

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

KAITE ZILÁ WROBEL LUZ

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
IRATI/PR (2016-2025): ADESÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS**

**CURITIBA
2025**

KAITE ZILÁ WROBEL LUZ

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
IRATI/PR (2016-2025): ADESÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade
Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa em Políticas
Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues
Pereira.

**CURITIBA
2025**

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

L979 Luz, Kaite Zilá Wrobell.

A reforma do ensino médio e a sua implantação no município de Irati/PR (2016-2025): adesões, ajustes e resistências/ Kaite Zilá Wrobel Luz; orientador Prof.^a Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.
266f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025

1. Reforma do ensino médio. 2. Institucionalização.
3. Implementação em Irati/PR. 4. Verticalização. 5. Resistência.
I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação/
Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 373.1

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



Universidade Tuiuti do Paraná

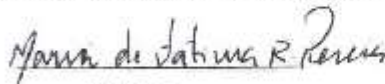
Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1. Página 14295.

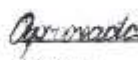
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE


Aos vinte e seis dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada "A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE IRATI/PR (2016-2025): ADESÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS" apresentada por Kaite Zilá Wrobel Luz. Os trabalhos foram iniciados às 14:00 horas pela Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da dissertação. Encerrados os trabalhos às 17:45 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue: a banca aprova o texto. Destaca a relevância da pesquisa, os dados coletados, analisados e a tese defendida. Recomenda a publicação dos resultados em artigos e capítulos de livros.

Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira – Orientadora/Presidente da Banca - UTP


Assinatura


Conceito


Profa. Dra. Simone de Fátima Flach – Membro Titular Externo – UEPG

 **SIMONE DE FÁTIMA FLACH**
Data: 01/10/2025 11:01:40 -0500
Validar em <https://validar.digov.br>

Assinatura


Conceito


Prof. Dr. Paulino Orão – Membro Titular Externo – UNIOESTE

 **PAULINO JOSE ORAO**
Data: 01/10/2025 14:11:55 -0500
Validar em <https://validar.digov.br>

Assinatura


Conceito

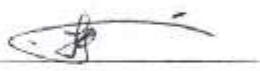
Profa. Dra. Sueli Pereira Donato – Membro Titular Interno – UTP

 **SUELI PEREIRA DONATO**
Data: 01/10/2025 10:22:15 -0500
Validar em <https://validar.digov.br>

Assinatura



Conceito

Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé – Membro Titular Interno – UTP


Assinatura


Conceito

Prof. Dr. Donizete Aparecido Fernandes – Membro Titular Externo – UFPR

 **DONIZETE APARECIDO FERNANDES**
Data: 01/10/2025 14:22:00
Validar em <https://validar.digov.br>

Assinatura


Conceito

Curitiba, 26 de setembro de 2025


Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Presidente da Banca

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydnei Lima Santos | Rectoria: Rua Padre Ladislau Kula, 395 • Santo Inácio • CEP 82.010-210 • Curitiba - Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade recebida.

Ao meu esposo, pela amizade e cooperação em todos os momentos.

Aos meus filhos, pela paciência e carinho dedicados ao longo deste momento de formação.

Aos meus pais, pela educação e exemplo recebidos ao longo da minha vida.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, pela dedicação e todo o conhecimento compartilhado para que eu conseguisse chegar até este momento.

A todas as professoras e professores, que ao longo de minha formação, enquanto ser humano e profissional da educação, sempre estiveram presentes como exemplo de perseverança e comprometimento.

RESUMO

A presente tese tem como objeto a Reforma do Ensino Médio, sua institucionalização, e, a implementação no município de Irati/PR, no recorte temporal de 2016 a 2025. Leva-se em conta que a referida Reforma faz parte de um conjunto de reformas, entre as quais apontou-se a trabalhista e a previdenciária levadas a cabo em um contexto de grandes disputas, em meio a uma crise do modo de produção capitalista, em curso, e com agravamento desde 2008 em escala internacional. Considerando-se estes circunstanciamentos, formulou-se a seguinte problemática: Que adesões, tensões, ajustes e resistências se encontram no processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio e sua posterior implementação no município de Irati/Pr? Para respondermos a essa interrogação da tese, definiu-se como objetivo geral analisar o processo de institucionalização da Reforma e sua implementação no município de Irati/PR, de maneira a explicitar as adesões, tensões, ajustes e resistências. Para compor as seções de análise com vistas à consecução do objetivo enunciado, apontou-se os seguintes objetivos específicos: situar a Reforma do Ensino Médio no conjunto das reformas e no contexto das crises do modo de produção capitalista; analisar o processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional e no estado do Paraná; apresentar a rede de ensino de Irati, suas escolas, estudantes do Ensino Médio em relação com as forças sociais e culturais presentes em seu processo histórico; e, analisar as adesões, tensões, ajustes e resistências na implementação da referida Reforma em Irati/PR. O referencial teórico desta tese é o materialismo histórico dialético que nos possibilita captar o objeto em movimento, as contradições, interesses e projetos para o Ensino Médio que explicam as adesões, os ajustes, as resistências. Recorreu-se a procedimentos da pesquisa documental quando se analisou as leis, resoluções, portarias, instruções normativas, diretrizes, e aos da bibliográfica que nos possibilitou apontar tendências e autores que têm se dedicado à referida Reforma. Ainda, realizou-se pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, equipe pedagógica do Núcleo Regional de Irati e representação da Associação dos Professores do Paraná-Sindicato (APP) de Irati. A análise dos dados coletados à luz do referencial teórico apontado nos possibilita defender a tese de que a institucionalização da Reforma foi levada a cabo de maneira célere, rompeu com o conceito de Educação Básica, assentou a fragmentação da formação, atendeu a interesses do capital e da pedagogia das competências. Sua implementação no Núcleo de Educação de Irati foi realizada sem a participação dos profissionais da educação, a formação continuada foi centralizada na Secretaria de Educação do Estado, os esclarecimentos e estudos participativos com os professores sob os fundamentos da Reforma foram interditados e centrados no uso das plataformas digitais, sem debates efetivos; uma implementação orquestrada, verticalizada, desvinculada de um processo democrático. Sob os trabalhos da Secretaria Estadual de Educação, em conjunto com o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), foram promovidos ajustes, adesões. Todavia, esta tese também defende, como fica evidenciado no texto, que houve muitas resistências por parte de professores, de grupos de pesquisa, estudantes, (movimento secundarista), APP-Sindicato e entidades representativas do campo educacional, diante dos debates e lutas por uma formação integral, presentes desde antes de 2016, caracterizando-se, assim, como uma contrarreforma.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Institucionalização. Implementação em Irati/PR. Verticalização. Resistências.

ABSTRACT

This thesis focuses on the High School Reform, its institutionalization, and its implementation in the municipality of Irati, Paraná, from 2016 to 2025. This reform is part of a series of reforms, including labor and social security reforms, implemented in a context of major disputes and amidst a crisis in the capitalist mode of production, ongoing and worsening since 2008 on an international scale. Considering these circumstances, the following problem is formulated: What adhesions, tensions, adjustments, and resistances are found in the process of institutionalization of the High School Reform and its subsequent implementation in the municipality of Irati, Paraná? To answer this question, the general objective of this thesis is to analyze the process of institutionalization of the Reform and its implementation in the municipality of Irati, Paraná, in order to clarify the adhesions, tensions, adjustments, and resistances. To compose the analysis sections, aiming to achieve the stated objective, the following specific objectives were identified: to situate the High School Reform within the overall reforms and within the context of the crises of the capitalist mode of production; to analyze the process of institutionalization of the High School Reform nationally and in the state of Paraná; to present the Irati education system, its schools, and high school students in relation to the social and cultural forces present in its historical process; and to analyze the adhesions, tensions, adjustments, and resistance in the implementation of the aforementioned Reform in Irati, Paraná. The theoretical framework of this thesis is dialectical historical materialism, which allows us to capture the object in motion, the contradictions, interests, and projects for High School that explain the adhesions, adjustments, and resistance. Documentary research procedures were used to analyze laws, resolutions, ordinances, normative instructions, and guidelines, as well as bibliographical references, which enabled us to identify trends and authors who have dedicated themselves to the aforementioned Reform. Furthermore, field research was conducted through semi-structured interviews with teachers, administrators, the teaching staff of the Irati Regional Center, and representatives of the Paraná Teachers' Association (APP) of Irati. Analysis of the collected data, in light of the theoretical framework outlined above, allows us to argue that the institutionalization of the Reform was carried out swiftly, disrupted the concept of Basic Education, established the fragmentation of education, and served the interests of capital and the pedagogy of competencies. Its implementation at the Irati Education Center was carried out without the participation of education professionals; continuing education was centralized in the State Department of Education; clarifications and participatory studies with teachers on the foundations of the Reform were prohibited and focused on the use of digital platforms, without effective debate—a orchestrated, top-down implementation, disconnected from a democratic process. Under the work of the State Department of Education, in conjunction with the Paraná State Council of Education (CEE-PR), adjustments and adhesions were promoted. However, this thesis also argues, as evidenced in the text, that there was much resistance from teachers, research groups, students (high school movement), APP/Union, and entities representing the educational field, in the face of debates and struggles for comprehensive education, present since before 2016, thus characterizing it as a counter-reform.

Keywords: High School Reform. Institutionalization. Implementation in Irati-PR. Verticalization. Resistance.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur la réforme de l'enseignement secondaire, son institutionnalisation et sa mise en œuvre dans la municipalité d'Irati (PR), entre 2016 et 2025. Elle considère que cette réforme s'inscrit dans un ensemble de réformes, incluant celles du travail et de la sécurité sociale, menées dans un contexte de fortes controverses, au sein d'une crise du mode de production capitaliste qui se poursuit et s'aggrave à l'échelle internationale depuis 2008. Face à ces circonstances, la problématique suivante a été formulée : quelles sont les adhésions, les tensions, les ajustements et les résistances observées dans le processus d'institutionnalisation de la réforme de l'enseignement secondaire et sa mise en œuvre ultérieure dans la municipalité d'Irati (PR) ? Pour répondre à cette question, l'objectif général de cette thèse est d'analyser le processus d'institutionnalisation de la réforme et sa mise en œuvre dans la municipalité d'Irati (PR), afin d'en mettre en lumière les adhésions, les tensions, les ajustements et les résistances. Afin de structurer les analyses en vue d'atteindre l'objectif fixé, les objectifs spécifiques suivants ont été définis : situer la réforme de l'enseignement secondaire dans l'ensemble des réformes et dans le contexte des crises du mode de production capitaliste ; analyser le processus d'institutionnalisation de cette réforme au niveau national et dans l'État du Paraná ; présenter le réseau éducatif irati, ses établissements et ses lycéens au regard des forces socioculturelles à l'œuvre dans son histoire ; et analyser les adhésions, les tensions, les ajustements et les résistances lors de la mise en œuvre de cette réforme à Irati (PR). Le cadre théorique de cette thèse est le matérialisme dialectique historique, qui permet de saisir l'objet en mouvement, les contradictions, les intérêts et les projets relatifs à l'enseignement secondaire qui expliquent les adhésions, les ajustements et les résistances. Une recherche documentaire a été menée pour l'analyse des lois, résolutions, ordonnances, instructions normatives et directives, tandis qu'une recherche bibliographique a permis d'identifier les courants et les auteurs qui se sont consacrés à cette réforme. Par ailleurs, une recherche de terrain a été menée au moyen d'entretiens semi-directifs avec des enseignants, des administrateurs, l'équipe pédagogique du Centre régional d'Irati et des représentants de l'Association-Syndicat des enseignants du Paraná (APP) d'Irati. L'analyse des données recueillies, à la lumière du cadre théorique exposé, permet de soutenir la thèse selon laquelle l'institutionnalisation de la réforme a été menée à la hâte, a rompu avec le concept d'éducation de base, a fragmenté la formation et a servi les intérêts du capital et d'une pédagogie axée sur les compétences. Sa mise en œuvre au sein du Centre éducatif d'Irati s'est faite sans la participation des professionnels de l'éducation ; la formation continue a été centralisée au sein du Département d'État de l'Éducation ; les clarifications et les études participatives avec les enseignants sur les fondements de la réforme ont été interdites et l'accent a été mis sur l'utilisation des plateformes numériques, sans véritable débat ; une mise en œuvre orchestrée et verticale, déconnectée de tout processus démocratique. Sous l'égide du Département d'État de l'Éducation, en collaboration avec le Conseil d'État de l'Éducation du Paraná (CEE-PR), des ajustements et des adhésions ont été encouragés. Toutefois, cette thèse soutient également, comme en témoigne le texte, qu'il y a eu une forte résistance de la part des enseignants, des groupes de recherche, des étudiants (mouvement étudiant du secondaire), de l'APP-Sindicato (syndicat des enseignants) et des entités représentatives du domaine éducatif, face aux débats et aux luttes pour une éducation complète, présents depuis avant 2016, la caractérisant ainsi comme une contre-réforme.

Mots-clés : Réforme de l'enseignement secondaire. Institutionnalisation. Mise en œuvre en Iran/PR. Verticalisation. Résistance.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	PRODUÇÕES SOBRE A BNCC POR REGIÕES DO BRASIL	29
GRÁFICO 2	PRODUÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ORGANIZADAS POR REGIÕES DO BRASIL	42
GRÁFICO 3	DADOS RELATIVOS AO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS EM IRATI/PR	128
GRÁFICO 4	REFERÊNCIAS QUANTO AO NÚMERO DE EMPREGOS DE IRATI	129

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	IRATI NO CONTEXTO PARANAENSE	127
FIGURA 2	ABRANGÊNCIA TERRITORIAL DO NRE DE IRATI/PR	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	ARTIGOS SOBRE BNCC, DIREITO À EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO CAPTADOS NA PRIMEIRA REVISÃO	30
QUADRO 2	PRODUÇÕES DA SEGUNDA REVISÃO DE LITERATURA PARA A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	32
QUADRO 3	REVISÕES REALIZADAS A PARTIR DA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	43
QUADRO 4	TESES E DISSERTAÇÕES COM O DESCRITOR: REFORMA DO ENSINO MÉDIO	48
QUADRO 5	CRONOGRAMA DA REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO PROPOSTO PELO MEC	84
QUADRO 6	PROPOSIÇÕES DA CONSULTA PÚBLICA DE 2023	85
QUADRO 7	CONSULTA PÚBLICA, EM NÚMEROS, SOBRE O ENSINO MÉDIO	97
QUADRO 8	COMPARATIVO DAS LEIS, LEI 13.415/2017 E LEI Nº14.945/2024.....	102
QUADRO 9	AS FORMAÇÕES NO CANAL DO PROFESSOR: DESCRITORES JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO	111
QUADRO 10	AS WEBINARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: A BASE FORMATIVA	113
QUADRO 11	NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO NO NRE DE IRATI – POR MUNICÍPIO – 2023.....	135
QUADRO 12	INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM ENSINO MÉDIO EM IRATI – 2024	136
QUADRO 13	NÚCLEOS SINDICAIS NO ESTADO DO PARANÁ.....	139

LISTA DE SIGLAS

ABREDUC	Associação Brasileira da Educação Básica de Livre Iniciativa
AM	Amazonas
AMCESPAR	Associação dos Municípios do Centro Sul do Paraná
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APLP	Associação dos Professores de Licenciatura Plena
APMF	Associação de Pais e Mestres
APUFPR	Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
APP	Associação dos Professores do Paraná
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Coalizão Empresarial Brasileira
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDOC	Centro de Documentação e Pesquisa
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Código de Endereçamento Postal
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação

COVID-19	Coronavírus 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DDC	Departamento de Desenvolvimento Curricular da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
DER	Departamento de Estradas de Rodagem
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGB	Formação Básica Geral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
HSBC	Banco Global Britânico
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDBE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal

MEC	Ministério da Educação
MGI	Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos
MP	Medida Provisória
MPBNC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
NEM	Novo Ensino Médio
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG's	Organizações não governamentais
PACMEI	Programa Ensino Médio Inovador
PANEM	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PIB	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de lei
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP-AL	Partido Progressista de Alagoas
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROIFES	Programa de Integração da Formalidade ao Ensino Superior
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDE	Rede Sustentabilidade
RJ	Rio de Janeiro
SASE	Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGPR	Secretaria Geral da Presidência da República
SNPS	Secretaria Nacional de Participação Social da Secretaria Geral da Presidência da República
TEPE	Trabalho Educação e Políticas Educacionais
TO	Tocantis
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ALONGAMENTOS PRELIMINARES: CONJUNTURA E PRODUÇÃO DO OBJETO	25
2.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO E A BNCC	26
2.2	DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA BNCC À REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	39
3	CRISES E REFORMAS DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA..	50
3.1	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS CRISES DO CAPITALISMO.....	50
3.2	CRISE E REFORMAS EM MOVIMENTO: POLÍTICA, EDUCACIONAL, TRABALHISTA, PREVIDENCIÁRIA, DE AJUSTE FISCAL.....	54
3.3	RESISTÊNCIAS ÀS REFORMAS E AO AJUSTE FISCAL	61
4	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2024)	72
4.1	INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA, ROMPIMENTO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PREJUÍZO À FORMAÇÃO DOS JOVENS BRASILEIROS	72
4.1.1	O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	77
4.2	CONTINUAÇÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2022-2024)	81
4.2.1	Posicionamentos a favor da Revogação da Reforma e da sua Manutenção mesmo que com ajustes	87
4.3	RELATÓRIO DO MEC SOBRE A CONSULTA REALIZADA.....	97
5	O NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ (2016-2024)	105
5.1	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 NO PARANÁ: CELERIDADE, POUCA PARTICIPAÇÃO E ATROPELOS	105
5.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PELO CANAL DO PROFESSOR: ADESÃO À IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA E PREPARAÇÃO PARA O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS	110
5.3	DEBATES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO QUE NÃO CHEGARAM À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PELO CANAL DO PROFESSOR E INTERCORRÊNCIAS NO PARANÁ	115
5.3.1	A Reforma nº14.945/2024 no Paraná	118
6	IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM IRATI: AJUSTES, ADESÕES E RESISTÊNCIAS	122

6.1	DAS PRIMEIRAS OCUPAÇÕES DE TERRAS, PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO POLÍTICA, DISPUTAS DE FAMÍLIAS PELO PODER POLÍTICO E IMIGRANTES	122
6.2	REDE DE ENSINO DE IRATI: PRIMEIRAS ESCOLAS E SUA CONFIGURAÇÃO EM 2025	130
6.2.1	A rede de ensino estadual de Irati	134
6.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DA APP-SINDICATO E COM O NÚCLEO REGIONAL DE IRATI: PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS	137
6.4	ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM REPRESENTANTES DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR	143
6.5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES E GESTORES	150
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	181
	APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	185
	ANEXO A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	261

1 INTRODUÇÃO

Desde 2016 até o ano de 2025, quando se defende esta tese, tem estado em curso uma reforma para o Ensino Médio brasileiro. Esse processo provocou muitos debates, resistências políticas por parte de estudantes, professores, pesquisadores, instituições, entidades representativas do campo educacional, entre outras, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), assim como adesões por parte de frações da classe empresarial.

Não é de hoje que o Ensino Médio ocupa as atenções dos educadores. Desde o período regencial, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em dezembro de 1837, dedicado aos estudos secundários, esse nível de educação, historicamente tem sido objeto de disputas, debates e reformas. No recorte temporal já apontado (2016 a 2025), em um contexto de projetos políticos extremamente acirrados para o país, novamente o Ensino Médio suscitou as atenções de professores e pesquisadores. A referida Reforma se fez presente em três governos, iniciou no governo de Michel Temer, seguiu no governo de Jair Messias Bolsonaro, e se fez presente no terceiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi exarada nas Leis n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e n.º 14.945/2024, de 31 de julho de 2024, sobre as quais esta tese se ocupa e analisa, para assim explicitar-se dissonâncias e consonâncias, pois em torno delas se fizeram adesões, tensões, dissensos, resistências, ajustes.

No Estado do Paraná, a referida Reforma do Ensino Médio foi institucionalizada por meio de Instruções Normativas conjuntas da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), como analisou-se mais a frente nesta pesquisa, e seguiu sendo implementada pela rede de ensino do Estado, em dois momentos explicitados na pesquisa, em 2021, com o processo de formação e preparação dos profissionais da educação, e, em 2022, com a gradativa efetivação na realidade das instituições de ensino paranaense. Todavia, as resistências à referida Reforma no Paraná têm sido fortes, materializaram-se na organização e participação do Movimento Revoga Já, cuja mobilização se fez atuante, mesmo no ano de 2023, quando o partido dos trabalhadores voltou ao governo da República Brasileira.

Então, em 2023, o Ministro da Educação do Governo Lula III, Camilo Santana, a partir da intensificação dos pedidos de revogação, por meio de uma consulta pública, a qual foi instituída pela Portaria n.º 399/2023, operacionalizou um amplo cronograma de debate sobre a Reforma do Ensino Médio. Como resultado final, optou-se pela não revogação, contrariando-se as intensas reivindicações dos educadores em curso desde a Medida Provisória (MP) n.º 746

de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). O Ministério de Educação (MEC), após o debate ampliado com grande participação nacional de professores, gestores, estudantes, comunidade acadêmica, representação de entidades de referência da área da educação, seguiu com um processo de reformar a Reforma.

Esta tese ocupa-se da institucionalização/implementação da Reforma do Ensino Médio em Irati, município localizado na região sudeste, no Segundo Planalto do estado do Paraná, a 153 km de Curitiba. Elege-se como problemática de pesquisa o seguinte, face a tantas disputas que se ergueram em torno da Reforma do Ensino Médio: que adesões, tensões, ajustes e resistências se encontram no processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio e sua posterior implementação no município de Irati/Pr?

Para respondermos a essa interrogação da tese, definiu-se como objetivo geral analisar o processo de institucionalização da Reforma e sua implementação no município de Irati/PR, de maneira a explicitar as adesões, tensões, ajustes e resistências.

Para compor as seções de análise com vistas à consecução do objetivo enunciado, apontou-se os seguintes objetivos específicos: situar a Reforma do Ensino Médio no conjunto das reformas e no contexto das crises do modo de produção capitalista; analisar o processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional e no estado do Paraná; apresentar, a rede de ensino de Irati, suas escolas, estudantes do Ensino Médio em relação com as forças sociais e culturais presentes em seu processo histórico; e analisar as adesões, tensões, ajustes e resistências na implementação da referida Reforma em Irati/PR.

No sentido de subsidiar a construção da pesquisa, os objetivos direcionam o processo investigativo, para ocorrer a passagem do concreto idealizado para o concreto real, quando o pesquisador chega à síntese das múltiplas determinações, captando o dinamismo e as inter-relações, em que os dados empíricos se fazem imprescindíveis para esse movimento acontecer (Gamboa, 2012).

Pela relevância educacional, os intensos debates, disputas, resistências referentes à Reforma do Ensino Médio, conseqüentemente, ao Novo Ensino Médio (NEM), justifica-se a problemática investigativa centrada em analisar os reais desdobramentos da Reforma do Ensino Médio na educação escolar paranaense, após o percurso de delimitação do objeto de estudo no decorrer do processo de formação da pesquisadora no curso de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Em um primeiro momento, o interesse pela problemática encontra-se atrelado à atuação profissional da pesquisadora, que desde 2017 exerce a docência na referida etapa de ensino,

tanto no Ensino Médio regular, quanto no curso de Formação de Docentes¹. No ano em que a pesquisadora iniciou sua atuação no Ensino Médio, acompanhou o processo posterior das ocupações estudantis do Paraná, pois o colégio em que atuava em 2017 foi também espaço de ocupação e resistência contra a MP 746/2016. Nesse contexto, identificaram-se falas de estranhamento por parte dos estudantes que ocuparam a escola, face à falta de apoio da equipe pedagógica, professores e outros colegas.

Em um segundo momento, no processo de formação do Doutorado em Educação, nas revisões de literatura, na organização do projeto para tese, essas circunstâncias vivenciadas como docente do Ensino Médio relacionaram-se com os estudos iniciais do direito à educação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contribuíram na delimitação do objeto de estudo posterior, a Reforma do Ensino Médio em Irati/PR.

Nesse caminho percorrido desde a delimitação da temática e da problemática da pesquisa até o processo de análise e organização final dos resultados obtidos, há que se registrar o processo de formação pelo qual a pesquisadora passou no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação. O início dos estudos deu-se no segundo semestre de 2021, ainda no contexto de emergência sanitária devido à Covid-19, dessa forma, a disciplina obrigatória “Educação Brasileira: Aprofundamentos Teóricos-Metodológicos” se deu de forma virtual, os estudos eram semanais, mesmo ocorrendo de forma *online*, eram intensos, exigiam muitas leituras e estudos, duravam cinco horas.

