projetos e outras práticas. Importante notar que, apesar da sugestão de criação de conteúdo a partir do Plano de Trabalho, os professores são tolhidos de tomar iniciativa para adaptação de práticas pedagógicas e de condução de atividades em função do RCO+Aulas, pois devem seguir da forma mais rigorosa possível o que está disposto na plataforma.

A ONC 04/2022, de 08/02/2022, assinada por Roni Miranda (DEDUC), Paulo Roberto Falcão (DPGE) detalha a distribuição da carga horária de atividades não presenciais para o NEM noturno no ano de 2022. Em relação às práticas pedagógicas, trata do nivelamento no início do ano, das atividades no RCO+Aulas, da condução das atividades no sentido de enfatizar o protagonismo dos estudantes, acompanhamento pedagógico, avaliações, e mais detalhamentos a respeito da distribuição da carga horária das disciplinas para o NEM noturno. Orientação n.º 004/2022 – DEDUC/SEED – também complementa a OR n.º 009/2021 – DEDUC/SEED, que estabelece critérios para a geração de demanda e distribuição das funções de apoio técnico e pedagógico e práticas profissionais nos cursos da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio nas instituições de ensino do Estado do Paraná, em conformidade com a Lei n.º 13.415/2017. Essa ONC se enquadra na categoria 2 – Determinantes internos e/ou externos.

A OR 06/2022, publicada em 05/09/2022 e assinada por Anderfabio Oliveira dos Santos (DEDUC) e Roni Miranda (DEDUC), orienta os NREs quanto aos processos de alteração de Matriz Curricular para o ano letivo de 2023 em instituições de ensino pertencentes à rede privada. Reforça as atividades da OR 11/2021 (implantação do NEM na rede estadual de ensino no ano de 2022). A primeira série do NEM, de instituições públicas e privadas, no ano letivo de 2022, deve estar adequada à nova legislação e sendo efetivada. No ano seguinte (2023), estarão sendo implementadas as primeiras e segundas séries sob a égide da atual legislação que instituiu o NEM, enquanto as terceiras séries constituirão a última série na vigência da legislação anterior. Para o ano letivo de 2023 as instituições de ensino da rede privada podem propor alterações na Matriz Curricular do NEM, de duas formas: gradativa ou simultânea, que deverão ser indicadas nos campos específicos da Matriz. A implantação gradativa pressupõe que a alteração da Matriz Curricular ocorrerá ano a ano. Sendo assim, o ciclo estará completo após o terceiro ano de implantação. Esta forma é a mais indicada e a que não causa impacto em turmas que já estão em andamento, garantindo as cargas horárias de FGB e PFO. Essa OR se enquadra na categoria 1 – aulas

A INC 06/2022, publicada em 10/11/2022 e assinada por Roni Miranda (DEDUC), Paulo Roberto Falcão (DPGE), dispõe sobre o modelo de oferta para o NEM na rede pública estadual de ensino do Paraná no ano de 2023, e revoga a INC 03/2021 (DEDUC/DPGE/SEED), a OC 02/2022 (DEDUC/DPGE/GRHS/SEED) e a ONC 14/2022 (DEDUC/DPGE/SEED). Essa INC trata da reformulação curricular, da ampliação da carga horária e da adequação da organização pedagógica das instituições de ensino paranaenses, buscando incluir a diversidade sugerida no Referencial Curricular Volume 1 (conforme explanado no capítulo 3.3, página 43, desse trabalho). Traz também maior detalhamento a respeito da distribuição das atividades para o NEM noturno. Essa INC se enquadra na categoria 3 – relação prática e sujeito.

A OR 01/2023, publicada em 19/01/2023 e assinada por Anderfabio Oliveira dos Santos (DEDUC), orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre o Currículo para o NEM. Versa sobre o currículo da Formação Geral Básica, destacando a participação direta de 53 profissionais da rede pública estadual de educação e a passagem por duas consultas públicas, totalizando 13.807 contribuições. Orienta também as práticas docentes, enfatizando a contextualização da prática pedagógica, as problematizações da aprendizagem, a diversificação de metodologias e a integração de saberes, com o objetivo de viabilizar a formação dos sujeitos a partir da interação com o ambiente. Objetivamente, em relação à prática pedagógica essa OR

sugere que o docente deve refletir e mudar sua concepção sobre a compreensão da complexidade do ser humano, para além da dimensão intelectual, para que haja a aprendizagem significativa, na qual a contextualização dos saberes do currículo possibilita a ampliação da aprendizagem. Fala também sobre a mobilização do currículo, do processo avaliativo e do processo de ensino e aprendizagem. Essa OR se enquadra na categoria 2 - Determinantes internos e/ou externos.

A INC 02/2023, de 20/01/2023, assinada por Telma Aparecida dos Santos Luzio (DEDUC) e Anderfabio Oliveria dos Santos (DPGE), dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na modalidade da Educação Profissional Técnica de nível médio para os cursos adequados, previstos para o início do ano letivo de 2023, na rede pública estadual de ensino do estado do Paraná. Trata da nova carga horária, da nova Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Médio, da complementação da carga horária para atividades não presenciais (devendo seguir as determinações da Deliberação 04/2021 CEE/PR. Essa INC se enquadra na categoria 1 – aulas.

A OR 03/2023 publicada em 26/01/2023 e assinada por Anderfabio Oliveria dos Santos (DPGE), orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a prática docente no desenvolvimento dos Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento. Esse documento visa auxiliar a equipe pedagógica e os professores das instituições de ensino da rede pública do Paraná a planejarem e desenvolverem situações didáticas e pedagógicas que possibilitem a vivência dos Itinerários Formativos de modo contextualizado, viabilizando o protagonismo e a aprendizagem significativa dos estudantes. Essa OR se enquadra na categoria 2 – Determinantes internos e/ou externos.

A OR 04/2023, de 20/03/2023, assinada por Lourival de Araújo Filho (DEDUC – Coordenação de Diversidade e Direitos Humanos), Máira Tavares de Oliveria (Departamento de Educação Inclusiva) e Anderfabio Oliveria dos Santos (DPGE), orienta os colégios de Educação do Campo da rede pública estadual de ensino quanto às Matrizes Curriculares e Material Didático do LRCO do Novo Ensino Médio. Em relação às práticas pedagógicas, considerando essas especificidades, o material de apoio ao professor do RCO+ Aulas, disponível no modo planejamento do LRCO, não deve ser utilizado pelos Colégios do Campo, Ilhas, Assentamentos e Itinerantes, já que contemplam material curricular diverso e não atendem aos objetivos de aprendizagem dos Cadernos de Itinerários Formativos, como também à realidade de cada comunidade escolar. Essa OR se enquadra na categoria 3 – relação prática e sujeito.

A OR 05/2023, publicada em 29/03/2023 e assinada por Anderfabio Oliveira dos Santos (DPGE/DEDUC), orienta as instituições da rede pública estadual de ensino sobre a revisão do PPP e da PPC para o ano de 2023. Chama a participação da comunidade para sua elaboração, propondo a revisão a cada cinco anos. Esse documento tem como objetivo atualizar, reorganizar e reelaborar seu conteúdo nas partes que forem necessárias para adequação do PPP. Versa sobre os indicadores de aprendizagem, planos de ação para o PPC, orientações para a hora-atividade, planejamento docente (a partir do RCO+Aulas), planos de aula e itinerários formativos para 2023, frisando que a orientação de planejamento que fundamenta a prática pedagógica nas escolas deve priorizar o diálogo entre os componentes, atribuindo mais significado à construção do conhecimento. Essa OR se enquadra na categoria 2 – Determinantes internos e/ou externos.