Em 2022, em um momento em que aos poucos a normalidade das relações sociais buscava a retomada das atividades presenciais, realizou-se, em formato presencial, com uma disciplina obrigatória, “Pesquisa em Educação: Fundamentos Teórico-Metodológicos”, considerando todos os cuidados necessários ao momento. Concomitante a essa disciplina, realizou-se de forma *online* uma Atividade de Pesquisa, “Leitura sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, estudos que foram fundamentais para subsidiar a posterior delimitação do objeto de estudo, contexto discutido na segunda seção da pesquisa.

No ano de 2022, no segundo semestre, o “Seminário Avançado: Educação, Economia e Sociedade”, por meio de leituras, debates e o seminário final, analisou-se conceitos econômicos para pensar as relações entre economia, sociedade e educação, tendo também como proposta a

¹ A pesquisadora possui graduação em História e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação pela mesma instituição. Como professora, além do Ensino Médio, atuou 12 anos como professora alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental e 6 anos como pedagoga na educação infantil e no ensino fundamental, anos iniciais.

seleção de uma obra do referencial sugerido para estudo e apresentação ao término da disciplina, a obra então selecionada foi “Educação e a Crise do Capitalismo”, de Gaudêncio Frigotto, a qual foi imprescindível para as análises construídas na tese sobre as crises do capitalismo e as reformas na educação.

Ainda na Atividade de Pesquisa “Reforma do Novo Ensino Médio e Formação Continuada de Professores”, já em processo de definição do objeto de estudo, revisão de literatura e estado do conhecimento, com vistas aos aprofundamentos indispensáveis, agora para a delimitação do objeto, os estudos subsidiaram o processo de construção da pesquisa ao propor leituras sobre as políticas e legislações recentes direcionadas ao Ensino Médio e a sua relação com as crises estruturais do capital, resoluções específicas do Ensino Médio no contexto paranaense.

Em 2023, os estudos foram direcionados à Atividade de pesquisa “Problemas Teórico Metodológicos da Pesquisa em Educação”, em que as análises foram voltadas à leitura, debate e ao aprimoramento teórico/metodológico sobre o materialismo histórico e dialético, por meio da obra “Ideologia Alemã”, de Marx e Engels. No decorrer do mesmo ano, o processo de formação foi direcionado à preparação para o Seminário de Doutorado, com apresentação do estado de construção da tese (revisão de literatura, dados coletados, objetivos) com vistas a contribuições dos professores do programa sobre a construção da pesquisa. Em 2024, realizou-se a Atividade de Pesquisa “Desenvolvimento e Políticas Educacionais”, em que o objetivo central foi a organização da tese com vistas à qualificação, a qual ocorreu em novembro. Ao adentrarmos 2025, o primeiro semestre foi dedicado à preparação da tese para a defesa.

No contexto dos estudos do Programa em consonância com o processo de delimitação do objeto de estudo, identificou-se o caráter de urgência em que foi iniciada a Reforma, por meio de uma medida provisória², ressaltou-se o ato em si, o que mereceu atenção na pesquisa, pois chamou à reflexão sobre o porquê de o Ensino Médio ter ganhado relevância entre outras metas do então vigente Plano Nacional de Educação (PNE), decênio (2014-2024).

A Lei nº 13.415/2017 introduziu importantes mudanças, uma vez que alterou o processo de formação escolar dos jovens no Ensino Médio, a carga horária da Formação Geral Básica (FGB), a alteração na matriz curricular das áreas do conhecimento, o incentivo à implementação

² As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>.

do tempo integral, e novas regras para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Vale chamar a atenção para o contexto anterior à Reforma, no sentido de exemplificar os debates em processo sobre o Ensino Médio, no ano 2013, em que foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com o apoio da então Diretora e presidente do Fórum de Diretores (as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), a Professora Doutora Lisete Arelaro. O movimento foi composto por várias entidades³ de representação do meio acadêmico e científico e de outras tantas representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais, todos contrários ao Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013.

Na medida em que as discussões propostas pelas entidades e representações da educação avançavam e o contexto político do Brasil se intensificava com eleições extremamente disputadas, tendo à frente o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, mudanças no Projeto de Lei (PL) foram realizadas, e ele acabou por não ir à votação no plenário da Câmara dos Deputados (Silva, 2018).

Registra-se que os movimentos de resistência contrários à Reforma do Ensino Médio não se limitaram apenas àquele contexto em específico da PL e, posteriormente, da medida provisória, mas que se encontram ainda hoje em um contexto de permanente discussão e debate, compondo uma trajetória histórica de argumentação e análise teórica, metodológica, epistemológica sobre a formação escolar dos jovens brasileiros.

Quanto à conjuntura política, com a alternância em 2022, o Ensino Médio continuou sendo tema de debate, discussões e outras reformulações, em que professores, estudantes e entidades continuaram a exigir a revogação do Novo Ensino Médio (NEM) sancionado em 2017, passando por nova consulta pública, e tendo nova reorganização para 2026, por meio da Lei nº 14.945/2024.

As evidências que compõem a justificativa da pesquisa se apresentam em intenso debate no campo educacional, especialmente no contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio. Esse debate envolve tanto as mudanças no interior da legislação específica da educação, com alterações diretas, quanto a ruptura na concepção de Educação Básica, evidenciada pelo

³ Entidades que participaram do movimento: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio – EMPesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que mantém o Portal Diálogos com o Ensino Médio (Silva, 2018).

direcionamento da reforma exclusivamente ao Ensino Médio, desconsiderando as demais etapas, organização instituída desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob a Lei nº 9.394/96, em que se organiza a Educação Básica obrigatória e gratuita em pré-escola, ensino fundamental e Ensino Médio.

Reafirma-se, portanto, um processo de reforma em um contexto de ruptura com as demais etapas da Educação Básica, de forma isolada e em caráter de urgência, especificamente, no Ensino Médio, o qual resultou na Lei nº 13.415/2017 e em uma nova Reforma, com a Lei nº 14.945/2024, em que se esperava reorganizar certas lacunas. Assim, esta pesquisa seguiu e investigou este percurso desde 2016 até as mudanças posteriores, com a implementação a partir de 2022 e a reavaliação em 2023-2024, no que se refere ao contexto nacional e estadual.

O método eleito para esta tese aponta para a necessidade de examinar o objeto à luz do contexto histórico, por essa razão consideram-se as mudanças no modo de produção capitalista, de caráter neoliberal⁴ e suas implicações na correlação de forças presente no processo da Reforma do Ensino Médio, pois “trata-se de uma análise que busca construir um retrato dinâmico da realidade, diferenciando-se de uma simples descrição de fatos ocorridos em um determinado local e período” (Lombardi, 2014, p. 64).

Entende-se que desvelar o real nesta perspectiva implica desvelar as múltiplas determinações do processo, em suas nuances constitutivas. Ao problematizar a Reforma do Ensino Médio (2016-2024), objetivou-se apreender esse processo complexo e contraditório, disputado e as determinações das relações sociais, resultado do modo de produção capitalista, para assim explicitar o caminho, as relações que culminaram na reforma e na ruptura das etapas da Educação Básica, especificamente o Ensino Médio.

No sentido de atingir os objetivos elencados para a pesquisa, o materialismo histórico e dialético é o aporte teórico-prático para compreender a realidade concreta, as relações sociais, de classe, de trabalho e de educação, que compõem o contexto brasileiro; e os desdobramentos da reorganização do modo de produção capitalista, o qual se evidencia com o neoliberalismo a partir das décadas de 1980 e 1990, e se apresenta com novas configurações econômicas, as quais impactam a totalidade das esferas sociais (Harvey, 2014).

Vale frisar que o modo de produção capitalista, em sua dinâmica própria, mantém sua existência por meio da exploração das forças produtivas e do trabalho assalariado. O

⁴ Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (Saviani, 2010, p. 423).

trabalhador, ao transformar o meio natural para produzir o que necessita, participa no processo de produção da vida material, e, na intensificação desse processo de exploração, acaba por aliená-lo à essa dinâmica.

No processo de como a humanidade produz, o que produz, com quem produz, para quem produz, múltiplas relações se constituem: relações de produção (forças produtivas, meios de produção, divisão social do trabalho), relações sociais (como as sociedades se organizam), relações políticas (Estado), enfim, uma totalidade histórico-social, a qual é indissociável dos homens determinados por esse movimento da vida.

Para o materialismo histórico e dialético, a educação é uma atividade humana, os sujeitos nessa esfera da vida não fazem essa atividade desconectados das condições materiais e objetivas, mas sim a partir de modos de produção, historicamente construídos pela humanidade. Sendo assim, o modo de produção capitalista, segundo Lombardi (2011), está vinculado à educação por meio de três movimentos: à crítica à predominância do ensino da classe dominante; às condições contraditórias do modo de produção para a educação da classe trabalhadora e à perspectiva de um futuro com um projeto para se construir uma educação pelas mãos da classe trabalhadora.

Ressalta-se a relevância de que “A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, sem qualquer mistificação e especulação, a relação da estrutura social e política com a produção” (Marx, 2009, p. 30).

Nesse sentido, empreende-se nesta tese compreender a respeito de como se deu a institucionalização/implementação da Reforma do Ensino Médio, na rede estadual de ensino do município de Irati/PR. Para tanto, a presente tese está organizada em seis seções, as quais foram se constituindo ao longo do processo de investigação. Tendo a introdução como a primeira seção; a segunda seção apresenta o caminho percorrido pela pesquisadora até alcançar e definir o objeto de estudo da pesquisa: a Reforma do Ensino Médio; a terceira seção trata da reforma entendida no contexto das crises e reformas do modo de produção capitalista no contexto educacional. A quarta e quinta seções, por meio de uma pesquisa documental, analisa as resoluções nacionais e estaduais, diretrizes, portarias e instruções normativas. Ademais, investiga-se o processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional e no estado do Paraná, assim como a implementação da Reforma por meio da análise da formação continuada ofertada aos professores da rede estadual paranaense de forma virtual, pelo Canal do professor. Nas referidas seções, a pesquisa ocupou-se também de atualizar o processo de reformas do Ensino Médio, reconstruindo o caminho até a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Para tanto, a análise é composta pelas audiências públicas promovidas pelo

Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), webinários online, com o objetivo de atualizar o processo de reformas do Ensino Médio. A sexta seção aborda Irati/PR em uma perspectiva histórica, como também a educação relacionada aos dados históricos analisados, com base em pesquisas e textos sobre a referida cidade, principalmente sobre a educação no município no que se refere ao Ensino Médio. Para tanto, recorreu-se a fontes oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), obras referentes à história do Paraná e iniciativas particulares de pesquisadores iratienses. Essa seção também analisa o processo de implementação do NEM nos colégios estaduais de Irati/PR, por meio de uma pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, as quais tiveram como participantes a APP-Sindicato de Irati, o NRE de Irati, professores e gestores da rede de ensino estadual.

No sentido do que se aponta, é que se justifica o trabalho da pesquisadora, no caso da presente pesquisa, em considerar historicamente a dinâmica social, impregnar-se de elementos reais, das relações sociais, políticas, econômicas, construídas para captar o movimento em sua totalidade, para assim alcançar uma análise da institucionalização/implementação da Reforma do Ensino Médio no Paraná, no município de Irati, e verificar nesse processo os “homens históricos reais” (Marx; Engels, 2009, p. 36).

Destacamos ainda, que este trabalho só se tornou possível pelo estudo aprofundado dos documentos oficiais, da Medida Provisória 746/2016, da Lei nº 13.415/2017, dos debates em seminários temáticos, manifestos organizados por associações e entidades educativas que analisamos quanti-qualitativamente para compreender o movimento das políticas educacionais, especificamente no ensino básico brasileiro, na etapa do Ensino Médio, no contexto paranaense no núcleo regional de Irati, a partir de suas diretrizes, instruções normativas estaduais.

Outrossim, que se constitui central nos encaminhamentos metodológicos, para mapear as principais contribuições sobre a temática, foi a busca pela materialidade do objeto de análise, realizada por meio do estudo de trabalhos expressos em obras, capítulos, *e-book*, dossiês, teses, dissertações e artigos científicos, em bancos de dados como da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Fundação Getúlio Vargas.

Para melhor aprofundar a base empírica da pesquisa, é que foram realizadas entrevistas com professores e gestores da rede estadual do núcleo regional de Irati, como também com a equipe pedagógica, no que se refere a entender e identificar como o processo de institucionalização/implementação da Reforma do Ensino Médio ocorreu na realidade educacional da referida cidade, se por meio de formações continuadas, documentos, regulamentações e/ou plataformas digitais.

Para essa busca, primeiramente se fez pertinente mapear quais escolas estaduais ofertam o Ensino Médio regular em Irati/PR, qual o quantitativo de matrículas. Para elencar os critérios, considerou-se os profissionais da educação a serem entrevistados que atuam nas instituições mapeadas (os critérios balizaram-se em duas perspectivas, uma nos professores que participaram do processo de institucionalização e implementação do Novo Ensino Médio e a outra nos que continuam atuando no Ensino Médio). Por meio de questões semiestruturadas, apreendeu-se as adesões, as tensões, os ajustes, e as resistências dos professores e gestores sobre esse processo.

Delimitou-se a realização da entrevista em 11 colégios estaduais que ofertam o Ensino Médio no município de Irati/PR, assim realizou-se entrevista com um professor de cada instituição. As instituições referentes ao município de Irati que ofertam o Ensino Médio regular, nas quais as entrevistas aconteceram, foram: Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira; Colégio Cívico-militar Duque de Caxias; Centro Estadual Florestal de Educação Profissional Presidente Costa e Silva; Colégio Estadual Gonçalves Junior; Colégio Cívico-militar João de Mattos Pessoa; Colégio Estadual João XXIII; Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora de Fátima; Colégio Estadual Padre Pedro Baltzar; Centro de Educação Rio do Couro; Colégio Estadual Trajano Garcia; Colégio Estadual Luiza Rosa. Quanto aos gestores (diretores e coordenadores), delimitou-se convidar a participar da entrevista todos, porém, de todos os 11 colégios da rede estadual de Irati/PR, apenas uma diretora e uma pedagoga participaram.

Na perspectiva de ampliarmos a análise sobre a institucionalização e implementação da Reforma do Ensino Médio paranaense em Irati/PR, as entrevistas também foram realizadas com a equipe pedagógica do Núcleo Regional da referida cidade, responsável pela formação continuada, no que compete à implementação da Reforma (quantitativo de 2 integrantes da equipe); para apreendermos e elucidarmos como se deu o processo de formação da citada equipe, primeiramente a nível de Secretaria Estadual Educação do Paraná (SEED-PR), para posterior implementação na realidade do município de Irati/PR.

Para ampliarmos nossa base empírica de maneira a captarmos a complexidade dissonâncias, contradições e assim evidenciarmos o processo de possíveis adesões, tensões, ajustes e resistências na implementação da Reforma do Ensino Médio, realizou-se a entrevista com a representação sindical dos trabalhadores estaduais do Paraná/ Núcleo Sindical de Irati⁵. Este procedimento possibilitou elencar informações sobre a percepção do sindicato sobre as

⁵**Núcleo Sindical Irati: Presidente:** Tatiana Nanci da Maia. **Municípios da regional:** Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Inácio Martins, Irati, Ivaí, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul, São João do Triunfo e Teixeira Soares (Disponível em <https://appsindicato.org.br/nucleo/ns-irati/>).

mudanças inerentes ao processo do NEM no núcleo regional de Irati. Foram encontrados dados sobre como a reorganização curricular afetou a carreira docente, as alterações nos componentes curriculares e suas implicações na especificidade do trabalho docente, e que demandas se ampliaram ou foram diluídas em consequência da Reforma.

Dessa maneira, a pesquisa captou respostas que possibilitam esclarecer o processo de institucionalização/implementação da Reforma, resistências e adesões, corroborando, assim, com José Paulo Netto (2011, p. 22):

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível de realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

Os apontamentos de Netto (2011) constituem-se em um guia para a produção de uma pesquisa crítica, a qual deve ir além da expressão fenomênica do objeto (aparência). Sob esta orientação esta tese se interessa no desvelamento da essência (Netto, 2011) e não apenas na aparência do fenômeno e deste modo se coloca atenta às razões concretas e ocultas das novas demandas curriculares da Reforma do Ensino Médio, o porquê e como esses ajustamentos do contexto econômico, político e social interferem na formação dos indivíduos na sociedade brasileira, em específico, na realidade paranaense de Irati.

2 ALONGAMENTOS PRELIMINARES: CONJUNTURA E PRODUÇÃO DO OBJETO

Esta seção tem como objetivo contextualizar o processo de construção da pesquisa. Para tal, apresenta-se o percurso metodológico, bem como destaca-se o processo de definição e delimitação do objeto de estudo desde as bases preliminares de análise, que se inicia com o direito à educação na BNCC até chegar à Reforma do Ensino Médio. Dessa forma, a referida seção encontra-se organizada em duas partes: uma refere-se à revisão de literatura no contexto dos descritores, direito à educação e à BNCC, e na outra parte se delimita o objeto com o descritor Reforma do Ensino Médio, por meio dos estudos realizados para aproximação da realidade concreta. A política curricular em evidência, a BNCC, explicita um processo mais complexo da conjuntura, com condicionantes políticos, econômicos e sociais, em que as demandas do modo de produção capitalista se fazem presentes na educação, materialidade que vai se constatando no tratamento bibliográfico das produções acadêmicas analisadas.

Além das referências citadas ao longo da seção, a partir da análise do levantamento realizado em bancos de dados virtuais sobre as produções científicas selecionadas, por ano de publicação, região do Brasil, e contribuições efetivas para o estado do conhecimento e construção do processo investigativo, outros autores foram também aportes teóricos para o processo, como Cury (1986), com seus estudos sobre o direito à educação; Demo (1981), sobre a atividade científica do investigador; Frigotto (2001), por seus apontamentos acerca do metabolismo do capital e a educação; Saviani (2020) e Braga (2019), pelo debate sobre a LDBEN e a BNCC, entre outros.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A BNCC

Nesse sentido, objetiva-se apresentar o processo de construção da pesquisa, o caminho percorrido na formulação do objeto de investigação, compreender o ponto de partida até a definição da sua problemática, por conseguinte, o objeto de estudo. Essa decisão metodológica de expor esse caminho não se fundamenta em construir uma relação explicativa e descritiva do caminhar e, sim, justifica-se em elucidar como se deu a construção do objeto, a captura de sua dinâmica e sua estrutura concreta.

Preliminarmente, a pesquisa pretendia problematizar o direito à educação no contexto da BNCC, “documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2025, [n.p.]) O referido documento é uma política curricular que foi implementada no cenário educacional brasileiro em 2017, que abrangeu as etapas da educação infantil e dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, no ano de 2018, na etapa do Ensino Médio, consolidando-se como orientador e balizador da organização curricular da Educação Básica.

Sendo assim, a problemática desta tese focou em analisar a BNCC em seus princípios constitutivos, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação. Para tanto, definiu-se como ponto de partida compreender a política curricular e suas determinações que sinalizavam para uma proposição central, de que todos os estudantes brasileiros deveriam desenvolver as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais, durante cada etapa da educação básica. Dessa maneira, compreender se houve essa efetivação no seu contexto concreto se fez necessário e pertinente.

Para atingir o que se pretendia, o objeto e o seu processo constitutivo, inquiriu-se sobre os reais interesses e condicionantes políticos, econômicos e sociais que constituíram o processo de construção da política e sua regulamentação, documento dito orientador, em suas palavras,

“de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7)⁶.

Para entender as implicações da BNCC na efetivação do direito à educação, sua análise constituiu-se no contexto das políticas educacionais vigentes⁷, que respaldam sua materialidade na realidade educacional, as quais se fizeram relevantes. Ainda mais, reforçou-se essa importância, ao apresentar em seu bojo como objetivo a articulação de outras políticas para sua efetivação, como a produção de materiais didáticos, a ampliação dos instrumentos avaliativos de desempenho e os mecanismos de instrumentalização do trabalho docente no âmbito da formação docente.

A trajetória da construção da BNCC atravessa três governos: Inicia-se o debate no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), após seu *impeachment*; depois, no governo do presidente Michel Temer; e, por fim, sua publicação no governo de Jair Messias Bolsonaro. Nesse percurso, três versões foram apresentadas, em um contexto de intensas disputas, com a realização de audiências, seminários estaduais, consultas públicas. Nesse processo, grupos de interesse, como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), conduziram professores da escola básica e pesquisadores do campo educacional, em um grupo chamado Movimento pela Base⁸. Evidencia-se, no exposto, a correlação de forças entre grupos públicos e privados e os condicionantes sociais, os quais são entendidos como frações de classe, grupos de interesses, na conjuntura da democracia burguesa.

O modo de produção capitalista e seus imperativos⁹ de manutenção da ordem social, presentes em sua dinâmica de controle e exploração, têm na educação uma esfera de reprodução e produção, e atendimento às demandas expressas pelo Estado. O Estado legitimado pela sociedade capitalista, para administrar as contradições, coloca em prática o projeto social de

⁶ Relevante destacar que o novo PNE devia ser concluído em julho de 2023, como esse fato não se efetivou, hoje a seguinte situação está posta, a prorrogação do PNE (2014 a 2024) até dezembro de 2025 pela PL 14.934/2024. Enquanto proposta encontra-se em discussão, o texto é de autoria do Poder Executivo e está em tramitação na Câmara (Agência Senado, 2025).

⁷ As políticas vigentes citadas vão se esclarecer nos estudos de revisão de literatura, quando se compreende o movimento anterior do objeto preliminar, a medida provisória que consolida a reforma do ensino médio, a lei 13.415/2017, que articula e produz por sua vez a base prática e legal para a implementação da BNCC.

O movimento contou com o apoio institucional de fundações como Lemann, Ayrton Senna e Roberto Marinho e dos Institutos Natura, Unibanco e Todos pela Educação, entre outros. Para mais informações, acessar: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

⁹ No sentido que impõe; que manda com autoridade. Disponível em <https://www.dicio.com.br/imperativo/>

reprodução e produção. Para atender as demandas do capital, reveste-se de políticas ditas inovadoras e humanizadoras, contudo, na verdade e/ou realidade, adapta-se às exigências postas pela correlação de forças. Como também nesse contexto não se pode deixar de destacar que esse processo de exploração não se efetiva sem resistências e lutas, na correlação de forças entre os interesses do capital e da classe trabalhadora, avanços e direitos são alcançados em virtude das lutas sociais.

Constata-se na implementação das políticas educacionais voltadas ao direito à educação, que o capitalismo, conforme afirma Cury (1986, p. 61),

[...] não recusa, de fato, o direito à educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem por em risco a organização social do trabalho.

Nesta perspectiva, reafirmou-se o direito à educação à classe trabalhadora, contudo, sem que houvesse alteração na organização societária capitalista, evidência situada no contexto de construção e organização da BNCC, a partir de um processo demarcado por um período conturbado politicamente, por meio de uma medida provisória, após um golpe de estado, que culminou em um texto político, em 2018, para o Ensino Médio (Dias, 2021).

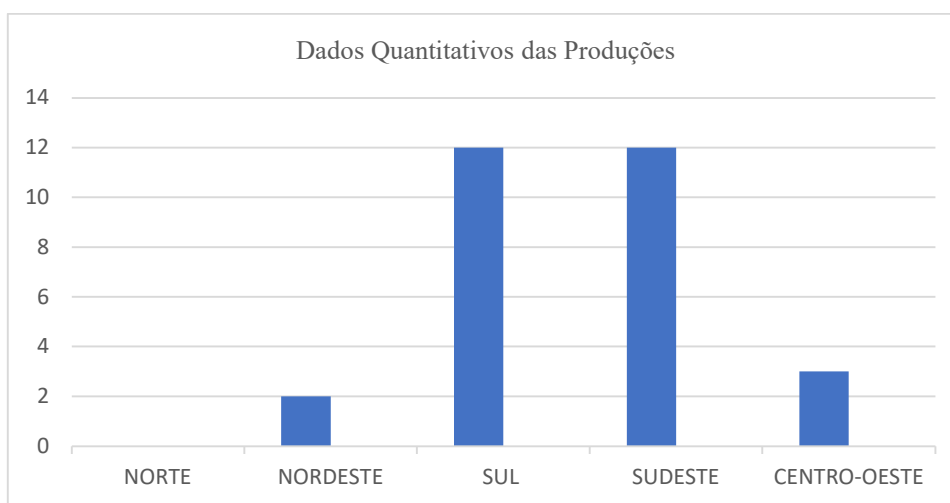
No campo de disputas presente no processo de efetivação da BNCC, implica refletir sobre como o direito à educação e sua materialização têm ocorrido na realidade educacional brasileira, ou seja, demanda que se questione como a formação humana será proporcionada segundo apontado pelo referido documento balizador da organização curricular nacional. Quais forças e interesses irão prevalecer efetivamente para a qualidade na educação são inquietações cruciais que se revelam no debate contemporâneo.

Para aprofundar as reflexões em torno da BNCC, recorreu-se ao estudo da produção acadêmica e sua análise. Para tanto, consultou-se a base de dados *Scielo*, o Banco de teses e dissertações da CAPES, da Fundação Getúlio Vargas, a partir dos descritores: Direito à Educação, Direito à Aprendizagem, Políticas Educacionais, Reformas Educacionais na Atualidade e BNCC, descritores que se encontravam presentes no debate sobre a BNCC. Conferiu-se a relevância de produções científicas entre os anos de 2016 a 2019, a referida revisão ocorreu no segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022¹⁰.

¹⁰ O ano de 2021 foi o período em que a pesquisadora iniciou seus estudos de doutoramento na Universidade Tuiuti do Paraná.

Durante o processo do estado do conhecimento da pesquisa, foram realizadas quatro buscas. Foram analisadas e contempladas na presente seção um total de 28 artigos, 30 dissertações e cinco teses. O Gráfico 1, abaixo, representa o total de pesquisas selecionadas e organizadas com base nas duas primeiras buscas realizadas, focadas nos descritores Direito à Educação e à BNCC. Apresenta-se, a seguir, as produções de acordo com as cinco regiões brasileiras.

GRÁFICO 1– PRODUÇÕES SOBRE A BNCC POR REGIÕES DO BRASIL



FONTE: CAPES, 2025. Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O gráfico acima possibilitou apontar que as produções sobre a BNCC foram mais significativas quantitativamente nas regiões sul e sudeste. Do conjunto da produção considerada, destacaram-se 15 artigos referentes aos descritores elencados, dos quais oito apresentaram contribuições efetivas ao processo de delimitação da problemática da pesquisa, produções que aprofundaram a compreensão do processo de materialização da BNCC. A partir da seleção, após o refinamento das produções, foi possível compreender a pertinência do objeto e o trabalho da pesquisadora no seu fazer de investigação, como diz Demo (1981, p. 56): “realizar sua atividade científica”.

A revisão de literatura objetivou identificar as produções científicas sobre o direito à educação e à BNCC, debates da comunidade acadêmica, argumentos e análises sobre a base curricular, possíveis tensões, resistências referentes ao processo de elaboração, construção e implementação. Com a finalidade de contribuir com as pesquisas sobre o tema do direito à educação e à BNCC para o Ensino Médio, apresenta-se o Quadro 1, abaixo, em que constam os trabalhos considerados para o processo de delimitação do objeto de estudo, com ênfase no direito à educação.

QUADRO 1 – ARTIGOS SOBRE BNCC, DIREITO À EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO CAPTADOS NA PRIMEIRA REVISÃO¹¹

Título da produção	Autor (es)	Ano	Instituição e/ou revista	Contribuições
1. Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais	Sell, Simone	2019	Revista Educação e Emancipação, São Luís	Aspectos do contexto histórico que culminaram na reforma do ensino médio.
2. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma	Silva, Karen Cristina Jensen Ruppel da; Boutin, Aldimara Catarina	2018	Revista Santa Maria	Questões referentes ao ensino integral no contexto histórico proposto na discussão.
3. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	Lima, Marcelo Lima; Maciel, Samanta Lopes	2018	Revista Brasileira de Educação	Debates sobre a crise do capital e a corrosão do direito à educação presente no contexto político em evidência no período
4. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil: uma leitura crítica	Silveira, Emerson Lizandro Dias; Silva, Roberto Rafael Dias da	2018	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Racionalidades políticas presentes desde a década de 1990 que permanecem até o contexto da reforma do ensino médio
5. O direito à educação e a ampliação do acesso ao ensino médio: uma análise das proposições do legislativo federal (1996-2016)	Silva, Monica Ribeiro; Silveira, Débora Aparecida da Silveira	2017	Revista Programa de pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do sul de Santa Catarina	Reconstrução histórica do ensino médio no Brasil (1996-2016), e a importância de desvelar na BNCC seus reais interesses.
6. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016	Ramos, Marise Nogueira Ramos; Frigotto, Gaudêncio	2017	Revista HISTEDBR On-line	Analisa a reforma do ensino médio em um movimento contrarreforma
7. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação : aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público	Araújo, Gilda Cardoso de; Cassini, Simone Alves	2017	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A educação como direito, serviço e bem público
8. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento , da duração e do tempo escola	Flach, Simone de Fátima	2015	Revista Ensaio	Enfatiza avanços quantitativos em relação à garantia do direito à educação na análise histórica das reformas das políticas educacionais

FONTE: CAPES (periódicos), 2025. Organizado pela autora com base nos bancos de dados virtuais.

¹¹ As produções foram organizadas conforme o período de publicação, da mais recente para a mais antiga.

De acordo com as contribuições apresentadas no quadro, acima, os debates destacaram-se pela importância do tratamento necessário ao se discutir sobre a história da educação no Brasil, em que se enfatiza o gradativo aumento do acesso à Educação Básica (Sell, 2019), a partir das transformações na sociedade em todas as suas esferas, sejam elas de nível social, político, econômico, cultural. Nesse sentido, torna-se imprescindível identificar os reais interesses atrelados às transformações das demandas sociais do modo de produção capitalista, tais considerações vêm ao encontro do descritor proposto: o direito à educação.

O direito à educação, nas pesquisas elencadas, manifesta-se ao longo da trajetória histórica brasileira, por meio de recortes específicos que refletem os avanços e os limites desse processo. A partir da década de 1990, intensificam-se as discussões sobre o papel do Estado na garantia desse direito, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, em regime de colaboração da sociedade. Nesse contexto, conforme analisado por Silveira e Silva (2018), consolida-se a compreensão da educação como um serviço público essencial, um direito social inalienável e um bem público.

Em Lima e Maciel (2018), o descritor direito à educação se relaciona ao objetivo preliminar da pesquisa, ao abordar a corrosão do direito à educação e sua relação com a Medida Provisória nº 746/2016 e a crise do capital. O estudo destaca ainda as medidas conjuntas à Reforma, como o congelamento e a restrição dos gastos com educação por vinte anos, realidade que corrompe com a garantia à educação. Contexto que demanda entender o metabolismo do capital, analisar “a direção do metabolismo do capital e suas consequências para a humanidade” (Frigotto, 2001, p. 21).

Os estudos de Flach (2015) evidenciam as contradições presentes nas políticas educacionais brasileiras mediante o direito à educação. Ao analisar o ensino fundamental, destaca que, embora o discurso político aponte para a melhoria da qualidade educacional, os avanços observados foram predominantemente quantitativos, centrados no aumento do acesso e da permanência, sem romper com os imperativos do capitalismo global e da internacionalização do capital.

Silva e Silveira (2017) investigam a trajetória histórica das Reformas Educacionais voltadas ao Ensino Médio, enfatizando a centralidade dessa etapa de ensino na formulação da BNCC, especialmente no período de 1996 a 2016. Os autores reafirmam a importância de compreender a BNCC como instrumento que, embora inserido em uma lógica de reformas neoliberais, também pode contribuir para a ampliação e efetivação do direito à educação básica de qualidade em uma perspectiva democrática.

Ramos e Frigotto (2017) discutem a Medida Provisória nº 746/2016 como uma medida de contrarreforma, que limita os recursos indispensáveis à materialização da regulamentação legal, e assim convertem a efetivação do direito à educação e à qualidade da educação determinações que inviabilizam sua garantia concreta na realidade educacional.

As produções até o momento destacadas para o conhecimento, aprofundamento e definição do objeto de estudo da pesquisa apresentaram as contribuições dos pesquisadores da área educacional em relação às mudanças efetivadas na política educacional brasileira recente, BNCC. Os debates fomentados contribuíram para ampliar os estudos sobre o tema proposto, em virtude de seu caráter atual e necessário, pois conferem elementos que viabilizam compreender os impactos políticos e sociais do movimento que a BNCC imprimiu ao arcabouço da estrutura educacional brasileira.

Em uma segunda etapa da revisão¹², a delimitação do objeto de estudo, inicialmente voltado à BNCC e ao direito à educação, coloca em evidência a amplitude da problemática. Diante disso, tornou-se necessário definir com maior precisão o contexto em que se iria assentar os estudos sobre o direito à educação: se na formação de professores, na educação básica, no ensino superior. Assim, a continuidade das buscas revelou-se imprescindível para a objetivação e delimitação do objeto de investigação, processo que passou a ser orientado pelo entendimento dos imperativos da reforma educacional brasileira proposta a partir de 2016 e a efetivação da BNCC. Com direta contribuição, foram estudadas 21 pesquisas, destacadas no Quadro 2, abaixo, das quais duas (sete e dezenove) são teses e as demais dissertações.

QUADRO 2 – PRODUÇÕES DA SEGUNDA REVISÃO DE LITERATURA PARA A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Continua

Título das produções	Autor (es)	Ano	Instituição e/ou revista
1. A BNCC no contexto das disputas de classe : reflexões sobre a educação financeira	Peruzzo, Jefferson	2021	UFMT
2. Implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBES ALFA	Teixeira, Aida do Amaral Antunes	2020	UFJF
3. Tessitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e implicações para o currículo do ensino médio	Hamid, Marisa Musa Hasan	2020	FURG
4. Base Nacional Comum Curricular? BNCC: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente	Juca, Wellyna Goncalves	2020	UECE

¹² A segunda revisão ocorreu no segundo semestre de 2022.

QUADRO 2 – PRODUÇÕES DA SEGUNDA REVISÃO DE LITERATURA PARA A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Conclusão

Título das produções	Autor (es)	Ano	Instituição e/ou revista
5. A Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio: o engodo da formação	Luz, Adonias Nelson da	2020	UFRG
6. Currículo e Base Nacional Comum Curricular : o processo de implementação na rede estadual paulista	Nascimento, Rodrigo Rios	2020	UFSCar
7. Determinações histórico-legais e concepções de ensino comum nacional (2015-2018)	Silva, Renata Lopes da	2020	UEPG
8. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma proposta na contramão da educação humanizadora	Hallwas, Valderéz Moraes dos Santos	2020	PUC-SP
9. A pedagogia das competências na lógica da aprendizagem: BNCC e a nova morfologia do trabalho	Zajac, Danilo Rodrigues	2020	UFABC
10. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 – 2018)	Cruz, Lauro Rafael	2021	UFPR
12. A política curricular da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental e a semiformação	Fogaça, Josele	2020	UNICENTRO
13. Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira	Santos, Gisele da Silva	2019	UFFS
14. A BNCC do ensino médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores	Pereira, Karla Cristina Prudente	2019	UNESPAR
15. A BNCC e atualização da decadência ideológica no ideário das teorias pedagógicas	Cunha, Clarissa Zagotto da	2018	UFES
16. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	Triches, Eliane de Fatima	2018	UFGD
17. Entre o colonial e o decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como território de disputas	Brazão, Diogo Alchorne	2018	UERJ
18. Estado, políticas de educação e ensino : em debate a Base Nacional Comum Curricular	Costa, Raquel da	2018a	UNESPAR
19. Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo , da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Costa, Vanessa do Socorro Silva da	2018b	PUC-SP
20. A educação física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o discurso dos organismos multilaterais no documento “metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”: emancipação ou regulação?	Piovesan, Leandro José	2018	URI
21. A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	Branco, Emerson Pereira	2017	UFPR

FONTE: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2025 (grifos nossos). Dados organizados pela autora.

Os grifos nos títulos das pesquisas analisadas e organizadas no quadro, acima, remetem-se às análises realizadas desses termos, elementos que balizaram o aporte teórico para a delimitação posterior do objeto de estudo da investigação. Por exemplo, num primeiro momento, foi possível compreender tal como aponta Branco (2017), a crítica à influência das

políticas neoliberais na BNCC. Ressalta-se ainda que o ensino passa a ser orientado por uma lógica pragmática e fragmentada, voltada à preparação para o mercado de trabalho, um ajuste às pedagogias do aprender a aprender, das pedagogias das competências.

A descontinuidade e a fragilidade institucional permitem compreender como, no contexto da implementação da BNCC, especialmente no Ensino Médio, a autonomia conferida aos estados (destaca-se nesse contexto, o estado do Paraná), para operacionalizar os itinerários formativos aprofundou desigualdades regionais. A proposta de um currículo flexível, inserida sem a devida estrutura de apoio e formação, acabou por refletir as condições locais atreladas a interesses políticos, do que um compromisso nacional com a qualidade da educação.

A discussão torna-se ainda mais relevante ao se problematizar o que se espera do currículo escolar em tempos de intensificação das exigências do mercado. A BNCC, ao estabelecer competências e habilidades vinculadas à lógica do “aprender a aprender” e da empregabilidade, fragiliza a presença do conhecimento sistematizado e da formação crítica. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de formação humana plena e passa a ser um dispositivo de ajustamento à lógica produtiva capitalista, como advertido por Frigotto (1995) e Branco (2017).

Ainda, ressalta-se determinações no sentido de encobrir dilemas e problemas históricos na organização educacional brasileira sob o discurso da flexibilização e da modernização. Como aponta Moll (2017), tais discursos operam como uma retórica de inovação, quando na verdade ocultam a ausência de condições estruturais e políticas que sustentem as reformas propostas. A flexibilização curricular e a ênfase em competências técnicas são apresentadas como soluções modernas e eficientes, mas carecem de subsídios concretos para sua efetivação, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais.

A análise da BNCC exige ainda um olhar atento não apenas à sua materialidade normativa, mas também ao percurso histórico e aos agentes que influenciaram sua formulação. Em Teixeira (2020), destaca-se que a necessidade de construção de uma base comum já estava prevista nos marcos legais da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), artigo 26, além de constar no Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, o autor desconsidera movimentos regulatórios anteriores da história da educação brasileira que já propunham uma base nacional, como as Conferências Brasileiras de Educação nas décadas de 1970 e 1980, conforme resgatado por

Saviani (2020), e as intensas discussões ocorridas em 2013¹³ sobre a necessidade de elaboração de um documento que orientasse o currículo nacional.

Apesar dessa limitação, o estudo de Teixeira (2020) converge com a crítica da comunidade acadêmica ao apontar a ausência de participação efetiva da comunidade escolar e de educadores no processo de construção da versão final da BNCC. Tal ausência favoreceu a atuação de grupos de interesse que exerceram influência significativa em todo o processo de elaboração do documento. Costa (2018, [n.p.]), ao analisar esse contexto, enfatiza a importância de "[...] contextualizar a produção do documento de modo a compreender seu processo de construção e implementação, identificando os agentes políticos e privados que estão implícitos nas políticas educacionais". Em suas análises, destaca a presença da UNESCO, do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais como agentes centrais, com ações ajustadas aos princípios ideológicos neoliberais sob o discurso da educação para todos. Tal perspectiva, conforme Costa (2018), reafirma a centralidade de interesses políticos e econômicos na definição de diretrizes educacionais no Brasil.

Piovesan (2018), seguindo a análise sobre os reais interesses intrínsecos ao movimento para a BNCC, reforça a tese da interferência direta de organismos multilaterais na sua formulação, define esses agentes como “instituições privadas ou não governamentais, de cunho financeiro ou não, provenientes de países desenvolvidos que, hierarquicamente, não devem obediência ao Estado” (Piovesan, 2018, p. 67). A atuação desses agentes, embora não vinculada formalmente ao poder estatal, tem impactado diretamente nas políticas educacionais em países em desenvolvimento, como o Brasil, e, muitas vezes, assim determina e condiciona as diretrizes às demandas do mercado global e à lógica de desempenho e resultados.

Dessa forma, o debate sobre a BNCC não pode ser dissociado da análise crítica dos interesses que a permeiam e das forças que atuam na condução das reformas educacionais. A construção curricular, que deveria estar comprometida com uma formação integral, democrática

¹³ Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013) que propunha uma reformulação profunda no ensino médio brasileiro. No mesmo ano é criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, na Faculdade de Educação da USP, por meio do apoio da então Diretora e presidente do FORUMDIR, a Professora Lisete Arelaro. Composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e de outras tantas representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais contrários ao PL. Teve seu primeiro manifesto publicado em março daquele ano, e foi subscrito pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio – EMPesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que mantém o Portal Diálogos com o Ensino Médio.

e emancipatória, tem sido gradativamente capturada por interesses externos e privados, em detrimento da escuta e da participação da comunidade educativa.

A implementação da BNCC no Ensino Médio tem sido marcada por disputas políticas, ideológicas e culturais que se refletem diretamente na organização curricular e na prática pedagógica. Hamid (2020) identifica as principais mudanças ocorridas na matriz curricular a partir desse novo ordenamento, apontando que o processo de formulação e consolidação da BNCC foi atravessado por forças políticas e culturais que retomam o discurso neoliberal presente desde a década de 1990. Segundo a autora, o documento, em suas três versões, revela uma orientação tecnocrática e utilitarista da formação, promovendo uma educação que atende às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma concepção de formação omnilateral e integral, como preconizada por pensadores críticos da educação.

Complementando essa análise, a pesquisa de Juca (2020) discute os efeitos da BNCC sobre a autonomia docente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma pesquisa empírica realizada com professores no estado do Ceará, a autora observa que, embora os docentes reconheçam certas limitações impostas pelas políticas educacionais, muitos não identificam criticamente os reais interesses presentes na BNCC, que promove uma educação ancorada na pedagogia das competências. Tal pedagogia, alinhada à lógica neoliberal, reduz a ação do professor como executor de metas previamente estabelecidas, e assim limita sua atuação à adaptação de conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades exigidas, segundo o contexto do modo de produção capitalista.

Nesse movimento intenso de análise das produções elencadas, a investigação conduzida por Juca (2020) reforça a necessidade urgente de desburocratizar o trabalho docente e repensar a estrutura educacional ainda baseada em interesses das classes dominantes. Enquanto essas transformações societárias não se efetivam, o espaço da sala de aula permanece como uma possibilidade concreta de resistência e construção da autonomia. Por meio de estratégias pedagógicas críticas, os professores podem promover uma socialização do conhecimento que vá além da lógica das competências e revele a realidade concreta do trabalho educacional, para assim, contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua práxis.

As análises críticas em torno da BNCC revelam um processo de formulação marcado pela presença significativa de interesses empresariais, evidenciando o predomínio de uma racionalidade neoliberal que orienta as recentes políticas educacionais no Brasil. A pesquisa de Peruzzo (2021) destaca esse cenário, ao relacionar a construção da BNCC com a atuação direta

de organizações privadas, como o Movimento pela Base Nacional Comum¹⁴ e o Todos pela Educação, ambos patrocinados por setores do empresariado. Essas articulações ocorreram em um contexto político de inflexão democrática, marcado pelas manifestações populares incentivadas por entidades como a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e o consequente *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o que inaugurou um ciclo de reformas (como a Trabalhista e a da Previdência), todas alinhadas aos interesses do capital.

Nesse mesmo contexto, Santos (2019) aprofunda a análise da BNCC a partir da Filosofia da Linguagem bakhtiniana e evidencia a disputa entre vozes hegemônicas e não hegemônicas na constituição do documento. A autora identifica que, embora o discurso oficial da BNCC se apoie em princípios como igualdade educacional, as vozes que efetivamente compõem o texto revelam a predominância de grupos vinculados ao setor financeiro. Em sua leitura, a BNCC se constitui como uma "porta de entrada para a educação mercantilizada", na medida em que tensiona as diretrizes curriculares com os interesses da classe empresarial. No entanto, a autora também reconhece a existência de “frestas libertárias”, espaços de resistência possíveis que, mesmo sob hegemonia ideológica, podem alimentar lutas discursivas por uma educação emancipadora.

Luz (2020), por sua vez, propõe uma análise filosófica da BNCC sob a ótica da teoria crítica, destacando como a racionalidade técnica, expressa na centralidade da tecnologia digital e dos arranjos curriculares, opera de maneira a ocultar as formas de dominação ideológica presentes no documento. Evidencia que, embora a BNCC proponha a modernização por meio do uso de tecnologias, essas propostas não se materializam para grande parte da classe trabalhadora, dada a ausência de condições objetivas para sua efetivação. Nesse sentido, a tecnologia, apresentada como ferramenta de equidade, acaba acirrando as desigualdades estruturais já existentes no sistema educacional brasileiro.

Com o objetivo de ampliar o escopo analítico, Nascimento (2020) realiza uma investigação sobre a implementação da BNCC na rede estadual de São Paulo, ação que possibilitou no contexto da revisão, um exercício comparativo com a realidade paranaense. Sua pesquisa apontou para as dificuldades de operacionalização da base em um cenário multifacetado e heterogêneo, marcado por desigualdades socioeconômicas e estruturais. Tais desafios se agravam diante da verticalização do processo de implementação da BNCC, em que

¹⁴Os membros do Conselho Consultivo do Movimento pela Base, destacam-se pessoas ligadas ao Banco Itaú, à Fundação Lemann e ao Instituto Unibanco (um ramo do Banco Itaú). No que tange ao apoio institucional do Movimento, é possível encontrar nomes (além dos supracitados) como a fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, entre outros (Movimento Pela Base, 2020).

os princípios norteadores reais, desconsideram as especificidades regionais e promovem a padronização curricular. Essa padronização se expressa nos materiais didáticos, livros, plataformas digitais e instrumentos de avaliação, tornando o currículo cada vez mais prescritivo e esvaziado de criticidade.

Triches (2018) corrobora com essa crítica, destacando que o processo de construção da BNCC foi marcado por disputas entre diferentes grupos. Enquanto alguns defendiam o documento como uma estratégia de melhoria da qualidade da educação, outros denunciavam seu caráter vertical e autoritário. A pesquisa identificou a atuação de frações da classe dominante, centrais como o CONSED, a UNDIME, o Movimento pela Base e o MEC como determinantes na condução do texto final. No caso específico da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da investigação de Triches (2018), a BNCC impôs mudanças significativas no tempo e na organização do processo, desconsiderando, assim, dinâmicas locais e a autonomia pedagógica das redes e dos docentes.

Ao articular os estudos citados, evidencia-se que a BNCC não se apresenta como um documento neutro ou consensual, mas sim como produto de correlações de forças políticas, econômicas e ideológicas. Seu processo de formulação e implementação revela a captura da política educacional por interesses privados, promovida a partir de uma concepção de currículo voltada para a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica.

Os debates sobre a BNCC, conforme revelados nas pesquisas de Brazão (2018), Cruz (2020), Pereira (2019), Silva (2020), entre outros, evidenciam que o documento curricular não se resume a uma proposta técnica. Ao contrário, representa um campo de disputa entre diferentes projetos de formação humana, atravessados por interesses estatais, empresariais e acadêmicos. Essa constatação é aprofundada nas análises de Triches (2021), que discute a BNCC como parte de um movimento de reconfiguração da escola pública a partir dos princípios da racionalidade empresarial, inserindo-se em um projeto de sociedade que vincula qualidade educacional à produtividade, à performatividade e à eficiência.

Para Triches (2021), a base comum assume a função de padronizar os conteúdos e práticas escolares, o que reduz a autonomia dos sujeitos da escola – especialmente os professores – e aprofunda uma lógica de regulação que se expressa em avaliações externas, materiais didáticos centralizados e plataformas de ensino vinculadas a grandes grupos econômicos. Tal raciocínio converge com as críticas de Pereira (2019) sobre a atuação da Revista Nova Escola na legitimação desse modelo, bem como com a ideia de “semiformação”

proposta por Fogaça (2020), no sentido de uma educação fragmentada, adaptativa e subordinada às exigências do mercado.

Ao retomar a historicidade da construção da base comum, também chama atenção para as mudanças na concepção de currículo e de formação humana que a BNCC implica. Os apontamentos de Silva (2020) e Silva (2020), interpretam o documento como instrumento de regulação neoliberal, que associa competências e habilidades ao capital humano e à lógica da empregabilidade. Essa lógica, além de deslocar o sentido da educação pública como direito social, compromete o potencial formativo crítico e integral da escola.

As pesquisas revisadas apontam que a BNCC em sua elaboração e efetivação, ocorre segundo uma racionalidade neoliberal. Essa lógica instrumentaliza o currículo para atender às demandas do mercado de trabalho, restringe a formação dos estudantes a uma dimensão tecnicista e fragmentada, em detrimento de uma educação integral e omnilateral.

2.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA BNCC À REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Neste subitem, dedicou-se esforços no sentido de explicar ao leitor como ocorreu o alargamento na compreensão da BNCC, direito à educação e a opção por centrar nossa pesquisa na implementação da Reforma do Ensino Médio em Irati. Iniciou-se com apontamentos sobre as LDBEN's e a presença da BNC e/ou BNCC.

O exame crítico realizado até o momento, embasado nos estudos destacados nas pesquisas, nas duas revisões de literatura, suscitou outra questão: a relação entre o termo base comum e Base Nacional Comum Curricular. A partir dessa inquietação e da divergência conceitual¹⁵ presente na letra da LDBEN/1996, em que se evidenciou a utilização das duas terminologias, fez-se necessário percorrer o caminho de construção da referida legislação da educação nacional. Tal percurso, por um lado, visou compreender como a construção de uma base comum se configurou como necessária na organização educacional brasileira, por outro, possibilitou abstrair e apreender tal divergência terminológica.