A OR 08/2023, de 18/07/2023, assinada por Marlon de Campos Mateus (Departamento de Desenvolvimento Curricular Interino) e Eliana Provenci Albano (DEDUC), orienta as instituições da rede pública estadual de ensino do Paraná, que ofertam o Ensino Médio Regular, sobre as atividades na Plataforma Quizizz durante a sexta aula em contraturno - aulas assíncronas do período noturno. Orienta sobre a avaliação das atividades assíncronas por meio da plataforma Google Classroom. Essa OR se enquadra na categoria 4 – tecnologias digitais.

A INC 15/2023, publicada em 19/12/2023, e assinada por Anderfabio Oliveria dos Santos (DPGE/DEDUC) e Grazielle Andriola (DPGE), retificada em 20/12/2023, dispõe sobre a Matriz Curricular para o Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná. Trata da carga horária e da distribuição das horas de aula durante a semana, bem como a carga horária de trabalho dos professores (destacando aqui a proibição do teletrabalho). Essa INC se enquadra na categoria 1 – aulas.

A categorização dos documentos pode ser visualizada no Quadro 11:

Quadro 11– Categorias dos documentos analisados

Categoria	Documento
1 – Aulas	INC 11/2020; OR 05/2021; INC 04/2021; OR 08/2021; INC 08/2021; OC 01/2022; ONC 03/2022; OR 06/2022; INC 02/2023; INC 15/2023
2 – Determinantes internos e/ou externos	OC 12/2021; OR 01/2022; IN 06/2022; ONC 04/2022; OR 01/2023; OR 03/2023; OR 05/2023

3 – Relações prática e sujeito	OC 07/2021; INC 06/2022; OR 04/2023
4 – Tecnologias digitais	OR 03/2021; OR 06/2021; OR 08/2023

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dessa forma, com a categorização dos documentos que orientam o NEM no estado do Paraná, é possível inferir que a prática pedagógica e os planos de aula são impactados diretamente a partir desses quatro grupos de fatores/categorias. Apesar do maior número de documentos versar sobre a categoria 1 – aulas, todos possuem papel relevante na prática docente, e trazem implicações para a prática pedagógica.

Os documentos enquadrados na categoria 1 – aulas (INC 11/2020; OR 05/2021; INC 04/2021; OR 08/2021; INC 08/2021; OC 01/2022; ONC 03/2022; OR 06/2022; INC 02/2023; INC 15/2023), tratam carga horária das aulas, horários dos professores, integração do PPP e do PPP à MC, organização de propostas de ensino, orientação do PPP quanto ao Regimento Escolar, conteúdos e remanejamento dos conteúdos, atividades assíncronas, e temas relacionados às aulas.

Na categoria 2 – Determinantes internos e externos. (OC 12/2021; OR 01/2022; IN 06/2022; ONC 04/2022; OR 01/2023; OR 03/2023; OR 05/2023), os documentos versam sobre as atividades envolvidas na prática docente, como planos de aula, conteúdo das plataformas (RCO+Aulas), como desenvolver nos alunos competências e habilidades, produção e utilização de material didático.

Listados na categoria 3 – relação prática e sujeito (OC 07/2021; INC 06/2022; OR 04/2023), os documentos trazem orientações sobre a relação prática e sujeito em sala de aula, abordando questões como diversidade, ajustes da conduta docente no ensino híbrido, tempo e articulação de conteúdo.

Os documentos da categoria 4 – tecnologias digitais (OR 03/2021; OR 06/2021; OR 08/2023), tratam do treinamento (qualificação), utilização e operacionalização das plataformas (principalmente o RCO+Aulas). Apesar da menor quantidade, esses documentos possuem grande relevância, dada a importância dada à plataformização da educação estadual por parte da SEED/PR.