Nesse sentido, Saviani (2020) e Braga (2019), os quais trabalham a questão das lutas e forças constitutivas na promulgação das constituições brasileiras, destacam que desde a Carta Constitucional de 1934 fixou-se como competência “traçar as diretrizes da educação nacional” (artigo quinto, inciso XIV). E que em 1937, ainda não aparece a expressão “diretrizes e bases”, contudo, no contexto da carta ela aparece de forma isolada. Já em 1946, é a primeira vez que a

¹⁵ Divergência abstraída ao redigir um *paper* para a disciplina de Educação brasileira, no contexto do processo formativo do Doutorado em Educação, no segundo semestre de 2021.

expressão “diretrizes e bases” aparece, e, assim, inicia-se o processo dos trabalhos para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (Saviani, 2011).

A partir da exigência de se elaborar diretrizes e bases para educação e toda conjuntura estudada da correlação de forças nesses processos de elaboração jurídica, abstraiu-se que,

[...] em cada circunstância histórica são mobilizadas diferentes estratégias cuja pretensão fundamental é bloquear a realização de mudanças estruturais que possam alterar a correlação de forças, criando espaço político para o protagonismo efetivo das classes trabalhadoras e das camadas populares (Braga, 2020, p. 133).

Nessa direção, o controle, sob uma aparência de universalização da educação e erradicação do analfabetismo tem operado por muito tempo, e por que não dizer, ainda hoje, como estratégia para elidir as determinações do modo de produção capitalista e manter a relação ideológica de dominação, tanto no campo educacional como na sociedade.

Assim, estudar as LDBEN’s conferiu subsídios importantes para iniciar o processo de compreensão dos reais interesses presentes na implementação da BNCC na realidade educacional brasileira. Conforme verificado na LDBEN/1996, por meio da busca ativa, na letra da lei, pelo termo “Base Nacional Comum Curricular” e “Base Nacional Comum”, concluiu-se que o texto está constituído por ambas as terminologias.

Em uma conjuntura em que se entende a existência de um plano hierárquico entre os aparatos legais, desde a constituição até a LDBEN, chegando nas políticas educacionais voltadas para efetivação dos direitos previstos na regulamentação máxima do Estado de Direito, surgiu um questionamento importante: o que essa divergência conceitual implica para a educação?

Para responder a essa questão, recorreu-se a Saviani (2020), que situa primeiramente a relação entre educação escolar, currículo e sociedade. O autor discute a questão dos saberes necessários à uma formação que corresponda às objetivações mais avançadas do desenvolvimento humano por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (Saviani, 2020).

Em continuidade ao debate, o referido autor destaca que surgiram alterações no processo de ensino na década de 1970 e 1980, em movimentos de reformulação dos cursos de formação de educadores, materializados na I Conferência Brasileira de Educação¹⁶ (Saviani, 2020). O autor explicita, no momento dessa discussão, a base não como um currículo mínimo

¹⁶ No momento da realização da conferência se criou o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, o qual se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e que deu origem em 1990 a atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (Saviani, 2020, p. 22).

ou como parte comum de um currículo, e sim como “[...] um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país” (Saviani, 2020, p. 22).

Dessa maneira, começa-se a pensar a Base em um conjunto de princípios, uma construção a partir de análises, reflexões, experiências compartilhadas, e tal como o previsto na BNCC, que aponta para os conteúdos, pedagogias, percursos com graves implicações, como se constata nas palavras de Malanche, Matos e Orso (2020, p. 161).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizada em meio a esse contexto, em vez de buscar a melhoria da educação, tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Como já abordado, a LDBEN/1996 apresenta referência à BNCC, assim como também à Base Nacional Comum (BNC), contudo, fica a interrogação do que essa ambiguidade representa. Uma explicação abordada por Saviani (2020) correlaciona a BNCC às Diretrizes Curriculares Nacionais, referência que resulta em uma contradição, quando esses objetivos comuns de abrangência nacional se aliam aos testes padronizados, às avaliações externas como manutenção de investimento dos organismos internacionais. Entende-se o processo em uma conjuntura para além de um documento curricular norteador, e sim uma política educacional que resulta da correlação das forças sociais em disputa pela educação.

É em torno desses significantes que Aguiar e Dourado (2019) refazem o caminho até a terceira versão da BNCC, retomando o movimento das associações científicas, entidades sindicais da educação na década de 1980, como marcos das elaborações legais estabelecidas a partir dessas movimentações. Sendo assim, destaca-se a concepção política na educação, evidenciada na reconstrução do caminho de luta e resistência e na busca por construções coletivas para o campo educacional. Logo, considera-se a educação como objeto de disputa constante entre grupos de interesses burgueses, que se utilizam da máquina governamental, a fim de manter o poder.

A partir do percurso exposto, da pesquisa e da aproximação proposta para esta seção, ressurgem críticas e inquietações, primeiramente sobre o direito à educação e à BNCC. E, no decorrer das análises, também foi possível ampliar o olhar para a trajetória histórica da educação.

Contexto que culmina em divergências e/ou diferenças conceituais sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum. Por meio dos estudos, referências e autores discutidos, observou-se o quanto o aprofundamento e o entendimento da BNCC estão relacionados a uma

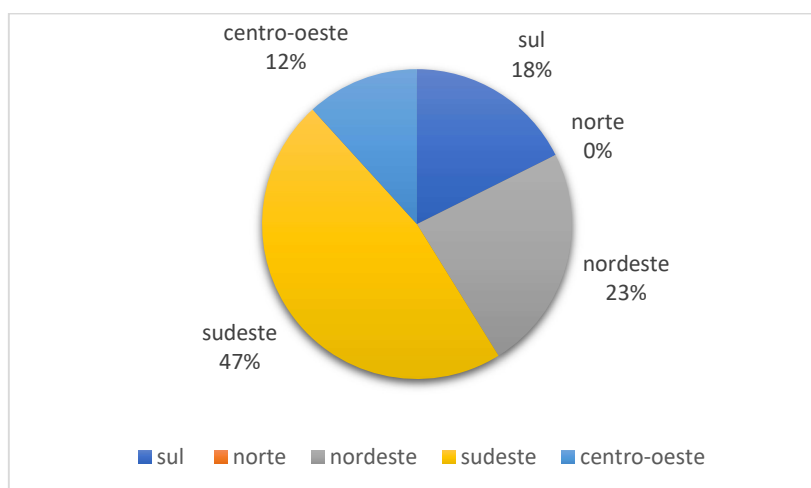
conjuntura política, econômica, cultural e social mais ampla, que consequentemente está atrelada a uma crise global, a qual alcança seu ápice, na realidade brasileira, com o *impeachment* de uma presidenta eleita pelo voto direto; determinações que balizaram a proposição de compreender a totalidade da Reforma do Ensino Médio e os desfechos de sua implementação.

É nesse momento que o objeto de estudo é delimitado, com base nos aprofundamentos e estudos sobre o direito à educação, à construção de uma BNCC e à relação desse contexto com uma medida provisória, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, e que em 2018 trouxe suas determinações políticas e educacionais para a BNCC do Ensino Médio, em meio a uma crise de dimensões globais, que instaurou uma ruptura e uma crise política no Brasil.

Dessa forma, constituiu-se urgente contribuir com os debates e as políticas para o Ensino Médio, não havia condições de fazer a investigação alargada a toda a Educação Básica. De outro modo, os debates acirrados, o fato de a Reforma ter iniciado por medida provisória, tornava urgente seu estudo. Além disso, a pesquisadora trabalha na docência no Ensino Médio, como já pontado na introdução deste texto. Tornou-se, então, necessário compreender os elementos e aspectos surgidos com a institucionalização da referida Reforma e sua implementação.

No Gráfico 2, abaixo, estão organizadas quantitativamente as produções selecionadas (artigos, teses e dissertações) para os estudos sobre a temática agora definida, a Reforma do Ensino Médio, o estado do conhecimento dos debates da comunidade acadêmica, as determinações da política em evidência para a educação.

GRÁFICO 2 – PRODUÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ORGANIZADAS POR REGIÕES DO BRASIL



FONTE: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2025. Dados organizados pela autora conforme o portal.

As duas revisões apresentadas no gráfico supracitado tiveram como foco central a delimitação abstraída de acordo com todo o processo de aproximação do sujeito ao objeto de estudo, a Reforma do Ensino Médio, tendo como destaque quantitativo as produções da região sudeste.

O Quadro 3, a seguir, foi resultado das buscas realizadas no primeiro semestre de 2023, no momento foram priorizados artigos científicos no Banco de Periódicos da CAPES, em que foram encontradas 102 publicações com o descritor, “Reforma do Ensino Médio”, das quais foram selecionadas 21 publicações, com contribuições diretas à presente pesquisa, como está destacado na sequência.

QUADRO 3 – REVISÕES REALIZADAS A PARTIR DA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Continua

Título das produções (2016 - 2023) /Artigos ¹⁷	Autores (as) e/ou autor (a)	Ano	Instituição e/ou Revista
1. O trabalho como princípio educativo: sentidos da reforma do Ensino Médio e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	Severo, Marta Ferreira da Silva; Alves, Vânia Maria; Steimbach, Allan Andrei	2023	Revista Educação e Políticas em Debate
2. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021	Pelissari, Lucas Barbosa	2023	Educação em Revista
3. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017	Ortega, André Randazzo; Hollerbach, Joana D’arc Germano	2022	Revista Educação
4. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio : felicidade como projeto de vida	Macedo, Elizabeth Fernandes de; Silva, Marlon Silveira da	2022	Revista Educação Especial
5. Política educacional para o ensino médio	Mora, Érico Ricard Lima Cavalcante; Casagrande, Ana Lara; Alonso, Katia Morosov	2022	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
6. Desafios de implementação e reforma do ensino médio	Vieira, Sofia Lerche; Andrade, Francisca Rejane Bezerra; Vidal, Eloisa Maia	2022	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
7. Relações empresariais e políticas públicas educacionais para o ensino médio	Lima, Elsivan Machado Barbosa da Silva; Rodrigues, Doriedson do Socorro	2022	Revista Política e Gestão Educacional
8. Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais	Resende, Fernanda Motta de Paula; Galvão, Flávia Motta de Paula; Guedes, Maria Denise; Bianchini, Angelo Rodrigo	2022	Revista Educação e Políticas em Debate

¹⁷ As publicações foram organizadas pelo ano de publicação, sendo assim, iniciou-se pelas mais recentes.

QUADRO 3 – REVISÕES REALIZADAS A PARTIR DA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Continua

Título das produções (2016 - 2023) /Artigos¹⁸	Autores (as) e/ou autor (a)	Ano	Instituição e/ou Revista
9. Novo ensino médio: entre a liberdade incondicional dos sujeitos na escolha do itinerário formativo e a necessidade sócio-histórica de reprodução da força de trabalho	Santos, Lavoisier Almeida dos	2022	Revista de Letras
10. ' Novo ' ensino médio ? Customização neoliberal da formação integral	Garcia, Sandra Regina Oliveira; Czernisz, Eliane Cleide da Silva; Pio, Camila Aparecida	2022	Revista Retratos da escola
11. A influência dos agentes privados na reforma do ensino médio	Boutin, Aldimara Catarina Brito Delabona; Flach, Simone de Fátima	2022	Ensino em Revista
12. Contrarreforma do ensino médio : dimensão renovada da pedagogia das competências?	Ramos, Marise; Paranhos, Michelle	2022	Revista Retratos da escola
13. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da reforma do ensino médio no Brasil	Lotta, Gabriela Spanghero; Bauer, Marcela; Jobim, Rita; Merchán, Catherine Rojas	2021	Revista de Administração Pública
14. Reforma do ensino médio e Base Nacional Comum Curricular	Gomides, Fernanda de Paula;	2021	Revista Espaço do Currículo
15. Novo ensino médio : consequências e perspectivas para a formação dos jovens	Martins, Suely Aparecida; Santos, Franciele Soares dos	2021	Revista Pedagógica
16. Reforma da educação com a lei nº. 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento	Giovanni, Aldenisia Bento de Freitas; Bordin, Reginaldo Alicandro; Urpia, Arthur Gualberto Bacellar da Cruz	2021	Revista Perspectivas em Diálogo
17. Contrarreforma do ensino médio e as perdas de direitos sociais no Brasil	Duarte, Adriana Maria Cancella; Reis, Juliana Batista dos; Correa, Lycinia Maria; Sales, Shirlei Rezende	2020	Revista Perspectivas em Diálogo
18. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva	Tartaglia, Leonara Margotto; Silva, Erineusa Maria da	2020	Revista Linhas Críticas

¹⁸ As publicações foram organizadas pelo ano de publicação, sendo assim, iniciou-se pelas mais recentes.

QUADRO 3 – REVISÕES REALIZADAS A PARTIR DA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Conclusão

Título das produções (2016 - 2023) /Artigos ¹⁹	Autores (as) e/ou autor (a)	Ano	Instituição e/ou Revista
19. Reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante	Carneiro, Italan	2020	Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica (online)
20. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM	Koepsel, Eliana Cláudia Navarro Oliveira, Sandra Regina de; Czernisz, Eliane Cleide da	2020	Educação em Revista

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2025. Dados organizados pela autora conforme o Banco de dados.

A análise das publicações selecionadas compõe parte central da pesquisa, as contribuições foram indispensáveis para o escopo teórico, para compreensão das relações políticas, econômicas, educacionais envolvidas à conjuntura mundial e nacional que configuraram a Reforma do Ensino Médio, e nas determinações desse contexto em sua implementação, objetivo central das seções quatro, cinco e seis da pesquisa.

Severo *et al.* (2023) contribuem para o entendimento sobre a conversão da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, bem como para a compreensão sobre a alteração de alguns artigos da LDB/1996, que apresentaram mudanças relevantes para a etapa do Ensino Médio. O foco da pesquisa desses autores foi o Ensino Médio integrado ao técnico. As categorias consideradas por eles apontam para o neoliberalismo, contexto político nacional e mundial, a crise do capital, a perspectiva de trabalho e a formação dos jovens no Brasil. Destacam ainda a relação da crise do Estado na década de 1990²⁰, com a investida neoliberal, e, nesse panorama mundializado, a educação passou a ser espaço propício ao lucro, atraindo o interesse da classe empresarial, a qual é conceptualizada pelos autores como uma presença “estranha” (Severo *et al.*, 2023, p. 783) na educação, o que reafirma os estudos elencados na investigação sobre a interferência de frações da classe dominante na organização das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio.

¹⁹ As publicações foram organizadas pelo ano de publicação, sendo assim, iniciou-se pelas mais recentes.

²⁰ “As políticas neoliberais, no Brasil, iniciaram nos anos de 1990, primeiramente no governo de Fernando Collor, e depois se intensificando com Fernando Henrique Cardoso (FHC)” (Severo, *et al.*, 2023, p. 783).

Na produção científica de Pelissari (2023), valendo-se do aporte teórico de Poulantzas (1977), a Reforma no contexto da educação profissional e tecnológica é conceituada como contrarreforma, termo que se refere ao movimento de recomposição do poder político-econômico do neoliberalismo, mediante a crise começada em 2008. Analisando e referenciando vários autores, como Motta e Frigotto (2017), Evangelista e Shiroma (2019), o autor assim mobiliza o questionamento sobre os reais interesses presentes no contexto político e educacional brasileiro acerca da Reforma do Ensino Médio. Destaca nessa conjuntura o movimento neofascista nos governos Temer e Bolsonaro, expresso no Projeto Escola Sem Partido e nos economicistas do movimento Todos pela Educação, ambos considerados aqui como determinações constitutivas da reforma em estudo.

A Reforma do Ensino Médio, segundo os estudos de Ortega *et al.* (2022) e Santos (2022), identifica na prática social o efeito das propagandas a respeito da reorganização curricular, as quais distorcem e condicionam a opinião pública, apresentam um discurso oficial que não permite evidenciar os interesses das demandas do capital, e a ação das classes dominantes por trás da promessa de liberdade de escolha e o protagonismo enunciado. A análise segue também os estudos de Macedo e Silva (2022), que tecem contribuições aos discursos promovidos, enfatizando o empreendedorismo e capacitismo no itinerário Projeto de Vida da Reforma do Ensino Médio.

Na nova proposta de formação do jovem brasileiro, além do já exposto no parágrafo anterior, em Mota *et al.* (2022, p. 2273), evidencia-se a “noção de empresariamento de si mesmo e auto responsabilização do estudante sobre seu percurso”, contrapondo ao direito à educação como dever do Estado, da sociedade e da família. Transfere-se para o jovem, a partir de um discurso de protagonismo e liberdade de escolha, o peso do seu sucesso ou do seu fracasso, pois as condições necessárias estão postas com o Novo Ensino Médio.

Vieira *et al.* (2022), ao retratar a realidade do tipo de oferta do Ensino Médio no contexto educacional cearense (Ensino Médio regular, Ensino Médio integrado à educação profissional e Ensino Médio em tempo integral), evidencia nos dados apresentados sobre as matrículas dos últimos sete anos, o aprofundamento das desigualdades e a implementação como improvável nas escolas cearenses. Já em Lima e Rodrigues (2022), o processo de disputa na etapa do Ensino Médio é a ênfase, em relação direta com as políticas públicas voltadas aos interesses do mercado.

O direito à educação com a Reforma, segundo Resende *et al.* (2022) e Gomides *et al.* (2021) está em processo de enfraquecimento, posto que não visa a formação integral do jovem brasileiro. Ao contrário, orienta-se pelas disputas hegemônicas no cerne das políticas

educacionais. Ou seja, segue uma formação voltada às competências, em um movimento de contrarreforma, pois não considera o debate e as pesquisas referentes ao Ensino Médio, configurando-se, assim, como um processo regressivo dos direitos sociais (Ramos, 2022).

Na contramão das publicações selecionadas, Lotta *et al.* (2021) colocam em evidência as muitas frações da classe dominante no contexto de disputas do Novo Ensino Médio. Resultado de investimento financeiro do Unibanco e do Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED), a pesquisa apresentou um recorte de 2017 a 2018 sobre a Reforma nos 26 estados brasileiros, contudo, a análise se limitou a determinações pontuais e genéricas, posto que não se discutiu as implicações políticas e ideológicas que permearam tal processo.

Martins e Santos (2021) destacam a nova organização do trabalho produtivo em detrimento do trabalho como princípio educativo. As autoras abordam sobre as significativas mudanças no mundo do trabalho nos séculos XX e XXI, corroborando com Giovanni *et al.* (2021), cuja pesquisa também argumenta sobre questões relacionadas ao trabalho e formação humana. Por fim, Tartaglia e Silva (2020) traçam um panorama do contexto das reformas educacionais, partindo de uma entrevista realizada durante o processo em andamento da Reforma do Ensino Médio.

A análise das publicações selecionadas permitiu aprofundar a compreensão sobre a Reforma do Ensino Médio como parte de um processo histórico marcado por disputas ideológicas, interesses econômicos e tensões políticas articuladas no interior da lógica do modo de produção capitalista. As contribuições teóricas e empíricas mobilizadas nesta pesquisa evidenciam que a reforma não é um fenômeno isolado, mas expressão de um projeto neoliberal que se intensifica na crise estrutural do capital, e, assim, determina a educação em um campo estratégico de reorganização social e econômica. As análises reforçam o entendimento de que a reforma atua na reconfiguração da formação da juventude, alicerçada em princípios de empregabilidade, flexibilização e responsabilização individual.

Na última revisão, as pesquisas tiveram novamente como descritor a “Reforma do Ensino Médio”, tendo o objeto de estudo agora definido. Nesse contexto de busca, priorizou-se o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No total, foram encontradas 12 dissertações e quatro teses (Quadro 4), importante destacar que a referida procura foi realizada no segundo semestre de 2023, com o objetivo de atualizar as discussões referentes ao contexto do Novo Ensino Médio, e assim contribuir com o aporte teórico e a exposição dos resultados referentes à aproximação do objeto de estudo nas seções da pesquisa.

QUADRO 4 – TESES E DISSERTAÇÕES COM O DESCRITOR “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”

Título das produções ²¹	Autores (as) e/ou autor (a)	Ano	Instituição educacional
1. Lei nº 13.415/2017 : o contra-ataque tecnicista e a intensificação da dualidade estrutural no ensino médio brasileiro	Machado, Pedro Henrique Silva Santos	2022	UFBA
2. A privatização da política educacional brasileira: o papel do movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de estado ^{*22}	Faria, Camila Grassi Mendes de	2022	UFPR
3. Reforma do ensino médio sob a lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora? [*]	Alves, Elaine Gonçalves	2022	UFU
4. A reforma do ensino médio e as novas necessidades do capital	Paula, Mauricio de Oliveira	2021	UECE
5. A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento	Moraes, Antonio Perci Bueno de	2021	UNESP
6. Reforma do ensino médio : a lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a educação básica [*]	Ferreira, Patricia de Faria	2021	UFPEL
7. A intensificação das políticas neoliberais na educação pública: a lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro	Oliveira, Samara Taveira de	2020	UECE
8. Reforma do ensino médio pela lei 13.415/2017: instrução permitida/educação negada [*]	Oliveira, Jose Luis de	2020	PUCPR
9. Processo de institucionalização da reforma do ensino médio : análise das disputas envolvidas na configuração final da lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional	Sperandio, Renan dos Santos	2019	UFES
10. Crítica à contrarreforma do ensino médio (lei 13.415)	Cardoso, Paulo Erico Pontes	2019	UECE
12. Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: os ajustes estruturais e suas relações com a contrarreforma do ensino médio	Barbosa, Fabricio Teixeira	2019	UFJF
13. A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)	Silva, Francely Priscila Costa e	2019	UFMG
14. Contrarreforma do ensino médio : ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora	Almeida, Cairo Lima Oliveira	2018	UFF

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2025. Dados organizados pela autora.

As pesquisas analisadas compartilham a leitura crítica de que a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, representa uma contrarreforma educacional impulsionada por interesses econômicos e políticos vinculados ao capital em crise. A partir de diferentes enfoques, os estudos convergem na análise de que essa reforma intensifica a dualidade estrutural da educação brasileira. A questão da dualidade no Ensino Médio é fato presente em todas as pesquisas destacadas no quadro acima. Evidenciou-se a intensificação da desigualdade e o impedimento da oportunidade de uma formação integral. Assim, prevalece uma formação superficial, a partir de modelos empresariais, com base em uma demanda produtiva, em que o desenvolvimento econômico está atrelado ao desenvolvimento de competências.

²¹ As publicações foram organizadas pelo ano de publicação, sendo assim, iniciou-se pelas mais recentes.

²² As pesquisas sinalizadas com asteriscos tratam-se de teses.

A correlação de forças de grupos empresariais e organismos multilaterais, como o Banco Mundial e fundações privadas, por exemplo, o Instituto Unibanco e Todos pela Educação, entre outros, no processo de privatização da política educacional, por meio da BNCC e dos mecanismos de avaliação padronizada, pode ser evidenciada nas pesquisas de Faria (2022), Ferreira (2021), Cardoso (2019), Araújo (2019), Silva (2019) e Almeida (2018). Tais grupos promovem uma nova racionalidade gerencial, que subordina a educação aos princípios da eficiência, da produtividade e da empregabilidade, como já identificado nas revisões anteriores.

Essa lógica insere-se em um novo regime de acumulação, o qual necessita de um novo proletariado de serviços para a era digital (Antunes, 2018), em uma conjuntura em que a Reforma do Ensino Médio retrocede ao passo que se articula com o novo modelo de trabalho, e, conseqüentemente, com a Reforma Trabalhista instituída pela Lei nº 13.467/2017 (Oliveira, 2020; Cardoso, 2019; Barbosa, 2019).

Sperandio (2019) realiza o estudo do processo legislativo que culminou na reforma e na necessidade e pertinência de propor a reorganização do Ensino Médio. Destaca ainda o discurso oficial e os argumentos das associações científicas sobre o processo. Assim, constata-se a retirada do direito à educação dos jovens brasileiros (Silva, 2019) em uma conjuntura de retrocesso das metas discutidas e aprovadas com o PNE (2014-2024). Em que a flexibilização e fragmentação curricular leva a um ensino pragmático e utilitarista, para atender o mercado de trabalho, o que incorre na sistematização da educação básica a partir das demandas do empresariado (Almeida, 2018).

Em síntese, as pesquisas confirmam que a Reforma do Ensino Médio deve ser entendida como parte de um movimento mais amplo de contrarreformas sociais, articulado ao avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo desde a crise de 2007-2008. Nesse cenário, a educação passa a ser tratada como mercadoria, não como direito social, e a juventude trabalhadora como força de trabalho a ser preparada para a conformação de classes, conforme as necessidades de um capital em crise. Na verdade, a revisão de literatura possibilitou apontar a tese da perda do direito à educação, como apontado por Cury (1986) e salientado nesta seção. Feita esta constatação, direciona-se, a seguir, a pesquisa para a institucionalização e implementação da Reforma do Ensino Médio sob a orientação da visão crítica do materialismo histórico e dialético.

3 CRISES E REFORMAS DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Instigada pela revisão da produção e pela abordagem crítica eleita para esta pesquisa, empreende-se nesta seção relacionar a Reforma do Ensino Médio com as constantes metamorfoses do modo de existência de produção, distribuição, venda e consumo de mercadorias. Assim, a presente seção tem como objetivo central explicitar a dinâmica do modo de produção capitalista e suas modificações diante do processo de crises e reformas, as quais são parte de seu metabolismo. Instaura-se, assim, uma ideologia da crise justificadora à intensificação, dominação e exploração. A partir das relações de reprodução social do capital, a Reforma do Ensino Médio encontra-se condicionada às múltiplas determinações advindas da hegemonia dominante global, em que uma formação flexível e adaptável se faz necessária ao capital. Ora, as ideologias neoliberais têm como objetivo naturalizar as relações de dominação e exploração, e estão no seio das disputas de interesses das frações das classes dominantes. Essa rede é evidenciada no contexto da Reforma do Ensino Médio, no reordenamento legislativo, presente nas reformas das políticas educacionais no projeto de manutenção da dominação do capital.

Nesta seção, conta-se com as contribuições de autores cujas teses abordam o modo de produção capitalista e suas relações com a formação escolar no Ensino Médio. Em Frigotto (2012; 2014; 2017) e Lombardi (2017), encontraram-se referências imprescindíveis sobre os imperativos do capital e sua relação com a educação. Boitto Jr. (2016), Tonelo (2021) e Arrighi (1996) explicitam a dinâmica do capitalismo diante das modificações do sistema de exploração e dominação de sua fase neoliberal em escala global. Mészáros (2004), Harvey (2008) e Antunes (2018) discutem sobre o neoliberalismo como um sistema global em resposta as crises presentes no modo de produção capitalista e o novo mercado de trabalho na era digital. O trabalho segue na companhia desses autores citados, a fim de se tecer nexos entre a Reforma do Ensino Médio e as crises do modo de produção de mercadorias.

3.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS CRISES DO CAPITALISMO

Referente à Reforma do Ensino Médio, analisada no contexto das publicações e pesquisas da seção anterior, evidenciou-se que os debates dos pesquisadores têm apontado para um processo democratizador ou modernizador conservador, neoliberal direcionado à educação da classe trabalhadora brasileira, contrariando, portanto, o que a mídia oficial do então governo de Michel Temer propagou. Conferiu-se nas análises dos estudos realizados um projeto alinhado

aos interesses do capital em crise, que, sob a retórica da inovação, consolidou uma formação alinhada à reprodução das desigualdades sociais.

Alguns autores têm chamado atenção para a presença constante de crises advindas das contradições entre forças produtivas e relações de produção. Sua superação tem demandado reformas dos estados, cada vez mais ampliadas e complexas.

Nesse sentido,

Arrighi, [...] desenvolve, de forma mais acabada, suas próprias teses sobre o papel da competição estatal e da competição capitalista no desenvolvimento da História moderna. Uma sucessão de ciclos de acumulação econômica, liderados por uma sucessão de potências hegemônicas que mantiveram a ordem política e o funcionamento da economia mundial, graças à sua capacidade crescente de projetar seu poder nacional sobre um espaço cada vez mais global (Fiori, 2009, [n.p.]).

É nessa perspectiva que se entende a crise global de 2008, que no Brasil implicou em reformas que envolveram o trabalho e a educação, em curso nos anos posteriores, e que implicaram no aguçamento da Reforma do Ensino Médio. Arrighi (1996) sinaliza uma mudança no funcionamento do capitalismo²³, destacando que no último quarto do milênio modificações são identificadas, na década de 1970, marcada por uma crise de acumulação e na seguinte, em 1980, marcada pela reestruturação e reorganização do capital, chegando na década de 1990 sem se saber se a crise se resolveu. Essas perspectivas levam o autor a concluir que o capitalismo está num “momento decisivo” da história (Arrighi, 1996, p. 1).

Vale esclarecer que a formulação de políticas educacionais corresponde a meios de direcionar a formação da mão de obra para fins de acumulação, expansão e manutenção da ordem vigente capitalista. Pois, “[...] se torna imperioso para as forças do trabalho apresentar uma ‘resolução global’ ao projeto de capital” (Andrade, 2012, p. 11), em que os nexos causais, como o Estado, conectam-se com categorias centrais de reprodução social.

Por se caracterizar como um movimento dinâmico e complexo, o modo de produção capitalista ao longo dos ciclos de acumulação e expansão, e crises, encontra barreiras culturais, políticas, sociais, educacionais; o que direciona o movimento a buscar maneiras de cooptar essas barreiras, seja por meio do Estado, legislações, impedimentos materiais, armas, violência moral (Arrighi, 1996).

²³ José Paulo Netto (2012, p. 415) também assim sinaliza sobre as crises do capital, “A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra”.

Assim, a Reforma do Ensino Médio no Brasil constitui-se como uma exigência do modo de produção capitalista em sua fase neoliberal, reconfigurando a educação dos jovens brasileiros como instrumento de formação de uma força de trabalho flexível, adaptável e voltada às demandas do mercado. O modo de produção capitalista, centrado na acumulação de capital, em relações sociais de trabalho de intensa exploração da força produtiva da classe trabalhadora assalariada, determina ao campo educacional constantes adequações, para ajustar as suas demandas, no sentido de manter a estrutura social favorável ao capital.

Nesse sentido, as reformas educacionais impõem medidas ideologicamente articuladas para construir uma falsa consciência de que as mudanças propostas sejam creditadas como avanços na formação dos estudantes, contudo, o que se revela são ações fragmentadas, superficiais, que retiram o arcabouço teórico dos componentes curriculares, assim, precariza-se a formação básica geral.

Desvelar os reais interesses intrínsecos às reformas educacionais se fazem indispensáveis para se manter presente a luta contra as desigualdades do modo de produção capitalista. Como adverte Frigotto (2014), precisa-se estar atento às teorias conservadoras que tentam convencer que o capitalismo nunca acabará. Essas teorias utilizam um corpo ideológico que, de um lado mascara as crises do capitalismo, e os efeitos da crise nos direitos do trabalhador; e de outro lado, sob uma lógica ética-política, de cunho utilitarista, sustentam o ideário de mercado como parâmetro das relações sociais.

A partir do entendimento da relevância de captar os nexos do modo de produção capitalista, para além de sua dinâmica global de crises e reformas, para sua dimensão nacional, no caso a realidade educacional brasileira, neste subitem da pesquisa, também se propôs a compreender e identificar o contexto político, social e econômico, em particular, no contexto da Reforma do Ensino Médio.

É fato que a Reforma teve início por meio de uma Medida Provisória, sob o n. 746/2016, que veio a ser subsequentemente à Lei nº 13.415/2017, em caráter de urgência por parte do executivo. A referida Reforma chega ao campo educacional direcionada ao Ensino Médio, sem discussão, sem espaço para aprofundamento por parte da sociedade brasileira, a qual seria diretamente impactada pela reformulação, ou seja, “a sociedade civil, movimentos estudantis, alunos, professores e entidades ligadas à educação” (Boutin; Flach, 2022, p. 4) foram desprezados na definição da Reforma.

O caráter de urgência deu-se em um contexto politicamente conturbado, que veio acompanhado de outras reformas, determinações do modo de produção capitalista na dinâmica da crise global. Nessa conjuntura, tem-se a intensificação das exigências de mão de obra

eficiente em uma perspectiva de atender o mercado em constante mudança, que exige um trabalhador flexível. E, em tempos da implantação de cadeias produtivas computacionais, robotizadas e de informações digitais (Antunes, 2018)²⁴, qualifica-se para uma técnica cerceada da criticidade e da possibilidade de ampliar a consciência da força das relações de classe, prevalecendo, assim, as determinações ideológicas econômicas de atender a formação pragmática e utilitarista.

Apreender esse processo real é aproximar-se do contexto em específico da Reforma que tratamos, a qual é condição para se explicar a urgência, ao se propor uma medida provisória, mesmo que em 2014 o campo educacional brasileiro tenha discutido, construído e aprovado, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)²⁵ sob a Lei nº 13.005/14, de amplo debate nacional, pelas entidades e associações educacionais, secretarias municipais e estaduais de educação.

A partir dessa contradição posta, ao investigar e aprofundar gradativamente as determinações políticas e econômicas, fica evidente a correlação direta com a crise capitalista em proporções globais. Todos os ajustes, as reformas e as reestruturações do modo de produção se fazem necessárias para equilibrar a crise e manter a ordem capitalista.

A crise e as reformas relacionam-se diretamente à conjuntura educacional, ao processo histórico de descontinuidade da escola pública brasileira, principalmente na etapa do Ensino Médio, uma realidade de luta para o acesso e qualidade na educação dos jovens brasileiros (Frigotto *et al.* 2012), pois os jovens representam a mão de obra imediata às necessidades postas pelo capitalismo em sua constituição orgânica, de acúmulo de capital a uma única classe, a classe dominante. Situação que exige entendimento de sua especificidade, seu lugar na Educação Básica, e em que medida essa realidade se expressa na Reforma.

Com força de lei, a Reforma imposta, por um ato monocrático do então presidente Michel Temer, apresentou-se como um projeto capitalista de sociedade, balizado pela imposição de poder da esfera pública executiva, ignorando as demandas e os debates postos pela comunidade científica, ou seja, decisões que impactaram pequenas conquistas da classe

²⁴ Em seu livro “O Privilégio da Servidão: o Novo Proletariado de Serviços na era Digital”, Ricardo Antunes (2018) explicita as novas relações de trabalho frente a uma nova classe trabalhadora. Outras determinações da era digital também foram estudadas no âmbito do Grupo de pesquisa Trabalho, educação e políticas educacionais (TEPE), outro momento fundamental na formação da pesquisadora.

²⁵ Em 2024 ocorreu a conclusão do decênio do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sendo assim, desde 2023 vêm sendo debatidas, nas conferências estaduais, municipais e distrital, na etapa nacional em janeiro de 2024, com o tema “Plano Nacional de Educação (2024-2034): Política de Estado para a Garantia da Educação como Direito Humano com Justiça Social e Desenvolvimento Socioambiental Sustentável”, em que muitas metas foram renovadas e outras ampliadas para o novo decênio.

trabalhadora ao longo da formação social recente do Brasil, como por exemplo, o direito à educação de qualidade a todos.

Anteriormente à Reforma do Ensino Médio, vale ressaltar, vivenciou-se um golpe de estado, como pode-se confirmar nas palavras de Lombardi (2017, p.11): “mais um Golpe de Estado”. Evidencia-se, assim, mais uma das crises do modo de produção capitalista. Pois, este se constitui dentro de um movimento intrínseco específico, que possibilita ao capitalismo se reorganizar a partir das crises inerentes a sua forma metabólica de desenvolvimento na esfera social. A crise política delineada, segundo autores como Lombardi (2017) e Tonelo (2021), inicia-se em 2008 e vem de um contexto complexo de reconfigurações do neoliberalismo em escala mundial. Crise de acumulação, golpe de estado e reformas articulam-se no Brasil na conjuntura que se inicia antes de 2016.

3.2 CRISE E REFORMAS EM MOVIMENTO: POLÍTICAS EDUCACIONAL, TRABALHISTA, PREVIDENCIÁRIA E DE AJUSTE FISCAL

Efetivamente, os sinais da crise já estavam presentes em 2015, quando a instabilidade política no Brasil foi marcada por manifestações populares²⁶ e por modificações na política econômica do governo da presidenta Dilma Rousseff. Desde de 2012, evidenciam-se várias frações da classe burguesa, as quais foram beneficiadas por políticas compensatórias, como subsídios fiscais, juros reduzidos e crédito em bancos públicos (Arcary, 2016), todo um cenário ainda imerso na crise internacional de 2008.

Segundo Boito Jr. (2016), a crise se intensificou devido a inúmeras determinações, em que se destacam: o enfraquecimento e o recuo da política econômica e social; oscilação das frações da classe burguesa apoiadoras; as associações corporativas da grande burguesia interna começam a vacilar; setores importantes do movimento sindical começam a se afastar e se aproximar do grupo neoliberal de oposição. Com isso, no Congresso, a base de apoio do governo dividiu-se, e, assim, o governo da presidenta Dilma perdeu sua sustentação.

Quanto à caracterização de golpe, até o momento apresentado, entende-se que no jogo da correlação de forças políticas, o governo de Dilma teve sua base estrutural de apoio enfraquecida, e, nessa conjuntura, forças sociais se articularam para destituírem a presidenta, eleita pelo voto popular. Sabe-se que um mandato de um presidente eleito pelo voto direto só

²⁶ “A onda grevista de 2015 já colocou em movimento os professores, os bancários, os petroleiros, os carteiros, os metalúrgicos, entre outras categorias. As passeatas, como as dos professores do Paraná, também foram significativas. A conjuntura está mediada pelo choque da crise econômica, o giro do governo Dilma para um ajuste ultrarreacionário, e as sequelas sociais que já se abatem sobre os trabalhadores” (Arcary, 2016, p.150).

pode ser destituído sob a acusação de crime de responsabilidade, ou seja, que tenha agido de forma criminosa no exercício do cargo.

As acusações conferidas à presidenta, com manobras fiscais, práticas realizadas há tempos por outros governos, não ferem a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), e tampouco foram comprovadas. Nesse sentido,

A caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment (Saviani, 2018, p.29).

Atrelado às questões elucidadas anteriormente, evidencia-se um contexto articulado para o golpe, inclusive com a complacência do Supremo Tribunal Federal que presidiu a sessão que destituiu a presidenta Dilma.

Contudo, ainda é preciso considerar que não foi “um golpe episódico, [...] Com o afastamento de Dilma Rousseff, quebrou-se a institucionalidade democrática” (Saviani, 2018, p. 30). O estado de exceção se instituiu com atos posteriores, indiscriminados, desde condenações sem provas, delações. Efetiva-se nessa conjuntura a junção de fatores judiciais, midiáticos, parlamentares, políticos e empresariais, o que configura o golpe parlamentar-jurídico-midiático. Dessa forma, o *impeachment*, segundo o exposto, não foi apenas uma resposta à crise econômica ou às pedaladas fiscais, foi sim um movimento articulado para realinhar o Brasil à lógica neoliberal.

Entender esse processo, a dinâmica presente nas crises do capitalismo, de que forma sua reorganização contribui para a manutenção capitalista, possibilita apreender os reais interesses das reformas postas nesse período em análise. Em 2002, Mészáros já apontava que a crise é estrutural ao modo de produção capitalista. Disse, então o referenciado autor: “Somente nos últimos séculos, sob a forma do capitalismo burguês, pôde o capital garantir sua dominação como um “sistema social global”” (Mészáros, 2004, [n.p.]), em uma dinâmica nova entre as forças e as relações de produção. Para os capitalistas, as crises fazem parte de um contexto de ajustes e rearranjos necessários à volta da estabilidade das relações de produção do mercado, o que hoje reflete-se em tratar o ser humano como uma mercadoria, “*status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável” (Mészáros, 2004, n. p.).

Ao considerar essas relações, faz-se coerente relacioná-las à Reforma do Ensino Médio, pois, seguindo as contribuições do autor supracitado, os ajustes e as reformas são meios de

reordenar o capitalismo, assim, a Reforma segue as demandas do modo de produção capitalista, a intensificação da exploração do trabalho, as mudanças relacionadas as novas, constantes e imediatas exigências na ampliação da exploração das forças produtivas, as quais vêm ao encontro de atender a busca pela inovação e a crescente acumulação de capital.

No mesmo período, em que se apontou acima, outras reformas fizeram parte deste contexto, como a Reforma da Previdência²⁷, que entrou em discussão em 2016, também com o então presidente Michel Temer, liderada pelo seu ministro Henrique Meirelles, que tinha como objetivo, ao conjunto de medidas, ainda a concretização da Reforma Trabalhista.

Nesse pacote de reformas, a Reforma do Ensino Médio, consequentemente alterou não apenas o Ensino Médio Regular, como também a educação profissional, na perspectiva que corresponde às novas demandas da divisão social do trabalho, em uma crise de impactos globais e nacionais.

Dessa forma, ampliaram-se as discussões referentes à integração da formação geral à formação técnica, às alterações da carga horária, às novas perspectivas curriculares e debates sobre a institucionalização desse nível de formação. imbricados à perspectiva para a formação da força de trabalho qualificada.

Como abordado anteriormente, as reformas ocorreram no mesmo contexto da Reforma do Ensino Médio, bem como da Previdência e da Trabalhista. No caso da Reforma Trabalhista, destaca-se, segundo Heloani (2018, p. 89), que as reformas provocaram um retrocesso jurídico, distanciando-se da Constituição de 1988, em três pontos: “1) o compromisso com um Estado Democrático de Direito; 2) o compromisso com uma concepção humanística e social; 3) o compromisso com a concepção constitucional de direitos fundamentais da pessoa humana”.

No que se refere aos destaques supracitados, ao evidenciar no contexto da Reforma Trabalhista o retrocesso à garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, diretamente articula-se este com a Reforma do Ensino Médio. Ao flexibilizar e fragmentar a formação escolar do jovem brasileiro, características já apontadas pela produção analisada na seção anterior, intensifica-se o dualismo na etapa final da Educação Básica, retira-se o direito a uma educação de qualidade, e o direito à continuidade em uma formação para a vida e para o mundo do trabalho.

O pacote de reformas articulado, as quais fizeram parte da equação da crise iniciada em 2008, exemplifica a dinâmica capitalista diante dos ajustes necessários ao contexto de crise, salientando-se seus objetivos concretos na reorganização econômica e política da crise. Dentre

²⁷ Informações disponíveis em <https://economia.uol.com.br/reportagens-especiais/o-caminho-da-reforma-da-previdencia/#page4>

o conjunto de reformas, a Reforma Previdenciária foi efetivada apenas no governo de Jair Messias Bolsonaro. Sua justificativa pautava-se na economia de milhões para os cofres públicos.

Já a Reforma Trabalhista²⁸, aprovada em 2017, com a Lei nº 13.467/17, considerada como o maior conjunto de alterações até então proposto para os dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), constitui-se como parte dos ajustes mencionados.

Nesse conjunto de reformas, é importante também destacar o congelamento das verbas à educação e à saúde, por meio da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, a qual foi transformada na Emenda Constitucional 95/2016, tendo como principal objetivo impor um teto de gastos públicos, com base de cálculo nos gastos do ano anterior. Como justificativa aos 20 anos de congelamento, tem-se a perspectiva de poupar recursos para o pagamento de dívidas e juros.

Conclui-se todo esse processo de reformas em uma república submetida com forte “avanço das forças liberais conservadoras e do neoliberalismo radical” (Piolli, 2018, p. 90). E que refletem diretamente nos investimentos em educação. Como citado anteriormente, a Emenda Constitucional 95/2016 produziu efeitos em medidas que criam caminhos para a privatização, parcerias público-privada, a terceirização da educação, desdobrando-se na não aplicação constitucional de 18%²⁹ na educação, conforme previsto na CF/1988, em seu artigo 212.

O congelamento previsto configura objetivamente a impossibilidade de se fazer cumprir as metas estabelecidas no PNE (2014-2024). Em seu pronunciamento, no dia dezesseis de fevereiro de 2017³⁰, o então presidente Michel Temer refere-se à medida provisória, defendendo que:

É preciso ousadia, e é por isso que eu cumprimento a ousadia que teve o ministro da educação, ao dizer, olha aqui Temer, vamos fazer por meio de uma medida provisória, pois essa matéria está sendo debatida por mais de vinte anos no Congresso Nacional, e é com especialíssima satisfação que eu sanciono essa nova lei do ensino médio (Temer, 2017, [n.p.]).

²⁸ BRASIL. Senado Federal. Reforma trabalhista completa um ano sob questionamentos e sem desfecho. Senado Notícias, Brasília, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/11/09/reforma-trabalhista-completa-um-ano-sob-questionamentos-e-sem-desfecho>. Acesso em: 20 abr. 2025

²⁹ Tal processo refere-se [...] à quebra da proposição de verbas vinculadas para a Educação, que ocorreu em períodos autoritários como do Estado Novo (1937-1945) e da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) (Piolli, 2018, p. 102).

³⁰ TEMER, Michel. Discurso durante a cerimônia de sanção da reforma do ensino médio. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-sanciona-a-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2024.

A fala em destaque postula atos que rompem com o estado de direito. A ousadia salientada, na verdade ignora todo o debate posto sobre o Ensino Médio, desconsidera as contribuições advindas de um longo caminho de lutas, de estudo e análise sobre a matéria. Evidencia-se, de fato, a urgência que solapa todo um processo de construção participativa com diferentes sujeitos e representações da classe trabalhadora.

Em entrevista à Comunicação e Mídia da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), a professora Lisete Arelaro (2016, [n.p.]) assim se posicionou sobre o congelamento dos gastos públicos referentes à Emenda Constitucional 95/2016,

[...] estão propondo um gravíssimo ajuste fiscal ao mexer com as chamadas despesas primárias. As despesas primárias são justamente o que garantem os atendimentos às áreas sociais no país. É o pagamento dos funcionários públicos, por exemplo, que prestam serviços sociais.

As despesas primárias, enfatizadas pela professora Arelaro (2016) na entrevista, segundo a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), dizem respeito a

Receitas primárias (ou receitas não financeiras) do governo: são aquelas, por exemplo, provenientes da arrecadação tributária com impostos, taxas e contribuições de melhoria, que compõe a chamada “carga tributária” do Brasil. Além disso, o governo consegue auferir receita por meio do seu patrimônio, as chamadas receitas patrimoniais, agropecuárias, industriais, serviços, entre outras.

Enfim, são recursos que o governo utiliza para manter os serviços públicos e garantir os direitos sociais, como saúde, educação, segurança pública, previdência e assistência social, entre outros. Configuram-se importantes ao passo que a imposição de limites implica uma contenção estrutural dos investimentos em políticas sociais fundamentais, entre as quais se destaca a educação pública. Além disso, desarticula o princípio da progressividade do financiamento educacional, previsto no artigo 212 da CF, ao inviabilizar a expansão e a qualificação da oferta educacional em todos os níveis.

A compressão das despesas primárias materializa um processo de subordinação dos direitos sociais à lógica fiscal, o que repercute na precarização da qualidade, equidade e universalização da educação pública brasileira, assim como compromete diretamente a efetivação do direito à educação como dever do Estado. A compressão das despesas primárias pode ser compreendida como uma determinação de um Estado neoliberal, que prioriza o equilíbrio fiscal em função do pagamento de juros da dívida pública, em detrimento dos investimentos sociais.

A partir da lógica neoliberal exposta por meio do ajuste fiscal, da retirada de recursos, que não garante os direitos sociais essenciais, evidencia-se a visão real do neoliberalismo, teórica e prática, em que tudo pode existir, menos “a melhor maneira de promover o bem-estar do ser humano” (Harvey, 2008, p. 27).

Frigotto (2017) destaca que, sob o neoliberalismo, o Estado não desaparece, mas se reorganiza para garantir as condições de reprodução do capital, sendo a educação pública capturada por interesses empresariais e convertida em espaço de formação para o trabalho precário. Evidencia-se a redução da educação à lógica produtivista, a partir de reformas como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a Reforma Trabalhista, que, embora sustentadas pelo discurso da flexibilização e práticas econômicas de liberdade, produzem na realidade o restabelecimento das condições de acumulação do capital. Para a educação, isso se revela na fragmentação curricular, na dualidade estrutural do ensino e no aprofundamento das desigualdades educacionais.

Assim, a crítica é que o Estado neoliberal não apenas restringe o financiamento público da educação, mas redefine seu sentido e sua função social, desvirtuando-se o ideal constitucional de educação como direito. Além das políticas por resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), substitui-se os direitos sociais por serviços regulados por desempenho e competição, terceirizações e parcerias público-privadas.

O ano de 2016, com o agravamento da crise política e econômica, exemplifica como “a política corre atrás da economia” (Tonelo, 2021, p. 52), ou seja, em como as transformações na dinâmica do capital provocam alterações e reconfigurações no modo de produção vigente. Evidenciar o que esse período representou, no que se refere às reformas, exemplifica de forma material e concreta o contexto brasileiro, revelando o movimento intrínseco do modo de produção capitalista em impor novos ajustes, novas demandas para a manutenção da ordem do capital.

Observa-se, assim, múltiplas relações de produção, que pressupõem o trabalho, o acúmulo de capital, e a educação no processo de ajuste para superação da instabilidade. O que permite evidenciar que a crise atinge esferas para além das apenas econômicas. Como Saviani (2017, p. 35) complementa: “Além do amadurecimento das condições objetivas é necessário também o amadurecimento das condições subjetivas. Aqui entra o papel decisivo da educação que, portanto, é fortemente impactada pela crise estrutural do capitalismo”.

Tonelo (2021) amplia a discussão sobre o período de 2016, ao explicitar como a crise que se desencadeou de forma intensa na realidade brasileira, a partir de 2014, teve seu princípio em 2008, com a falência de instituições financeiras americanas de importância internacional,

assim como o alavancamento de vendas de imóveis, em que se criou uma situação de hiperendividamento, seguido de inadimplência, causando um desequilíbrio generalizado.