Ao determinar de forma tão detalhada como devem ser as atividades realizadas na escola, percebe-se a intenção de determinar totalmente o cotidiano da escola, de modo que ele seja um ambiente previsível e controlado. Nesse sentido, com base nas análises de Lefebvre, Penin (1989), afirma que, ao não deixar espaços para construção de conhecimento coletivo

entre professores e alunos, o ambiente se torna mais fácil de prever e controlar, criando um *script* de atuação para ambos, permitindo moldar o ambiente escolar a partir da homogeneidade, fragmentação e hierarquização do cotidiano. Segundo Penin (1989, p.22), é possível analisar o cotidiano a partir dos conceitos de homogeneidade, fragmentação e hierarquização de Lefebvre.

Em muitos aspectos da vida cotidiana, há uma tendência à homogeneização, onde as experiências se tornam padronizadas e uniformes. Isso pode ocorrer devido à influência de instituições sociais, como escolas, mídia de massa e espaços comerciais, que promovem valores e padrões culturais comuns. Como resultado, certas práticas, comportamentos e formas de vida se tornam amplamente aceitas e replicadas, levando a uma sensação de uniformidade e falta de diversidade. A tendência a homogeneidade pode ser percebida ao analisar os documentos da SEED/PR, pois ao limitar a atuação docente ao uso de materiais pré-definidos, tendo a liberdade de somente escolher entre o que já foi pré-selecionado, os professores passarão a meros repetidores/reprodutores de conteúdo. A prática pedagógica homogenizadora restringe a criatividade e a adaptação ao contexto, comprometendo a diversidade pedagógica e a capacidade dos educadores de responder às necessidades e realidades específicas dos alunos. Além disso, essa abordagem limita a inovação pedagógica e pode desestimular o engajamento crítico e a autonomia dos estudantes, prejudicando a obtenção de um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Na fragmentação do cotidiano, as experiências e espaços se tornam cada vez mais segmentados e isolados. Isso pode ocorrer devido à especialização das atividades, à segregação socioespacial e à divisão do trabalho. A fragmentação resulta em uma experiência de vida mais fragmentada, onde as pessoas passam por diferentes espaços e contextos sem uma conexão integrada. Nesse sentido, os documentos da SEED/PR limitam cada vez mais a atividade docente, dificultando a prática pedagógica, pois os conteúdos são parte ministrados pelo professor, parte são transmitidos via atividades assíncronas, parte é oferecido em forma de jogos ou quiz, e, na maioria das vezes, não há integração dessas atividades, impossibilitando, por parte dos alunos, a percepção de que estão em um processo linear de aprendizado.

A prática pedagógica fragmentada compromete a eficácia do ensino ao fragmentar o processo educativo, tornando-o menos coerente e integrado. A falta de uma abordagem contínua e conectada pode reduzir a capacidade dos alunos de compreenderem o aprendizado como um todo coeso, prejudicando, assim, a construção de conhecimentos mais sólidos e a

formação de habilidades essenciais para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

O terceiro conceito de análise do cotidiano trazido por Penin (1989, p. 24) é o de hierarquização. Certos espaços, práticas e experiências são valorizados e privilegiados em relação a outros. Isso pode estar relacionado à distribuição desigual de recursos, poder e prestígio na sociedade. Por exemplo, áreas urbanas podem ser hierarquizadas com base no status socioeconômico, com algumas áreas desfrutando de acesso a melhores serviços, infraestrutura e qualidade de vida do que outras. Nas relações existentes na escola, a hierarquia é bem definida e clara, e a própria estrutura, formada por diretores, coordenadores, professores, alunos e comunidade demonstra isso. Trazendo esse conceito para a realidade da escola e da prática pedagógica, muito se vê a SEED/PR sugerir que os docentes estimulem o protagonismo dos alunos. Porém, esse protagonismo não os permitirá sair da posição social na qual se encontram; apenas os farão mais conformados com o aprendizado limitado e funcionalista que estão recebendo.