Contudo, a crise financeira e econômica de 2008 representou, além da falência de instituições importantes, a falência na dinâmica de acumulação do capital internacional, período conhecido como neoliberalismo, e que durante três décadas perpetuou seu poder. Esclarecer as contradições expressas no modo de produção capitalista, permite compreender

[...] a dinâmica no mundo do trabalho, os conflitos entre capital e trabalho advindos da crise, os fenômenos políticos, os movimentos sociais e as transformações ideológicas, como parte da compreensão do conjunto das transformações que abriram uma nova dinâmica do capitalismo na atualidade (Tonelo, 2021, p. 18).

Questões que se fizeram presentes na realidade brasileira, por meio de um pacote de reformas que impactaram diversas esferas da formação social. No caso específico desta pesquisa, a educação e sua relação com as contradições entre trabalho, sociedade e cultura. Interessam à análise, para ampliar a compreensão sobre os reais interesses da Reforma do Ensino Médio, que se desdobra no NEM, processo decorrente dessa Reforma, contribuições importantes para desvelar as correlações entre Ensino médio e a formação das juventudes para a vida e para o trabalho.

Sendo o trabalho “fonte criadora, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador” (Saviani, 2017, p. 40). Constata-se essa relação desigual, desde os primórdios da educação, em que se desencadeou a preocupação com a instrução dos meninos e meninas para atender as demandas da sociedade capitalista, por meio do hoje denominado Ensino Médio. Sua referência histórica está atrelada a uma educação dualista, uma para os que representavam a força braçal e outra para aqueles que representavam a intelectualidade. Noutros termos, uma proposta educacional camuflada pelo direito à educação para todos, com um sistema jurídico-político burguês de base democrática.

Resta dizer que a crise e as reformas ocorridas no contexto histórico brasileiro, nos anos discutidos, refletem as transformações ocorridas no modo de produção capitalista, no seu metabolismo constante, expresso por meio da dinâmica do capital. Dessa maneira, buscou-se entender essa dinâmica, traçar as características centrais para compreender as novas configurações neoliberais do capital no Brasil.

3.3 RESISTÊNCIAS ÀS REFORMAS E AO AJUSTE FISCAL

Não foi sem resistências que se deu o golpe de 2016 e as reformas antes apontadas, que marcaram a consolidação do retrocesso dos princípios institucionais democráticos, os quais estavam em reconstrução desde a década de oitenta, com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Cidadã.

O campo educacional movimentou-se, bem como outras forças políticas se ergueram em lutas de resistência face à democracia em ruínas. Na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, firmou-se o compromisso com a sociedade brasileira em pleno processo de retomada democrática, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Reiterando os princípios da educação para todos, presentes na Carta Magna, seguiu-se a LDBEN nº 9.394/96, a qual, em seu artigo 2º, estabelece que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), vigência de 2001- 2010, e o PNE, vigência 2014-2024, apontam

[...] metas a serem alcançadas para a educação nacional, tendo em vista universalizar acesso, permanência e qualidade do ensino fundamental, ampliar gradativamente o escopo da escolarização obrigatória, erradicar as muitas formas de analfabetismo, vincular recursos públicos às políticas sociais, criar programas interministeriais de combate à fome, pobreza e desigualdade, criar programas de distribuição de renda (Massi, 2018, p. 74).

Segundo Massi (2018), é importante refletir sobre como as legislações que marcaram avanços significativos no campo educacional não se concretizaram plenamente, em virtude da disputa de grupos hegemônicos, os quais subsidiaram e sustentaram as dinâmicas internas e externas do capitalismo no contexto político brasileiro. Essa disputa garantiu a manutenção do poder burguês, mesmo diante dos movimentos de organização sindical, da pluralidade partidária, da retomada do direito de voto, do alargamento dos marcos jurídicos regulatórios dos direitos sociais e da instauração de práticas afirmativas de identidades culturais plurais (Massi, 2018).

Observa-se, assim, um reordenamento legislativo, o qual busca aprimorar e efetivar o direito à educação para todos, contudo, o que se pode verificar na realidade social é o autoritarismo como cenário nacional, com os atos do governo do golpe, o governo de Temer. Uma materialização dessa característica autoritária, por exemplo, é a própria Reforma do Ensino Médio, por meio de uma medida provisória,

[...] passa a valer imediatamente a sua publicação oficial, sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela Constituição e pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino (Saviani, 2018, p. 39).

O Ensino Médio é de responsabilidade dos governos estaduais e do Distrito Federal. A medida demonstra um rompimento democrático, uma fissura entre os entes federados e, conseqüentemente, entre as etapas da Educação Básica. A reforma, logo que oficializada por meio do ato pelo presidente Temer, recebeu inúmeras críticas por diversas entidades. Assim como registrou-se em todo o país, em 2016, com a ocupação de escolas e universidades; movimentos de luta contra a eminente Reforma do Ensino Médio e o corte de gastos na educação, respectivamente MP 746 e PEC 241.

No estado do Paraná foram 850 escolas públicas com ocupações, um movimento que impressionou pela rapidez que se propagou, mesmo os jovens com pouca experiência política posicionaram-se diante dos imperativos antidemocráticos, de agenda neoliberal, em uma sequência de acontecimentos que exemplificam de forma concreta a ação dos jovens, seu protagonismo frente a determinações verticalizadas que estavam tomando voz na realidade brasileira. Tal fato, está registrado nas palavras de Minucelli *et al.* (2016, p. 247),

[...] a protagonizarem um dos maiores movimentos da história do país e acompanhar a forma como a escola, um espaço público tradicionalmente identificado como hierárquico e repressor, foi reconfigurada por uma prática baseada em relações horizontais e transformada, ainda que por um breve momento, em espaço do exercício de liberdade por grupos e segmentos excluídos e/ou subordinados (2016, p. 247).

Contexto que se contrapõe a falta de participação ativa do jovem em sua formação, enfatizada no documento Guia para a Implementação do NEM, citado anteriormente, que reforça a precariedade de condições de acesso e permanência do jovem no Ensino Médio, resultado de políticas educacionais direcionadas a manter a dualidade³¹ presente na educação

³¹Dualidade evidenciada em todas as pesquisas que compuseram a revisão de literatura da investigação.

dos jovens, na qualidade do ensino balizada nas condições econômicas das famílias, situação que limita e impede a continuidade da formação da maioria dos jovens brasileiros.

A ocupação das escolas e universidades em 2016 representou o movimento de resistência à agenda neoliberal, configurando uma ação efetiva dos jovens no que se refere ao contexto político, econômico e social da realidade brasileira naquele momento histórico. O que suscita mencionar, neste subitem, desta pesquisa, o movimento de resistência das entidades educacionais de amplitude nacional, as quais manifestaram-se publicamente na luta contra a Reforma do Ensino Médio.

O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, registra, em sua página digital todas as entidades e associações que manifestaram repúdio à MP 746/2016. Na aba Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, totalizam-se 26 entidades, cujas cartas de posicionamento estão disponíveis para acesso ao público.

Por exemplo, a ANPAE, em seu manifesto de repúdio, destacou o retrocesso da educação básica com a Reforma. Expondo que ao se reduzir o currículo e abrir espaço para profissionais de notório saber, precariza-se a qualidade do ensino, minimiza-se a formação integral e ampliam-se as desigualdades educacionais. Ao se balizar por princípios neoliberais, promove-se uma educação voltada aos interesses do mercado (ANPED, 2018).

A ANFOPE, em outubro de 2016, também publicou um manifesto contra a Reforma do Ensino Médio, em que se enfatiza o fato de se ignorar as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, principalmente os debates sobre o Ensino Médio, constituindo-se assim como grave ameaça à sua qualidade e à formação da juventude brasileira. Além de o manifesto chamar a atenção para a alteração na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Quanto à MP, a ANFOPE (2016) destacou que:

[...] uma reforma imposta por medida provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático (ANFOPE, 2016, [n.p.]).

O manifesto em todo o seu teor enfatiza o processo impositivo que cerceou a participação efetiva de profissionais da educação e das entidades representativas, a fragmentação promovida, a flexibilização e desvalorização do trabalho docente com o notório saber. Assim como a exclusão de disciplinas indispensáveis a uma formação integral e crítica, reforçando o apoio às manifestações do Movimento Nacional pelo Ensino Médio.

O Grupo de Trabalho Educação, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, em setembro de 2016, publica uma nota em que alerta sobre os riscos que envolvem a Reforma do Ensino Médio. Destaca-se na nota que as mudanças propostas para a implementação são complexas, em um sistema que envolve 28 redes públicas de ensino (União, Estados e Distrito Federal), além da rede privada, nesse contexto precisa-se de estabilidade e segurança jurídica, o que uma medida provisória não pode garantir. Assim encerra a nota,

Ademais, por se tratar de tema que envolve milhares de instituições públicas e privadas, centenas de organizações da sociedade civil e milhões de profissionais, imaginar que um governo pode, sozinho, apresentar uma solução pronta e definitiva é uma ilusão incompatível com o regime democrático. Mais que inefetiva, a apresentação de soluções fáceis para problemas complexos é um erro perigoso (PFDC, 2016, [n.p.]).

A citação referente à nota deixa evidente e anuncia a imprudência a ser cometida nas figuras do presidente da república e do ministro da educação por meio de um ato isolado e autoritário. Isto é, resolver questões educacionais complexas perante um sistema de ensino grande e diverso, que envolve centenas de organizações, uma falácia que rompe com a participação democrática e ignora o debate de anos sobre o Ensino Médio.

Da mesma forma, a nota pública do Fórum Nacional de Educação (2016) enfatiza os riscos de se dispensar a ampla participação e compreensão das entidades, movimentos e instituições representativas da educação. Deve-se considerar as dimensões do Brasil, sua diversidade e desigualdades. A nota apresenta, em 23 itens, as contradições expostas na Reforma do Ensino Médio. Constata-se a importância da melhoria dessa etapa do ensino; contudo, sem debate e tempo hábil, a problemática não irá se alterar na direção de garantir uma educação de qualidade (Fórum Nacional da Educação, 2016).

O Fórum Nacional da Educação (2016), em sua nota, aborda o equívoco do presidente, e enfatiza que este erra no método e no processo. Tal atuação ignora todo o debate da comunidade educativa que vinha sendo realizado há anos, em que a sociedade e o Congresso Nacional estavam articulados na discussão.

De maneira impositiva, solitária e açodada, pretende o Executivo, por meio do instrumento excepcional da MP, resolver questões complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa que impactarão, inadvertidamente, nada menos que 26 estados, o Distrito Federal, 5570 municípios e milhões de profissionais da educação, estudantes e estabelecimentos públicos e privados, além do próprio Executivo Federal (Fórum Nacional da Educação, 2016).

A nota pública enfatiza, ainda, o que na realidade a MP provoca no contexto educacional brasileiro, uma fragmentação do conhecimento escolar, a qual as Diretrizes Nacionais da Educação (DCN's) de 2012 buscaram superar. A Reforma também ignorou questões que envolvem pensar nas condições estruturais dos estados e municípios para implementação da MP, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415/2017, assim como na prática pedagógica dos profissionais da educação, pois, com o seu desdobramento no Novo Ensino Médio, alterou-se a estrutura curricular de forma substancial.

Evidencia-se com a Reforma, o reducionismo conferido aos gastos na educação, reduzindo os investimentos, sobrecarregando a forma de cumprir com a carga horária obrigatória e necessária para se efetivar a formação a nível médio. Consequentemente, precariza-se ainda mais o trabalho docente e a formação escolar dos jovens.

Nas 23 considerações explicitadas na nota pública do Fórum (Anexo I), evidenciou-se os problemas enfrentados no Ensino Médio na busca por uma educação de qualidade, porém a forma como o governo federal propôs a Reforma assemelha-se a “soluções mágicas, verticais e autoritárias que ignoram o acúmulo do campo e, na prática” (Fórum Nacional da Educação, 2016). Sendo assim, firma seu pedido de retirada da MP e retorno aos debates coletivos para assegurar os jovens brasileiros uma educação de qualidade.

Outra política de extremo impacto que aponta ainda mais o caráter autoritário da Reforma do Ensino Médio foi a alteração da composição do Fórum Nacional de Educação, retirando-se da incumbência de coordenar e preparar as Conferências Nacionais de Educação, transferindo essa responsabilidade à Secretaria Executiva do Ministério da Educação, por meio de um decreto.

Vale frisar que, no contexto do Golpe Institucional de 2016, o Ensino Médio tornou-se o foco privilegiado de políticas educacionais marcadas por traços autoritários e por um projeto regressivo. O qual se evidencia historicamente,

A chave teórica para entender o que está ocorrendo com a educação foi recolocada por Emir Sader no Prefácio ao livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros: “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17). Não por acaso, a Reforma Trabalhista do governo golpista de Michel Temer, somado a Lei 13.429/17, que autoriza a terceirização ilimitada e irrestrita, liberando a terceirização de “atividades fins” anteriormente protegidas desse artifício de intensificação da exploração da força de trabalho, são a base concreta para pensarmos as reformas educacionais anunciadas pelo MEC. Na atual fase de reestruturação flexível da base produtiva, a escola pública é convocada pelo Estado golpista para adequar a classe trabalhadora aos ditames do mercado de trabalho. Isso ocorre sustentado por grupos empresariais, articulados no interior de movimentos como o “Todos Pela Educação” e o “Escola Sem Partido”, que a pretexto de defenderem um pacto em defesa da educação e o combate à doutrinação política ideológica no âmbito escolar, combatem a reflexão crítica sobre as

contradições sociais, sobretudo as contradições do mundo do trabalho e que também permeiam a vida de estudantes e professores (Lombardi; Lima, 2018, p. 50).

Na citação, fica evidente a relação intrínseca da educação com o trabalho, o capital e o Estado, isto é, o movimento do modo de produção capitalista manifesta-se na forma em que se propôs: preparar os jovens para o mercado de trabalho. Amplificam-se os mecanismos de controle, como a plena ascensão da propriedade virtual, o mundo digital na conjuntura em análise, ou seja, uma base produtiva flexível. Para a proposição da discussão sobre a Reforma e a estruturação do NEM, revestiu-se o projeto com uma narrativa de modernização e eficiência, uma farsa ideológica que mascara o desmonte dos direitos sociais.

Os jovens, como massa de trabalho flexível, envoltos em uma narrativa de avanços tecnológicos indispensáveis a sua colocação no mundo do trabalho, em um contexto de alienação, uma ideologia tecnocrática e meritocrática, que oculta sua função real, são ajustados às exigências do mercado. Como na análise de Marx (2011), a farsa se repete sob a forma de discursos de eficiência e liberdade de escolha, quando, na verdade, o que se evidencia é a apropriação do âmbito educacional pelo projeto neoliberal, que submete o direito à educação às lógicas da competitividade, da privatização e da desigualdade.

Entende-se que o trabalho e a educação deveriam ser atividades criadoras, por meio da qual o ser humano se realiza e transforma a natureza. O que no contexto neoliberal, torna-se uma atividade alienada, ou seja, estranha à essência humana, pois, o trabalhador não é o dono do produto de seu trabalho, nem dos meios de produção, nem do processo produtivo, e a educação restringe-se a atender as determinações impostas, ao invés de priorizar uma formação integral. Em vez de expressar sua humanidade por meio do trabalho, o trabalhador se torna um mero instrumento da produção, subordinado à lógica do capital, e ao estudante, cabe, nesse contexto, ser mão de obra eficiente e rápida para o mercado de trabalho.

No campo educacional, sob a lógica neoliberal, o processo formativo se torna alienado. Professores e estudantes deixam de ser sujeitos ativos do conhecimento e passam a reproduzirem conteúdos, em um contexto curricular direcionado para avaliações externas e indicadores de desempenho. A partir de um currículo voltado a desenvolver competências, substitui-se a formação humana integral, o sentido crítico e emancipador da educação. O docente, nesse contexto, é transformado em um executor de apostilas, plataformas ou metas, muitas vezes, sem autonomia, o que configura uma forma de alienação pedagógica e profissional.

O golpe de 2016, com base nos debates e análises supracitadas, foi um golpe também contra a educação, um golpe contra a classe trabalhadora, garantindo a acumulação sem limites

de capital para uma fração empresarial internacional e nacional; para isso, foram mobilizadas todas as forças disponíveis para sustentação de outra farsa intitulada “ordem e progresso”. Tudo isso foi articulado por meio da mídia, do parlamento, de empresas-corporativas e religiosas, uma força tarefa para garantir a desestabilização da democracia.

Nessa conjuntura, não bastava apenas a educação ser cooptada; também as ideologias dominantes, bem como a forma e o conteúdo do ensino, foram alinhadas às necessidades emergentes do mercado de trabalho em transformação, mediante a reestruturação do capitalismo. Para que a efetivação da readequação necessária se concretizasse, o Ensino Médio como alvo central justifica-se na medida em que projeta de forma direta e imediata, por meio da Reforma, a estruturação e reorganização fundantes para efetivar e ampliar as bases produtivas, as forças produtivas em formação na etapa da Educação Básica em análise nesta pesquisa, as quais exigem habilidades e competências específicas para concretizar tal ampliação.

Segundo Mészáros (2006), é imprescindível relacionar o sistema educacional aos valores sociais, de modo que as exigências produtivas sejam incorporadas à formação para o trabalho de forma intrínseca à individualidade e à constituição profissional dos sujeitos. Essa articulação, aparentemente voltada ao progresso tanto do indivíduo quanto da sociedade, resulta, na prática, na interiorização das novas demandas do mercado, contribuindo para a naturalização das pressões impostas pela lógica societária capitalista.

Entende-se, assim, a Reforma do Ensino Médio, em que “[...] foram retomados os fundamentos da pedagogia tecnicista, substrato teórico-metodológico da atual ofensiva neoliberal sobre a educação pública brasileira [...]” (Lombardi, 2018, p. 53). Observa-se nesse contexto a estratégia oculta mediante a neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade, em que o trabalhador precisa se ajustar ao processo de trabalho.

A Reforma do Ensino Médio, ao instituir itinerários formativos voltados às exigências do mercado, expressas na flexibilização e fragmentação do currículo, e ao enfatizar competências e habilidades em detrimento de uma formação humanística e crítica, resgata traços centrais da pedagogia tecnicista. Concepção pedagógica, historicamente vinculada ao projeto de modernização conservadora do Estado brasileiro durante o regime empresarial-militar, que teve como princípio a adaptação do sujeito às exigências do sistema produtivo, priorizando a eficiência, a objetividade e a racionalidade instrumental. No contexto da Reforma, a centralidade atribuída à formação técnica e profissional converte a educação em mero treinamento de força de trabalho flexível.

Como apontam autores como Saviani (2018) e Frigotto (2017), essa orientação compromete a função social da escola pública, ao subordinar o conhecimento escolar às demandas imediatas do capital, negando aos estudantes das classes populares o direito à formação integral, científica e histórica. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que, sob a aparência de inovação e liberdade de escolha, reforça a seletividade social e a desigualdade educacional.

Proporciona-se um espaço ideológico em que as mudanças inerentes à intensificação do processo produtivo busca substituir a qualificação integral pelas competências imediatistas e individualistas, tornando a escola, o Ensino Médio, como locus estratégico, para a concretização das novas bases materiais do modo de produção capitalista.

Nesse emaranhado de metas, exigências, itinerários, visualiza-se a subversão do real papel da escola, encarcerando o conhecimento aos interesses do capital, em habilidades, competências, retirando a crítica e autonomia da prática pedagógica dos professores, um mergulho profundo às múltiplas exigências do capital.

É importante destacar as alterações da LDBEN 9.394/96, sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que ao modificar o artigo 36 da LDBEN, estabelece em seu artigo 4 que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Autores como Silva (2022) enfatizam o retrocesso aos moldes tecnicistas, um neotecnicismo presente na Reforma do Ensino Médio, os quais se concretizam na realidade educacional com a conclusão e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (NEM).

Na constituição do Ensino Médio na história da educação brasileira, muitas reformas já foram instituídas, contudo, vale ressaltar que desde a década de 1990, a investida neoliberal passa a fazer parte da realidade da educação nacional, o que propicia a seguinte reflexão: se com o golpe em que fez parte a articulação de Michel Temer, estaríamos diante de uma tentativa de reaver a dicotomia, já abordada em estudos de Frigotto (2012), em que a classe trabalhadora é limitada a intensificar sua formação para o mercado de trabalho, enquanto a classe burguesa ocupa a liderança e continuidade dos estudos.

Sucedee que para o Ensino Médio regular também se exige uma preparação e formação escolar de qualidade, como previsto no texto da LDBEN 9.394/96, art. 1º, § 2º, em que se explicita a defesa de que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (Brasil, 1996). Contudo, deixou a desejar no sentido de incorporar os fundamentos teórico-metodológicos da politecnia e do trabalho como princípio educativo. Lacuna revista com as diretrizes de 2012.

Pois, desde 1996, com a LDBEN nº 9.394/96 configurou-se o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica e assim ampliou-se seus objetivos, delineando o que seria o início de um processo de ruptura com o sentido dual da formação profissional no contexto educacional brasileiro presente na história da educação profissional, ora voltada para a continuidade dos estudos (ensino superior), voltado à formação das elites (Cunha, 2000), ora voltada ao mercado de trabalho, direcionada para o povo em geral (Manfredi, 2002).

Outrossim, explicitado no Art. 35 da LDB, confere centralidade ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996). Perspectiva que ampliou a disputa por essa etapa da educação básica.

Assim, novos embates se constituíram no que se refere à qual concepção formativa instituir, o que considerar enquanto qualidade de ensino. Discussões que se desdobraram em inúmeras políticas curriculares a partir da década de 1990.

Disputas que se intensificaram de forma significativa entre 2014 a 2016, em face da instabilidade política brasileira. Dentre as políticas, duas são indispensáveis para entender esse movimento, a Reforma do Ensino Médio (MP nº 746 de 2016/ Lei nº 13.415 de 2017) e a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda tendo um PNE/2014, que segundo Saviani (2018), o tornaram letra morta pós-golpe, tornando várias de suas metas improváveis e inviáveis,

a) metas já vencidas: Meta 1 (Educação Infantil) – universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos de idade; **Meta 3 (Ensino Médio) – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade;** Meta 18 – assegurar, no prazo de 2 anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 – assegurar condições, no prazo de 2 anos (portanto, também até 2016) para a efetivação da gestão democrática; b) metas a vencer: Meta 2 – universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); Meta 4 – universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta trata, portanto, da educação especial e, como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida; Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB, no quinto ano de vigência desta Lei

(2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Mas, com a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas essas metas já estão inviabilizadas pelo menos até 2036 (Saviani, 2018, p. 39, grifos da autora).

Metas que não foram cumpridas, sem perspectiva de efetivação, as quais configuravam-se importantes para materializar o direito à educação³². O PNE estabelece, em sua Meta 3, o compromisso de universalizar, até 2024, o atendimento dos jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio. No entanto, a Reforma imposta de forma verticalizada e sem ampla consulta pública, além de desconsiderar os entraves estruturais à permanência e aprendizagem dos estudantes, promoveu a fragmentação curricular e a flexibilização da formação, com a promessa de engajamento e protagonismo, via itinerários formativos. Tal movimento desalinha-se com as metas do PNE, pois, ao invés de garantir uma formação ampla, crítica e integral, reduz a função da escola à preparação para o mercado de trabalho.

Mesmo perante o PNE, o presidente Michel Temer em seu pronunciamento em dezembro de 2016, assim se referiu à Reforma do Ensino Médio,

Mas eu trato de um outro tema, também, que **me parece** que estava paralisado há muito tempo e que **deu resultado**, a reforma do Ensino Médio. Eu, já em outras oportunidades eu mencionei o fato de que tendo sido presidente da Câmara em [1997, 1997, já se falava na reforma do Ensino Médio, 20 anos foi um período que passou e nada da implementação da reforma do Ensino Médio. Pois muito bem, no instante em que o ministro Mendonça Filho me trouxe **a tese** de fazê-la, ou provocá-la por medida provisória, **instalou-se uma grande discussão** no país e dessa discussão resultou já a aprovação da medida na Câmara dos Deputados, permanecendo a avaliação pelo Senado Federal. Portanto, esse também é um tema, digamos assim, importante para o País e era uma das propostas do nosso governo. Nós fomos fazendo isso com muito apoio do Congresso Nacional (Temer, 2017, [n.p.], grifos da autora).

Cabe destacar o trecho “que me parece que estava paralisado” (Temer, 2016, [n.p.]), pois enfatiza o debate posto e constante, que vinha ocorrendo há mais de vinte anos. Tratar dessa forma, justificando a MP de maneira tão superficial e banalizada, remete ao entendimento de imposição, para solapar a historicidade dos embates referentes ao Ensino Médio no Brasil.

Esta posição referenciada exige da comunidade científica e acadêmica, em especial no campo educacional, a continuidade e aprofundamento da luta em prol de uma educação pensada, debatida e construída na coletividade. Para assim romper gradativamente com os retrocessos impostos pelo golpe de 2016³³, a fim de manter os princípios democráticos.

³² Metas não efetivadas, fatos confirmados no documento construído como subsídio para as discussões que foram realizadas a nível nacional na CONAE 2023 e apreciadas no PNE (2024-2034).

³³ Luta retomada no âmbito de 2024, com a volta de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil.

Ainda que o Estado de direito seja historicamente associado à garantia de direitos e à limitação do poder arbitrário, não é uma instância neutra. Ao contrário, configura-se como uma forma jurídico-política, por meio da qual a classe burguesa assegura sua dominação e, assim, organiza o aparato estatal para garantir a reprodução das condições do capital. Como aponta Marx (2011), o Estado, no capitalismo, é o comitê que administra os interesses da burguesia, ainda que sob a aparência de representação universal.

O Estado de Direito, na sociedade sob a égide do capital, é um instrumento de consenso ideológico, ao fazer parecer que as leis e os direitos valem igualmente para todos, enquanto na prática assegura privilégios estruturais à classe dominante. Essa contradição se torna particularmente evidente em momentos de crise política e econômica, quando os direitos sociais são relativizados em nome da responsabilidade fiscal, ou da modernização, como se viu nas reformas neoliberais implementadas no Brasil pós-2016. Assim, embora se mantenha a legalidade formal, o Estado de Direito se converte em um mecanismo de legalização da retirada de direitos, com a aparência de normalidade institucional, mas a serviço da reestruturação do capital.

As notas de resistência destacadas, exemplificaram o quanto à Reforma do Ensino Médio, pela forma autoritária que aconteceu, comprometeu o debate da comunidade científica e acadêmica, pois estas foram dispensadas, ignoradas no processo. Até a sua efetivação, com a Lei nº 13.415/2017, e sua implementação em 2022, o contexto de resistência se manteve constante.

Nesta seção, apontou-se a Reforma do Ensino Médio como parte de um conjunto de políticas de reorganização do capital e do estado adiante da crise iniciada em 2008. Entende-se, nesse processo, a relação com as demandas do mercado para a formação de trabalhadores precarizados.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2024)

Na seção anterior, em virtude da abordagem eleita para a pesquisa, ampliou-se o entendimento de que a Reforma do Ensino Médio faz parte de um conjunto de políticas de controle e reorganização da crise de acumulação do capital que repercutiu, sobretudo, desde o ano de 2008. Seguindo o objetivo de apresentar o processo de institucionalização da Reforma que se desdobrou no Novo Ensino Médio (NEM), dedicou-se o primeiro subitem desta seção à análise dos documentos pertinentes à sua institucionalização em âmbito nacional, as adesões e ajustes em face da reorganização da referida etapa da Educação Básica. Para compor a análise sobre a institucionalização, considerou-se o contexto das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (2011; 2012 e 2018), a Resolução CNE nº 03/2018, a Portaria nº 649/2018 referente ao Programa de Apoio a Implementação do NEM.

No segundo subitem, o debate objetiva atualizar o contexto de Reformas do Ensino Médio, ou seja, a efetivação da Lei nº 14.945/2024, desde a conjuntura da volta do partido dos trabalhadores à presidência da república do Brasil, atrelada à intensificação do movimento de pedidos de revogação da Lei nº 13.415/2017, a Portaria nº 399/2023, que realizou um cronograma de consultas públicas para avaliar a Política de Implementação do Ensino Médio em âmbito nacional, bem como tecer uma análise das ações que se seguiram, tais como *webinários* com especialistas da educação, audiências públicas com o CNE, o FONCEDE, o FNE, o CNTE, o relatório final das consultas e os principais apontamentos. O processo de organização de novas DCNEMs, a Resolução nº 02/2024 e a Portaria nº 958/2024 que articulou a construção de Planos de Ação dos estados e distrito federal para a implementação, por fim concluiu-se com o Seminário Nacional do Ensino Médio com a apresentação dos planos em Brasília.

4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA, ROMPIMENTO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PREJUÍZO À FORMAÇÃO DOS JOVENS BRASILEIROS

A Reforma do Ensino Médio como destacado, anteriormente, neste texto e ora lembrado, na pesquisa, teve início por meio de uma medida provisória, cujo ato pelo então presidente Michel Temer, sem o amplo debate público, gerou forte reação das entidades do campo educacional. O contexto autoritário e a forma abrupta como a medida foi institucionalizada desencadearam e intensificaram diversas mobilizações contrárias. Entidades e órgãos de representação do campo educacional manifestaram rejeição tanto ao processo de elaboração

quanto aos desdobramentos da Reforma, como a nova organização curricular para a Educação Básica.

Um cenário que gera o repúdio da comunidade acadêmica e de pesquisadores da educação brasileira, assim Jacomini (2022) resume o conteúdo e os moldes da Reforma do Ensino Médio, acrescentando que,

O contexto de uma reforma educacional de enormes proporções feita pelo alto, sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas (Jacomini, 2022, p. 267).

Já o movimento de resistência e luta da categoria docente evidencia a arbitrariedade presente no processo por meio de uma imposição do governo. Nas palavras de Romualdo Portela (2023, [n.p.]) “fruto de um governo golpista”, como debatido na seção anterior da pesquisa.

Entende-se a institucionalização da Reforma do Ensino Médio como um processo em que “sua adoção por parte de um município, de um estado, pelo distrito federal, e até mesmo, pela União, e sua transformação na proposta pedagógica oficial, com o objetivo de arregimentar as condições para viabilizar a implementação [...]” (Orso, 2021, p. 287), conceito trabalhado pelo autor originalmente ao tratar sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica. Processo em andamento com a BNCC para o Ensino Médio em 2018, e a operacionalização de sua implementação a partir de 2022.

Ao tratar da institucionalização da Reforma, vale destacar que o Ensino Médio, como parte integrante da Educação Básica, a partir da LDBEN nº 9.394/96, integra a necessidade de materializar essa etapa da formação escolar da população, e promover instrumentos para que a ampliação e efetivação do dispositivo legal se materialize; o qual reafirma a educação gratuita, de qualidade para todos, e promove uma demanda e novos elementos de luta ao poder executivo para garantir essa expansão educacional. Quando, aqui, faz-se referência ao conceito de Educação Básica, considera-se o dito por Cury (2002, p. 170),

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A idéia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e seqüencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior já posta no art. 205 da Constituição Federal.

A partir da ampliação da Educação Básica, segundo dados do IBGE, o Ensino Médio passa a ter uma expansão de matrículas, chegando a 2004 com um total de aproximadamente 4 milhões de jovens, entre 15 e 17 anos, matriculados. Em 2005, ocorre um decréscimo, e chega-se a 2021 com 400 mil estudantes nesta idade fora da escola (INEP, 2021).

Já para 2024, agora, no contexto do NEM, o Inep disponibilizou a seguinte informação,

[...] foram registradas 7,8 milhões de matrículas no ensino médio (um aumento de 1,5%, em relação a 2023). Ao cruzar informações do Censo Escolar com a PNAD, verificou-se que 93,4% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola. A rede estadual tem a maior participação nessa etapa educacional (83,1%), com 6,5 milhões de alunos. As escolas estaduais também concentram a maioria dos estudantes de escolas públicas (95,8%). A rede federal participa com mais de 243 mil alunos (3,1%). Já a rede privada possui cerca de 1 milhão de matriculados (13,2%). De acordo com o Censo, 82,5% dos alunos do ensino médio estudam no turno diurno e 17,5% dos estudantes estudam à noite. 94,5% dos alunos frequentam escolas urbanas. 42,2% das escolas de ensino médio atendem mais de 500 estudantes (INEP, 2025, [n.p.]).

Os dados supracitados apontam para uma expansão na demanda para o Ensino Médio, o que, conseqüentemente, intensifica a proposição de políticas educacionais voltadas para a referida etapa da Educação Básica. Uma expansão, que desde a LDBEN/1996, segundo Silva e Oliveira (2023), promoveu muitos debates na tentativa de reorganizar essa etapa, assim sendo, destacam-se três documentos orientadores, a partir da década de 1990, que exemplificam esse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, uma nova DCNEM, entre 2011 a 2012, e, por fim, o contexto da investigação que trata sobre a Reforma do Ensino Médio, configurada sob a Lei nº 13.415/2017, desdobrando-se novamente em outras DCNEMs, de 2018, a BNCC.

Para se efetivar o debate sobre o documento que explicita o processo de institucionalização do NEM, é importante destacar que o mesmo iniciou a partir de uma minuta do CNE para revogar as resoluções anteriores (2011 e 2012). Em uma visão conjunta e considerando que a institucionalização implica a adoção oficial de uma proposta pedagógica, como dito acima, as DCNEMs de 2018 subvertem princípios importantes presentes nos debates e nas DCNEMs de 2011/2012, como a necessária superação da histórica dualidade, a integração entre a formação geral e preparação básica para o trabalho, sem que isto se confundisse com formação profissional.

As DCNEMs de 2018 consagraram a Pedagogia das Competências, que, como se sabe, desconsidera os conteúdos disciplinares sistematizados a favor de arranjos formativos, um recuo ao que vinha sendo defendido e apontado nas DCNEMs de 2011/2012. Por meio da Resolução CNE/CEB nº 03/2018 propõe-se a atualização das DCNEMs, e um outro recuo pode

ser destacado quando se considera o exarado no Art. 2 das DCNEMs de 2018, que assim preconiza: “Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias” (Brasil, 2018). Dessa forma, identifica-se que o próprio fato de articular a Reforma do Ensino Médio não a caracteriza como parte da Educação Básica, mas aponta para a ruptura enfatizada por vários pesquisadores, como Jacomini (2022), que buscou analisar e explicitar a Reforma do Ensino Médio, com vistas a sua implementação nos estados brasileiros.

Ora, articulação não é o mesmo que integração, e, essa definição passou a ser considerada como ruptura do conceito de Educação Básica a ser ofertada a todo o jovem brasileiro, cuja defesa implicou em lutas políticas dos educadores.

Nos princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas diretrizes em análise, encontram-se nexos com os princípios definidos na versão final da BNCC, também se evidenciam os princípios apenas como uma mera menção, ao considerar em síntese “que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências” (Neira, 2017, p. 1), e o direcionamento a apenas duas áreas do conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática, uma contradição com os princípios postos no documento citado acima. As DCNEM de 2018 desconsideram os princípios, presentes na DCNEM/2012, caracterizando-se assim um indicativo de caráter pragmático, baseado em competências e habilidades para compor resultados quantitativos. A política curricular evidencia que as competências devem responder a uma formação voltada à instrumentalização de trabalhadores polivalentes que correspondam às demandas de um mercado em constante transição.

Sublinha-se, na Resolução CNE/CEB nº 03/2018, ainda, a referência à explicação de alguns termos utilizados, como: formação geral básica, itinerários formativos, unidades curriculares, arranjo curricular, competências, habilidades, diversificação, sistemas de ensino e redes de ensino, com intuito de justificar sua aplicabilidade.

Em relação à “formação básica geral”, a qual constitui discussão relevante para o objeto desta tese, o termo assim é definido,

[...] conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles (Brasil, 2018).

Na citação, pode-se apreender a correlação do NEM com a BNCC no sentido de consolidar os princípios propostos para a Reforma. Conclui-se a ênfase nas competências e

habilidades, como elementos centrais na formação dos jovens brasileiros, relacionadas aos objetos de conhecimento, fragmentados em conceitos, atitudes e procedimentos.

Nesse sentido, a referência ao conhecimento prático, na ação, como articulação complexa com o mundo social e do trabalho, são relações inerentes ao desenvolvimento imediatista, sem considerar uma formação escolar de qualidade – uma razão instrumental, de ajuste aos interesses de um projeto para o capital, em prejuízo das classes populares. Trata-se de um processo de formação que restringe aos estudantes o direito de entrar em contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Outro elemento a ter atenção na Resolução, além das evidenciadas, é a presença da carga horária a distância³⁴ para compor as 1.800 horas das 2.400 horas que eram anteriormente exigidas no Ensino Médio geral. Esse reordenamento reduziu e ampliou as formas de se atingir as horas propostas. A questão do ensino a distância impõe-se como um debate constante entre os educadores e os sistemas de ensino, que deve ser considerado na reorganização necessária para o processo de implementação³⁵. No caso do Ensino Médio regular, a carga horária a distância permitida chega a um percentual de até 20%, no ensino noturno 30% e no EJA (Ensino de Jovens e Adultos) até 80%.

Ainda sobre a Resolução, considera-se, segundo o inciso 7º, “A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (Brasil, 2018), ou seja, destaca-se a ênfase e a obrigatoriedade apenas em língua portuguesa e matemática na formação básica geral em todos os três anos do Ensino Médio. Essa flexibilização curricular enfraquece a formação escolar do estudante, em vez de um ensino robusto de qualidade perpetua-se uma formação imediatista e precária, favorecendo-se, assim, a longo prazo, o distanciamento do estudante de uma perspectiva de continuidade em sua formação escolar e profissional.

No que se refere à qualidade na organização curricular, no inciso quinto, a Resolução, ao deliberar sobre os itinerários formativos, aponta que estes podem ser ofertados por diferentes arranjos curriculares pelas instituições de ensino de acordo com a relevância para o contexto local e suas possibilidades. Sabendo da desigualdade presente na realidade brasileira, em que muitos municípios possuem apenas uma escola de Ensino Médio, evidencia-se uma possível

³⁴ Na Lei nº 14.945/2024, a questão da carga horária a distância se manteve, porém com novo ordenamento, “3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (Brasil, 2024).

³⁵ Processo que se iniciou, no caso do Paraná, apenas em 2022. Tal questão será debatida na próxima seção.

inviabilização da oferta da diversidade ocorrer, como também em possibilitar a institucionalização de arranjos divergentes do contexto escolar³⁶.

Uma das justificativas da reformulação e flexibilização curricular é justamente promover a atratividade para o estudante do Ensino Médio, contudo, este acaba por não ter condições concretas, em virtude de o inciso analisado desconsiderar as condições estruturais das instituições escolares em âmbito nacional, as quais se materializam na fragmentação dos percursos. Ao em vez de focar na integração, desconsiderou-se, assim, no inciso, as condições reais da maioria dos municípios brasileiros.

4.1.1 O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

Uma medida do MEC em continuidade ao processo de institucionalização e com vistas à implementação efetiva do NEM, foi a Portaria nº 649 de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio³⁷. Este programa objetivou dar suporte às redes estaduais de ensino para organizarem e elaborarem seu plano de implementação da Reforma. A referida Portaria estabelece “diretrizes, parâmetros e critérios para participação” dessas redes. (Brasil, 2018).

Ao acessar o texto da Portaria nº 649/2018, confere-se primeiramente as ações previstas, tal como apoio técnico para a elaboração e para implementação da Reforma, apoio financeiro e “formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018” (Brasil, 2018).

Quanto aos critérios para participação, destacam-se alguns condicionantes: ter participado do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em 2009, não ser participante do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e ser uma unidade escolar que já possua jornada diária de cinco horas (contemplar no mínimo dois itinerários formativos).

³⁶ Com dados empíricos sobre a afirmação, buscou-se informações reais dos arranjos curriculares implementados na realidade paranaense, tal como será elucidado na próxima seção.

³⁷ Para verificar se a escola foi contemplada, deve-se acessar o Sistema PDDE Info - Consulta Escola no site do FNDE; procurar pelo nome da escola, digitando o nome ou código INEP e verificar as informações sobre os recursos recebidos e a distribuição entre custeio e capital (dado não público).

A referida Portaria ainda destaca, em seu parágrafo de apresentação, a ênfase em uma ação conjunta entre MEC, secretarias estaduais e distritais, em articulação ao Plano Nacional de Educação (2014), em “cumprimento de suas metas 3, 7, 11 e 19” (Brasil, 2018).

Vale lembrar que o PNE é uma lei anterior à referida Portaria, cuja finalidade foi disciplinar o funcionamento do programa de apoio ao Novo Ensino Médio.

Todavia tratou-se, de algum modo, de prosseguir com o cumprimento das metas do PNE, a saber, a meta três que apontou para “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014). Ao todo, são elencadas 14 estratégias para se alcançar os objetivos propostos.

O mesmo pode ser evidenciado na Meta 7, direcionada a atingir os índices previstos para as avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em todas as etapas e modalidades de ensino; na Meta 11 e na 19 que estabelecem, respectivamente, triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, e assegurar critérios técnicos de mérito e desempenho, além de consulta pública à comunidade escolar. Como se observa, são metas focadas na ação da gestão educacional.

Sobre as metas supracitadas, vale considerar o que apontou a Conferência Nacional da Educação (CONAE) “Em relação à ampliação do acesso ao ensino médio, a situação é mais desafiadora: em 2021, 74,5% da população de 15 a 17 anos frequentava a etapa ou já havia concluído a educação básica, número que era 10,5 p. p. inferior à meta de 85%, estabelecida para 2024” (CONAE, 2023). A análise que se faz da Portaria de 2018 é de que ela está relacionada com os dados apontados pela CONAE em 2023, de maneira a compor o PNE (2024-2034).

A CONAE apontou que, nos índices referentes à avaliação, o “Ideb do ensino médio, observa-se em 2019 o maior crescimento na série histórica desde 2007. Não obstante, o índice permanece abaixo da meta determinada no PNE para aquele ano” (CONAE, 2023). Nessa trajetória revista, a partir da análise da Portaria nº 649/2018, estabelece-se uma relação com a CONAE/2023, evidenciado que a Reforma do Ensino Médio, em conexão com os cortes significativos de investimentos para a educação, apontados na seção dois da pesquisa, inviabilizaram o cumprimento das metas previstas no PNE (2014-2024), apesar das lutas mobilizadas em âmbito nacional.

Ainda, no que se refere ao processo de análise da institucionalização do Novo Ensino Médio, a Portaria nº 649/2018 foi elaborada com o objetivo de orientar as redes estaduais,

estabelecendo um programa de apoio técnico para a institucionalização e execução do Plano de Implementação, por intermédio das ações a destacar,

I - **apoio técnico** para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria; II - apoio técnico à implantação de **escolas-piloto** do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria; III - **apoio financeiro**, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e IV - **formação continuada** dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018, grifos da autora).

Ao enfatizar o apoio técnico, o programa articula-se à Lei nº 13.415/2017, que abre espaço para a atuação e contratação da iniciativa privada, orientação a ser observada na elaboração e organização dos planos de implementação. O que se configura na presença de organizações privadas atuando em atribuições que seriam do Estado, desobrigando o poder público executivo de cumprir com suas incumbências constitucionais.

Tal atuação é ainda evidenciada quando se destaca, referente à Lei nº 13.415, “a atenção para os incisos I e VI [...], que enfatizam a necessidade de as secretarias estaduais definirem em seus Planos de Implementação o diagnóstico sobre parceiros em potencial e uma possível articulação com estes” (Silva; Oliveira, 2023, p. 122)³⁸. Destaque que confirma o intenso envolvimento do setor empresarial nas diversas esferas de educação nacional.

Assim, explicita-se a gestão educacional assumindo um caráter interligado com o poder executivo nacional, estadual e municipal atrelado ao empresariado, com princípios baseados na eficácia e na eficiência, os quais se materializam em cortes significativos dos investimentos com caráter público, impedindo, dessa forma, a ampliação da oferta de uma educação de qualidade e da garantia de direitos públicos primordiais, como a educação, a saúde e a segurança pública.

Ao estabelecer novas bases e princípios de gestão educacional, consequentemente, as políticas educacionais se alinham a esses interesses, e assim abre-se caminhos a instituições privadas que passaram a ver a educação como um campo lucrativo e de oportunidades comerciais, transformando a educação em uma mercadoria.

³⁸ Informações relevante para esta tese, o fato de buscar esse diagnóstico sobre parceiros em potencial para possíveis constatações na realidade da composição de análise da implementação do NEM.

Um exemplo, é o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MPBNC)³⁹, coordenado e financiado pela Fundação Lemann “que, desde 2013, atua na produção das políticas públicas brasileiras, tendo se fortalecido ainda mais após o golpe de 2016” (Silva; Oliveira, 2023, p. 123). Sem esquecer de mencionar o alinhamento com o Todos pela Educação⁴⁰ e Atlas Network⁴¹.

Em consonância a tal processo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), programa de apoio à implementação, com as escolas envolvidas também no programa do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e no programa Centro Nacional de Mídias da Educação, configura-se como importante mobilizador para a implementação do NEM. Em relação ao apoio financeiro destacado anteriormente, condicionantes relevantes se fazem presentes, como a participação das empresas privadas em todos os programas direcionados ao Ensino Médio.

Constatam-se também condicionantes e critérios de seleção de escolas, os quais explicitam uma ruptura com os princípios de qualidade na educação para todos, pois, ao se estabelecer uma seleção, sinaliza-se a falta de recursos orçamentários para todo o Ensino Médio brasileiro. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PANEM), em sua organização, demanda que as secretarias estaduais elaborem seus planos de implementação e que estes planos sejam aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação. O PANEM tem com subsídio três documentos norteadores, um é o Guia para a Implementação do NEM, o segundo são os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários formativos e, por fim, o terceiro, que se refere ao Documento Orientador da Portaria nº 649/2018.

Ao analisar o Guia para a Implementação do Novo Ensino Médio, observa-se, em sua apresentação, sobre o NEM, que

Sua proposta considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos;

³⁹ O Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio foi idealizado como uma ferramenta para dar transparência ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. É uma iniciativa do Movimento Pela Base, com apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE), informações (Disponíveis em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/sobre/#quem-somos>).

⁴⁰ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiada por recursos privados, fundado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo (Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>).

⁴¹ A Atlas Network, uma instituição filantrópica, faz parcerias ativas com mais de 500 organizações sem fins lucrativos totalmente independentes, abrangendo mais de 100 países ao redor do mundo. (Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/partners>).

e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 3).

Constata-se na proposta supracitada, também na leitura do documento, a ênfase no protagonismo dos jovens. Vale destacar que ao se analisar as proposições, evidencia-se a descentralização da responsabilidade no que se refere ao acesso e a permanência do jovem no Ensino Médio. Argumenta-se que não se pode responsabilizar os sujeitos externos a escola sobre o insucesso nessa etapa da Educação Básica, que, segundo o documento, “encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo” (Unibanco, 2022, [n.p.]). No documento, ainda está ressaltado que

[...] o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (Unibanco, 2022, [n.p.]).

E ainda, o documento chama a atenção para a sutil referência e culpabilização do jovem ao fracasso de sua formação escolar e no trabalho. Fato que entra em contradição com o período de 2016, quando houve ocupações estudantis no Brasil, como já apresentado na seção anterior.

4.2 CONTINUAÇÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2022-2024)

O intuito da presente subseção constitui-se em apresentar a continuidade da institucionalização da Reforma, já que com a mudança de governo e a chegada de Lula à presidência da República, do partido dos trabalhadores, novas demandas e lutas se fizeram necessárias, seja pela revogação, seja pela reforma da Reforma.

Efetivamente, desde 2023, a Reforma do Novo Ensino Médio estava em um novo contexto, a partir de mudanças no panorama político. Os debates e propostas, então, apresentavam-se como resultado de um processo constante de resistência à Lei nº 13.415/2017.

O contexto da Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017, amplamente discutido nas seções anteriores desta pesquisa, iniciou-se no governo de Michel Temer, e sua institucionalização e implementação aconteceu no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. Esse percurso político da realidade brasileira, sob a égide da investida conservadora, deixou um legado trágico ao Brasil e consequentemente à educação.

Entretanto, na eleição de 2022, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, consolidasse o fim do governo fascista de Bolsonaro (Boito Jr., 2019). Uma vitória com pouca diferença de votos, mas uma vitória contra a intolerância, o preconceito, o negacionismo. Uma derrota das forças poderosas⁴²,

milícias físicas e digitais, os algoritmos das *big techs*, a maioria das igrejas evangélicas, as forças de segurança (públicas e privadas), a parte mais importante do capital financeiro e do agronegócio, o aparelhamento do Estado e de políticas públicas, enfim, o uso de todo tipo de providências para manter o fascismo no governo (Júnior *et al.*, 2023, p. 1).

Nesse percurso, a construção de uma ampla frente política se fez primordial para que a vitória se efetivasse, contudo, a extrema direita ainda exerce poder, com uma forte representação no Congresso Nacional⁴³. Após as eleições, iniciou-se o processo de transição; o ano de 2022 também representou a gradual implementação do Novo Ensino Médio, o que reforçou o movimento de resistência à Lei nº 13.415/2017. Na “luta pela revogação do NEM, dia 15 de março de 2023, Dia da Escola, professores/as, estudantes, sindicatos e outras instituições foram às ruas do Brasil” (Xavier *et al.*, 2024, p. 472).