Além disso, a sugestão de que a coordenação pedagógica é responsável legal pelo desempenho dos professores, com o objetivo de melhorá-lo, sem oferecer políticas adequadas de formação e suporte, pode intensificar a pressão sobre os professores. Isso pode resultar em situações desfavoráveis, onde a falta de treinamento e recursos adequados compromete a eficácia das práticas pedagógicas, exacerbando as desigualdades e limitações enfrentadas pelos professores na implementação de técnicas de ensino.

Percebe-se, ao longo das publicações da SEED/PR, a gradação na implantação das diretrizes oriundas da BNCC, para ao longo dos anos, obter 100% da implantação do NEM no sistema de educação paranaense (compreendidos o ensino público e o ensino privado). Além da forte plataformização da educação, tem-se a ênfase no protagonismo dos estudantes, discurso fortemente apoiado por vertentes neoliberais, que o usam como instrumento de opressão e manutenção da desigualdade social, travestido de motivação libertadora (Silva, T. T., 1999, p. 26).

As normatizações das atividades docentes, aparentemente imbuídas de autonomia, criatividade e inovação, limitam-se à esfera de atuação permitida e enquadrada no RCO+Aulas, plataforma que está se ampliando à medida que vai diminuindo o espaço do professor como sujeito da prática pedagógica, conduzindo-o a um mero aplicador de conteúdo e formador de mão-de-obra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica no ensino médio noturno desempenha um papel fundamental na formação de jovens que estudam nesse turno. Os desafios enfrentados pelos alunos do ensino noturno são distintos dos alunos que frequentam o ensino médio diurno. Com a chegada no NEM e a implantação da BNCC, o debate a respeito da falta de diálogo com a sociedade e da implantação do ensino voltado ao preparo técnico e que desrespeita a realidade social de grande parte dos alunos continua acalorado.

Diante desse contexto, o objetivo principal do trabalho, qual seja, identificar e evidenciar as influências da BNCC na prática pedagógica, buscando identificar os sujeitos envolvidos nessa prática, buscou orientar a pesquisa cuja delimitação foi o ensino médio noturno no estado do Paraná. Relatar a prática pedagógica no Novo Ensino Médio, com ênfase no ensino noturno e caracterizar a prática pedagógica no ensino noturno, identificando os sujeitos envolvidos nessa prática, foram os objetivos específicos.

As fontes de dados consistiram nos documentos orientadores dos planos de aula e das práticas pedagógicas do estado do Paraná (normas, resoluções, portarias, deliberações, Referenciais Curriculares e Itinerários Formativos), e as áreas do RCO+Aulas ligados à prática pedagógica. Tais documentos são os balizadores e operacionalizadores das determinações da BNCC na rede de ensino paranaense.

A pesquisa revelou que, ao longo da história, várias foram as reformas educacionais, e após décadas, o NEM, como reforma mais recente, não passa da renovação de um empoeirado discurso, como bem disse M. R. da Silva (2018). O distanciamento entre as classes mais abastadas e as mais vulneráveis foi mantido nessa reforma, pois para essas, o foco na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho foi acentuado, enquanto para aquelas, ainda continuam os privilégios de um ensino mais abrangente e libertador. Os documentos demonstram a dificuldade de constituição da prática pedagógica na perspectiva da práxis, que é voltada para a transformação. O que é exigido dos sujeitos vem definido externamente, e a atuação docente limita-se ao papel de repetidor.

Conforme os resultados da pesquisa, o ensino médio noturno foi completamente negligenciado no NEM no estado do Paraná. As realidades peculiares dos estudantes que frequentam a escola no período da noite não foram consideradas nos novos Referenciais Curriculares e Itinerários Formativos da educação paranaense. Apesar da ênfase na diversidade dos alunos das escolas paranaenses (o termo “diversidade” aparece 31 vezes no Referencial Curricular), e do destaque aos diferentes grupos de sujeitos do Ensino Médio Paranaense (populações indígenas, do campo e das ilhas, quilombolas, do jovem negro e da jovem negra, EJA e educação especial), o sujeito do ensino médio noturno não foi considerado, mesmo que esse grupo de estudantes constitua praticamente 1/3 dos matriculados nas escolas paranaenses (29,88%, segundo a SEED/PR, 2021).

Em relação aos professores, a cultura institucional e o ambiente escolar desempenham um papel importante na prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que os determinantes externos e internos estão dificultando cada vez mais a prática pedagógica em sala

de aula, e em especial no ensino médio noturno. As normas e legislações, bem como os mecanismos de controle são os determinantes externos com maior influência na prática pedagógica, pois limitam o trabalho docente, conforme os resultados da análise dos documentos. No discurso da SEED/PR, o NEM é um dos mais avançados do país em relação à plataformização da educação. A pesquisa revelou que o conteúdo dos documentos determina a prática pedagógica, limitando os professores, e isso é consequência da plataformização, assim tolhendo-lhes a possibilidade da criação de conhecimento e desenvolvimento de cidadania e autonomia junto aos alunos.

As principais influências da BNCC na prática pedagógica se dão a partir da legislação e das normas publicadas a partir dela, no sentido de determinar o cotidiano da escola, permitindo maior controle externo. Na prática, os espaços escolares se tornam ambientes uniformes em decorrência das estratégias de ensino, levando à homogeneidade e falta de diversidade. Ficam mais segmentados (fragmentados), pois parte do conteúdo é ministrado pelo professor e parte via atividades assíncronas, o que não permite aos alunos se sentirem conectados e integrados. As fortes determinações em relação às tecnologias educacionais, às relações internas e externas de controle e o monitoramento do acesso às plataformas denota a hierarquização à qual o ambiente escolar, e principalmente os docentes, são submetidos.

O CREP foi elaborado não apenas para fornecer subsídios para as práticas pedagógicas, mas também como uma forma de controle sobre o conteúdo ministrado pelos professores. Conforme documentos trazidos nesse trabalho, os professores são livres para escolherem suas práticas de acordo com o conteúdo limitado e pré-determinado, porém, essa liberdade se restringe ao que está estritamente estabelecido no CREP. E mais uma vez, fica evidenciado a desconsideração da SEED/PR com o ensino médio noturno, pois o CREP não faz menção a esses sujeitos.

Ao final, espera-se que essa pesquisa contribua para o debate sobre o NEM e sobre o ensino médio noturno no estado do Paraná, pois pouco avançamos em relação à construção de um ensino realmente acolhedor para os estudantes do período da noite. Ainda há muito o que avançar em relação a proporcionar para os alunos desse turno a mesma qualidade e formação que os alunos de outros turnos, respeitando suas particularidades e suas realidades sociais.¹¹

¹¹ Na presente data tivemos um progresso com a nova lei que foi redigida sobre o ensino médio. BRASIL. **LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024** que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir

diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023, para este trabalho á indicações para futuros trabalhos/pesquisas.

6 REFERÊNCIAS

JAHNEL, Frederich. O novo ensino médio noturno: tentativas institucionais de controle da prática pedagógica. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2024.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica**, v. 296, p. 19-50, 2005.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, Petrópolis. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes Limitada, Petrópolis. 2017.

ASSIS, Sandra Maria de; NETA, Olívia Morais de Medeiros. Práticas pedagógicas e currículo no Ensino médio integrado à educação profissional. **Colóquio Nacional-A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2015.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-curriculum*, v. 21, p. e61619-e61619, 2023.

BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Monica Ribeiro; MOTTA, Lucas Gabriel. A BNCC do ensino médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-19, 2022.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site.pdf»http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em: 09. set. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Resolução CNE/CP n. 04/2018. Brasília: CNE/CP, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

BRASIL. Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em 09. set. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018d]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2019. BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: DOU, de 26/12/1996, Seção 1, p. 28.443.

BRASIL. Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018a]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2018b]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 224, seção 1, p. 21, 22 nov. 2018. Acesso em 22/10/2023.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun. 2017.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito capital cultural em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, v. 25, n. 02, p. 503-524, 2007.

DE ARAÚJO ALVES, Paula Trajano; DA SILVA, Solonildo Almeida; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022.

DE MELLO, Paulo Eduardo Dias; FERREIRA, Angela Ribeiro. BNCC DE HISTÓRIA NO PARANÁ: O NOVO CICLO AUTORITÁRIO DE POLÍTICA CURRICULAR. Curitiba. SEED. 2017.

FOPPA, Emily Rodrigues; VASQUES, Rosane Fátima. Planejamento de sala de aula e pedagogia de projetos: repensando a prática pedagógica. **Perspectiva**, v. 43, n. 164, p. 87-97, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2010.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. *Políticas Educativas – PolEd*, v. 15, n.1, p. 106-128, 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê. Meias verdades da, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação e trabalho no Brasil: o estado em questão. Inep, 1987.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, p. 491-508, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional ea formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

KUENZER, Acácia. PL 1.603/1996: O jogo ideológico e econômico da educação dos mais pobres no brasil neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, v. 21, n. 44, p. 01-12, 2023.

LEFEBVRE, Henri. Critique de la vie quotidienne. **Studia Philosophica**, v. 40, n. a, 1981.

LEFEBVRE, Henri. Utopie expérimentale: pour un nouvel urbanisme. **Revue française de sociologie**, p. 191-198, 1961.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez Editora, Petrópolis, 2013.

LUGLI, Rosário Silva Genta, et al. Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil. 2015. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/2015/09/18/pesquisaconsensos-e-dissensos-em-torno-de-umabasecurricular-comum-no-brasil> . Acesso em 03/02/2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. In: Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 2012. p. 277-277.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 231-251, 2011.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; REZENDE, Edson Teixeira de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, v. 45, 2020.

NETA, Olivia Moraes Medeiros; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar , v. 2, n. 5 de 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **DELIBERAÇÃO N o 04/2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná / Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. – Curitiba : SEED/PR., 2021.

PENIN, Sônia. Cotidiano e escola: a obra em construção/ Sônia Penin. São Paulo: Cortez, 1989 (Biblioteca da Educação , Série 1, escola ; v.2). p.15 a 26

SILVA, Cleiton Rodrigues et al. Educação Financeira e sua influência entre estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio em escolas públicas. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, p. e9111628717-e9111628717, 2022.

SILVA, Daniel Pinha; GONÇALVES, Marcia de Almeida. Mas, afinal, que sujeito é esse? Dilemas ético-políticos, concepções de democracia e os sujeitos da aprendizagem na BNCC do Ensino Médio. **Educar em Revista**, v. 38, 2023.

SILVA, Edileuza Fernandes. A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio. Copyright (c) 2018 Editora Universidade de Brasília, p. 19, 2018.

SILVA, Fabiano Padilha da. A dupla condição de trabalhador e estudante do ensino noturno nas escolas públicas da região central de Florianópolis: uma tragédia anunciada? 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205251>. Acesso em: 10 de jul. 2021

SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <[http:// www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)>. Acesso em 14/08/2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. Educ. Rev.[online]. 2018, vol. 34, e214130. Epub 20-Set-2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 53-72, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. **Uma introdução às teorias do currículo**, v. 2, p. 53-60, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. Práticas Pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: UTP, p. 38-65, 2016.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 14, 2020.

SPUDEIT, Daniela. Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. Rio de Janeiro, 2014.

VASCONCELOS, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Natalie Batista. Estratégias de ensino para a educação básica noturna: o aluno como protagonista do aprendizado. *Debates em Educação*, v. 13, p. 247-266, 2021.