O movimento pela revogação do NEM teve grande divulgação nas mídias sociais. Em março de 2023, por meio da portaria nº 399, foi estabelecida pelo Ministério de Estado da Educação (MEC) a consulta pública referente à Reforma do Ensino Médio, tendo como fundamento o movimento permanente em âmbito nacional, o pedido de revogação, em continuidade desde 2016, quando a Reforma foi iniciada por meio de uma medida provisória, como já apresentada nas seções anteriores desta pesquisa.

A resistência se manteve ativa na comunidade acadêmica, representada pelas entidades voltadas a refletir sobre a educação nacional, sendo assim, o movimento pela revogação permaneceu. Quando ocorreu a mudança de governo, com o agora presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, o movimento intensificou-se novamente. Em 2023, a Reforma foi posta em consulta pública, já anunciada.

A consulta pública teve como objetivo estabelecer o diálogo, com a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, a

⁴² Outras derrotas foram evidenciadas logo após a sua vitória, “acampamentos na porta de quartéis Brasil afora pregando a intervenção militar, bloqueio de estradas, depredações da cidade de Brasília no dia 12 de dezembro, quando da diplomação de Lula, colocação de bomba nas cercanias do aeroporto no dia 24 do mesmo mês e, por fim, no dia 8 de janeiro, a invasão e depredação das sedes dos três poderes da República na tentativa de dar início a um golpe de Estado” (Júnior *et al.*, 2023, p. 3).

⁴³ Na Câmara dos Deputados, há 129 deputados de esquerda, 109 do centro e 275 de direita. No Senado, há 14 de esquerda, 24 do centro e 43 de direita (Xavier *et al.*, 2024, p. 471).

sociedade civil, pesquisadores e os especialistas do campo da educação, para avaliar a política nacional de Ensino Médio em vigência desde 2016, bem como as reais necessidades de revogação e/ou renovação do NEM.

Para tanto, um cronograma foi organizado para efetivar a escuta pretendida pelo MEC. Abria-se, assim, uma possibilidade de diálogo e participação social nos destinos da Reforma do NEM. Porém, essa abertura ao diálogo não resultou na revogação da Reforma já em vigor, na correlação de orças, contexto ainda a ser explicitado no decorrer desta seção; em que se considera o *site* do MEC para realizar a análise do processo pretendido, por meio de *webinários* e seminários com especialistas da educação.

Segundo a plataforma, “Participa + Brasil”⁴⁴, a qual está sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Participação Social da Secretaria Geral da Presidência da República (SNPS/SGPR),

Durante o governo do Presidente Michel Temer, o Poder Executivo decidiu solucionar esse impasse legislativo com a edição da Medida Provisória 746/2016 [...]. Entretanto o caminho escolhido para encerrar o debate sobre a reestruturação do Ensino Médio produziu fragilidades em sua legitimidade social, uma vez que parte importante dos sujeitos individuais e coletivos que participavam da agenda política do ensino médio foram silenciados (Brasil, 2023).

Em um diagnóstico da situação, o MEC evidenciou um problema a ser resolvido: a MP desconsiderou a opinião dos jovens brasileiros e da comunidade científica. Enfatiza ainda que o processo de implementação ao longo dos quatro anos posteriores à MP, a qual foi votada no Congresso Nacional, sob a Lei nº 13.415/17 e sancionada pelo presidente Michel Temer, teve “forte protagonismo dos Estados e diminuída participação do Ministério da Educação” (Brasil, 2023). Esta informação tornou-se relevante para esta pesquisa, pois, no contexto do Estado do Paraná, durante o processo investigativo, precisamente na revisão de literatura, nas entrevistas realizadas com professores gestores e representantes sindicais, inúmeras pesquisas e falas sobre a implementação destacaram o caráter diferenciado do Paraná no que se refere à Reforma do Ensino Médio, no sentido de se constatar sua efetivação rigorosa, sem propostas de resistências para atender as especificidades da realidade local, como se explicitará adiante neste texto.

⁴⁴ É uma plataforma de participação social do governo federal, construída para que a população possa contribuir com a criação e melhoria das políticas públicas. De responsabilidade da Secretaria Nacional de Participação Social da Secretaria Geral da Presidência da República (SNPS/SGPR), a plataforma foi desenvolvida em *software* livre com o apoio da Dataprev, da comunidade Decidim-Brasil, do Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI) e da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em <https://www.gov.br/participamaisbrasil/sobre>

O processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 acarretou uma operacionalização desarticulada e de extrema heterogeneidade. Posto que o MEC, segundo sua própria avaliação, enfrentou dificuldades em diversos aspectos, como condução, coordenação, articulação e indução das novas proposições da política, junto aos governos estaduais. Entre os anos de 2019 e 2020, as ações descontinuadas e os atrasos do MEC tiveram como suporte os Estados, que precisaram construir a implementação em cada território, segundo suas capacidades e em parceria com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e de instituições da sociedade.

Para agravar ainda mais o contexto de implementação, a Pandemia de Covid-19 acirrou as dificuldades, pois impôs aos sistemas de ensino limitações financeiras diante da emergência de saúde. Apenas em 2021 e 2022, o MEC retomou parte da assistência técnica e financeira para a implementação da Reforma.

A partir da evidência da falta de participação no processo de efetivação da reorganização curricular para o Ensino Médio, e do possível agravamento da desigualdade educacional deste nível de ensino, o atual governo, na figura do Ministro da Educação Camilo Santana, propôs uma consulta pública, para avaliar o que precisava ser corrigido, ajustado ou eliminado do Novo Ensino Médio, última etapa da Educação Básica.

Um processo de reforma foi então se configurando em meio às forças sociais em disputa pela Reforma. Apresenta-se, no Quadro 5, a seguir, o cronograma proposto pelo MEC para reestruturação da Reforma.

QUADRO 5 – CRONOGRAMA DA REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO PROPOSTO PELO MEC

Continua

Ações	Data e horário	Local para consulta
Coleta pública de contribuições	Continua	Plataforma Participa+Brasil
Revisão sistemática de produção científica sobre o tema	Continua	-----
Ciclo de reuniões com entidades do Fórum Nacional de Educação (FNE)	Continua	-----
12 Webinários com Especialistas	De abril de 2023 a julho de 2023	Canal do Ministério da Educação (MEC) no YouTube
5 Seminários "Diálogos sobre a Educação Básica – Ensino Médio" com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)	De maio de 2023 a junho de 2023	Transmissões nos canais do MEC e da Anped no YouTube
Audiência pública com o Conselho Nacional de Educação (CNE)	Maio de 2023	Auditório do CNE, em Brasília (DF), com transmissão no canal do MEC no YouTube
Audiência pública com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede)	Maio de 2023	Auditório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em Brasília (DF), com transmissão

QUADRO 5 – CRONOGRAMA DA REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO PROPOSTO PELO MEC

		Conclusão
Ações	Data e horário	Local para consulta
		no canal do MEC no YouTube
Encontro Nacional de Estudantes	Maio de 2023	Brasília (DF)
Audiência pública com o FNE	Maio de 2023	Auditório da CAPES, com transmissão no canal do MEC no YouTube
Início da consulta pública on-line com estudantes, professores e gestores	Junho de 2023	Ferramenta de comunicação rápida
Audiência pública com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)	Julho de 2023	Hotel Windsor, com transmissão no canal do MEC no YouTube

FONTE: MEC, 2025. Dados organizado pela autora conforme informações da pesquisa.⁴⁵.

A partir da realização da consulta pública, destacada no início do quadro acima, foram elencadas 11 proposições para a reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio. O formulário apresentava para cada proposição uma situação problema referente a um aspecto da implementação, e destacava duas opções de resposta fechada, “concorda ou não concorda com a proposição” e, em seguida, abria espaço para redigir, por extenso, um complemento de análise opcional, “Comentários ou sugestões em torno dessa proposição”, o que permitiu maior liberdade de participação na consulta.

A consulta pública foi organizada em duas ações pelo MEC. A primeira foi a coleta de manifestações por meio da Plataforma Participa + Brasil, do governo federal, a qual teve a participação de 11.024 contribuições. E a segunda ocorreu *online* pelo *WhatsApp*, e mobilizou mais de 137 mil estudantes, professores e gestores, ambas as ações tiveram como objetivo realizar uma “análise dos principais elementos desafiadores do Novo Ensino Médio e dar oportunidade de propor uma reestruturação profunda de sua configuração” (Brasil, 2023).

No Quadro 6, abaixo, organizou-se as proposições previstas no formulário do MEC, a situação problema elencada na consulta pública *online* e as proposições que foram realizadas pelos participantes (Brasil, 2023).

QUADRO 6: PROPOSIÇÕES DA CONSULTA PÚBLICA DE 2023

Continua

	Situação problema	Proposição
Proposição 1	Progressivo aumento de carga horária com vistas ao ensino integral.	Estabelecer orientações para que não ocorra exclusão do ensino noturno e Educação de Jovens e Adultos.
Proposição 2	Conjunto flexível de disciplinas, arranjos que podem comprometer a Formação Geral Básica.	Direcionar a flexibilidade da Formação Geral Básica para os arranjos de formação técnica e profissional.

⁴⁵ Todas as ações propostas referem-se à fonte documental da pesquisadora e foram analisadas no contexto do segundo semestre de 2023.

QUADRO 6: PROPOSIÇÕES DA CONSULTA PÚBLICA DE 2023

Conclusão

	Situação problema	Proposição
Proposição 2	Conjunto flexível de disciplinas, arranjos que podem comprometer a Formação Geral Básica.	Direcionar a flexibilidade da Formação Geral Básica para os arranjos de formação técnica e profissional.
Proposição 3	Componentes curriculares, reduzidos a práticas e estudos.	Definir, à luz da BNCC, os componentes obrigatórios.
Proposição 4	Flexibilização curricular.	Estabelecer parâmetros das disciplinas eletivas, e compartilhar entre as redes estaduais.
Proposição 5	Ensino não presencial na Formação Geral Básica.	Presencial.
Proposição 6	Notório saber.	Limitar o ensino aos componentes da formação técnica e profissional.
Proposição 7	Ensino médio para estudantes do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pessoas com deficiência sob responsabilidade dos estados.	Definir orientações operacionais específicas.
Proposição 8	Infra estrutura física e pedagógica desigual, em diferentes velocidades e execução.	Definir parâmetros mínimos, articular governo federal e estaduais.
Proposição 9	Formação inicial e continuada para professores do ensino médio.	Regras para os cursos de licenciatura, articulação na formação entre MEC, SEE e IES.
Proposição 10	ENEM	Matriz avaliação do ENEM a BNCC e FGB.
Proposição 11	Processos de avaliação institucional participativa da qualidade da oferta educativa.	Disponibilizar a metodologia Indicadores de Qualidade da Educação – Ensino Médio.

FONTE: Plataforma - Participa + Brasil, 2025. Dados organizados pela autora com base na consulta pública.

Algumas proposições, contidas na consulta, também foram evidenciadas nas entrevistas realizadas com os professores e gestores, e serão destacadas na sexta seção desta pesquisa. As proposições dois, três e quatro tratam sobre a reorganização curricular e validam a revisão do NEM. Embora as referências destacadas tratem de uma constatação localizada, em uma realidade específica do Paraná, as proposições elencadas no quadro, acima, referem-se a um mapeamento nacional da política educacional em análise.

A partir dos destaques da consulta pública, pode-se constatar as propostas que foram consideradas para a reformulação da Lei nº 13.415/2017. As quais sugerem que houve um debate e com a participação da sociedade civil: a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação. Todavia, nessa participação, constata-se também os limites para a conclusão do processo, um processo célere.

O cronograma de ações para rever a política nacional voltada à etapa do Ensino Médio, além da consulta supracitada, também previu audiências públicas com entidades regionais, conselhos estaduais de educação e secretarias estaduais de educação. Além dos ciclos de *webinários* com especialistas da educação, ciclo de seminários, diálogos sobre a educação

básica – Ensino Médio, com Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Uma consulta *on-line* com 100 mil representantes da comunidade escolar, estudantes, professores, gestores escolares e gestores educacionais, pesquisa quantitativa e qualitativa (aplicação de questionário com amostra representativa de todas as unidades da Federação). Assim como, reuniões com equipes técnicas de secretarias estaduais de educação, dos movimentos de estudantes do Ensino Médio e com representações de entidades e dos movimentos de profissionais do Ensino Médio, e, por fim, seminários e sessões de escutas com especialistas em educação, como destacado, anteriormente, no Quadro 5.

4.2.1 Posicionamentos a favor da Revogação da Reforma e da sua manutenção, mesmo que com ajustes

Considerou-se necessária esta subseção, a fim de analisar e tomar conhecimento, por meio do *site* oficial do MEC, acerca dos *webinários*, realizados como parte da proposta de rever a política educacional para o Ensino Médio. Os *webinários* totalizaram 12 encontros virtuais no canal *Youtube*. O *Primeiro Webinário*⁴⁶, realizado em 24 de abril de 2023, reuniu o presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Luiz Roberto Liza Curi; o professor doutor Celio da Cunha, da Universidade Católica de Brasília; e a professora Clélia Brandão Craveiro, professora da PUC-Goiana e ex-integrante do CNE.

Na fala do presidente do CNE, destaca-se a verticalização no processo que culminou na Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a constatação de que nos quatro anos de implementação ocorreu uma debilidade no acompanhamento, como pode ser evidenciado na fala, a seguir,

*Por fim, eu acho que as propostas mais relevantes são primeiro, as que preservem essa originalidade da reforma do ensino médio, ou do novo ensino médio, como eu disse foi organizada, debatida, engendrada a partir do esforço de muitos deputados e eu lembro aqui do deputado Reginaldo Lopes, que foi o autor, não é, que seria autor do projeto de lei, não é, caso não houvesse a MP, então eu quero me referenciar a esse esforço desses parlamentares, a perspectiva contida na reforma desses parlamentares[...]*⁴⁷ (Brasil, 2023a).

Esse destaque é importante, no sentido de reafirmar questões discutidas na seção dois desta investigação, que retrata todo o processo de debate anterior à MP de 2016. Esse processo foi descaracterizado pela ação do Poder Executivo, que, em caráter de urgência aprovou a

⁴⁶ BRASIL. MEC. Consulta Pública Ensino Médio. 1º Webinário com Especialistas e Gestores Educacionais. Canal Ministério da Educação, 2023a. 1 vídeo (2h 10min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N_vUq208d_U. Acesso em: 7 jul. 2024.

⁴⁷ As falas das conferências *online*, destacadas, aqui, em itálico, a princípio estão apresentadas no contexto do texto, porém pretende-se realizar a categorização das análises por meio de quadros explicativos.

Reforma de forma arbitrária. Essa ação usurpou o projeto de lei anterior, e a pesquisadora constatou isso nas falas dos professores e gestores durante a pesquisa de campo.

Em uma reportagem, em dezembro de 2016 à TV Câmara⁴⁸, quando a Reforma estava em debate, o deputado Reginaldo Lopes, assim se referiu à MP: *“Eu sonhei com uma reforma que transformasse o ensino para todos e não que alterasse para menos ainda. Hoje, ele não é para todos, mas, com essa reforma e com a política de financiamento, será para menos ainda”* (Brasil, 2016). Ao final da reportagem, destaca ainda: *“[...] que o tema deveria ser debatido na forma de um projeto de lei, não uma medida provisória (Brasil, 2016). “Tem vício de origem”, afirmou.*

Tais evidências também podem ser observadas na fala do presidente do CNE,

Essa arquitetura foi basicamente engendrada pela resolução do Conselho Nacional de Educação, não é, de 2017, e pela, e pela as portarias do Ministério da Educação. Essa arquitetura no entanto independe da lei e ela pode ser reordenada a partir do entendimento da demanda, a partir do entendimento de professores, estudantes, pessoalmente de estudantes não é, secretários de educação, da base, dos conselhos estaduais, etc, tenham dessa necessidade, não é, nos parece nessas primeiras escutas, nos diálogos que mantivemos até agora, nos parece que houve de fato um hiato, em relação a, a, a os últimos quatro anos de desenvolvimento ou acompanhamento da reforma, por diversas razões, inclusive a pandemia [...]. (Brasil, 2023a).

Em dois momentos da fala, estão explicitadas a contradição entre a Reforma do Ensino Médio e como realmente o processo se efetivou. Quando se cita a arquitetura em que aconteceu, em um movimento vertical, relaciona-se com a fala destacada anteriormente, retomando os debates precedentes sobre o Ensino Médio, o qual foi encerrado a partir da MP. Outro ponto relevante, é a expressão “hiato”, quando em sua fala Luiz Roberto Liza Curi enfatiza o quanto a implementação teve problemas operacionais, dificultando e justificando a retomada e/ou os ajustes necessários para que a reforma se concretizasse.

Os ajustes agora propostos reafirmam uma base frágil, em que desde o início de sua implementação, aqui em referência à Lei nº 13.415/2017, configuram-se como ponto de inúmeras críticas pelas entidades representativas da educação e dos profissionais da educação. Ou como o deputado Reginaldo Lopes disse, inicia-se com um problema de origem, um vício de imposição, também exemplificado pela arquitetura destacada pelo presidente do CNE, em

⁴⁸ BRASIL. Agência Câmara de Notícias. Deputado diz que reforma do ensino médio terá alcance limitado pela falta de verbas. Brasília, DF, 7 dez. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/504591-deputado-diz-que-reforma-do-ensino-medio-tera-alcance-limitado-pela-falta-de-verbas>. Acesso em: 7 jul. 2024.

que se organizou o processo a partir de resoluções e portarias. Evidencia-se. Assim, a ruptura com a participação democrática no escopo da política educacional em debate.

No mesmo *Webinário*, realizado em 24 de abril de 2023, a professora Clélia Brandão Craveiro, ex-membro do CNE, explana sobre o percurso histórico do conselho em discussões e propostas para organizar a etapa do Ensino Médio,

[...] em 2011 o conselho nacional, nesse conjunto de revisão da educação básica, o conselho nacional aprovou as diretrizes nacionais do ensino médio, nem foram implantadas, quer dizer, nós temos uma sucessão, né, nós perdemos força nesse caminho, nessa estrada, porque nem implantamos, e nem avaliamos, e já queremos outra proposta, e isso, é algo que precisa de ser repensado e precisamos insistir que na educação precisamos ter uma política, e não um programa de governo, senão todo mundo que entra quer ter uma proposta diferente, é difícil, é preciso formar professores, é preciso estruturar a escola [...]” (Brasil, 2023a).

Pode-se compreender na fala, a descontinuidade já apontada na pesquisa sobre as políticas voltadas ao Ensino Médio brasileiro, um movimento constante de debates que não se consolidam e não se efetivam, por não se construir políticas educacionais, e sim políticas de governo, gerando mudanças constantes, alterações que não permitem a estruturação e o tempo necessário para sua efetivação concreta, ajustes imediatos para manter a organização societária de acumulação vigente.

No *Segundo Webinário*⁴⁹, realizado em maio de 2023, participaram Edson Fernandes, do INEP, a professora Alicia Monamino, da PUC-Rio e o professor Romualdo Portela de Oliveira, da USP. Iniciou-se o diálogo com Édison Flávio Fernandes, do INEP, destacando a diversidade brasileira e a concretização dos itinerários formativos, apresentando dados de pesquisas, retratando a disparidade de ofertas a nível nacional⁵⁰. Em suas considerações, observou contextos desde o número de escolas brasileiras com possibilidade de ofertar diferentes itinerários formativos até a questão de serem efetivados de forma virtual, o que demonstrou dados ainda mais desiguais (Brasil, 2023b).

A professora Alicia Monamino iniciou sua fala, destacando que: “*Eu assim o primeiro que eu diria que a reforma do Ensino Médio é uma reforma incompleta porque ela nasce de uma medida provisória*” (Brasil, 2023b). A fala retratou a instauração de um conflito real e significativo entre entidades representativas da educação, movimentos sociais, universidades,

⁴⁹ BRASIL. MEC. Consulta Pública Ensino Médio. 2º Webinário com Especialistas e Gestores Educacionais. Canal Ministério da Educação, maio 2023b. 1 vídeo (1h 23min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N_vUq208d_U. Acesso em: 7 jul. 2024.

⁵⁰ Evidência também abstraída na pesquisa de campo realizada por meio das entrevistas com professores e gestores de Irati/PR.

sindicatos, estudantis. Também relembrou sobre a ocupação nas escolas, e de como se instaurou uma limitação de propostas de implementação aos estados. Ainda citou em sua apresentação, o abandono do MEC no processo de implementação, em que entidades não governamentais, filantrópicas, passaram a coordenar o processo junto aos estados.

Nesse mesmo *Webinário*, destacou-se também a fala do professor Romualdo Portela, que afirmou: *“Chamar atenção para um fato da história da educação brasileira, o ensino médio, sempre foi o pivô dos conflitos e das crises e é importante termos isso em mente na medida em que ele permanece como uma etapa não resolvida na nossa estrutura”* (Brasil, 2023b); e deu continuidade a sua exposição fazendo uma crítica contundente à forma como o MEC do atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva começou a tratar da Reforma do Ensino Médio, em um contexto de ajustar os pontos falhos, como se a Reforma fosse adequada e só necessitasse de ajustes para se efetivar.

Ainda destacou, *“Eu acho que está bastante consolidado já no debate atual que esta é uma reforma de baixa legitimidade né, ou seja, ela foi aplicada por um governo golpista não há, como nos afastarmos deste fato, governo que vinha fruto de um golpe”* (Brasil, 2023b). Também enfatizou sua crítica sobre como o MEC pensou inicialmente em discutir a Reforma como a busca de um aperfeiçoamento. Apresentou ainda um forte argumento com a necessidade de revogação da Reforma, para se atender os dois problemas principais do Ensino Médio no Brasil: a falta de atratividade dos jovens, e a necessidade de se enriquecer a formação para além da formação geral básica, sem ser necessário manter a retirada da carga horária das humanidades.

Na continuidade dos debates propostos pelo MEC, no *Terceiro Webinário*, também realizado em maio de 2023, ocorreu a participação de vários especialistas, em que destaca a fala de Monica Ribeiro da Silva, quando trata da revogação, em que descreveu 10 equívocos da Lei nº 13.415/2016. Na sequência, cabe destaque também para o professor Gaudêncio Frigotto, que citou, em sua fala, o livro de Florestan Fernandes, *Desafio Educacional*, argumentando que,

o maior dilema nosso de nação é o dilema da educação sem resolvê-lo a gente não resolve este gigante, de pé de barro, como ele dizia que continua acorrentado, como os antigos escravos e, e por que isso ele disse, que negar uma educação de qualidade a quem está excluído da escola ou uma meia educação não lhes permite perceber quem são as estruturas que que lhes nega e portanto, também os impede de se organizarem para mudar essa situação e vai mostrar portanto que sem resolver esse dilema nós seremos sempre uma democracia frágil (Brasil, 2023c).

E por fim, a professora Sofia Lerche Vieira ressaltou a diversidade cultural e estrutural, referindo-se à base material, da realidade brasileira, e a necessidade de levar-se em conta essas

condições concretas, para então propor a efetivação de políticas públicas educacionais. Destaque que se remete às condições estruturais reais das instituições brasileiras que ofertam o Ensino Médio, fato constatado no Paraná, em Irati, em que professores e gestores relataram a falta de estrutura para implementar itinerários formativos, “*muitas escolas não tinham recursos suficientes para implementar as novas diretrizes*” (Professor D).

O *Quarto Webinário* foi marcado pela presença de Gilvânia Maria da Silva, representante da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), relatou que, desde 2011, a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola entrou em destaque, porque foi um momento em que o CNE realmente ouviu a voz quilombola, porém essa abertura foi aos poucos foi se perdendo, a ponto de o tema não ser mais discutido nem no antigo e muito menos no Novo Ensino Médio (Brasil, 2023c).

Dante Henrique Moura destaca que:

Essa lei e todas as normas complementares a ela, não cabe em mim não cabe remendo Por uma questão de concepção, concepção é equivocada e não é equivocada por erro, é equivocada intencionalmente, forma que tende a privar a juventude brasileira os jovens e os adultos que fazem ensino médio do direito de acesso ao conhecimento” (Brasil, 2023c).

Ana Helena Altenfelder, presidente do conselho do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC-SP), assim se expressou:

Não se considerou acúmulo prático teórico as legislações os avanços sobre as políticas públicas sobre Juventude além de não considerar todas as juventudes E aí a gente está falando de juventudes no plural porque as juventudes são muito diversas né e muito desiguais em nosso país (Brasil, 2023c).

No *Quarto Webinário*, Cesar Gallegari ressaltou o caráter reducionista da Reforma do Ensino Médio, a qual apresentava em seu bojo deficiências, “*o problema aí não é um número de disciplinas nunca foi o número de disciplina o problema é o fato dessas disciplinas nunca estiveram de fato integradas numa proposta curricular*” (Brasil, 2023d), a questão é “*assegurar os fundamentos teóricos e conceituais próprios de cada uma das disciplinas*” (Brasil, 2023d). Ao final, coloca sua proposição no sentido de revogar as questões que apresentam maior inconsistência, como limitação de carga horária, a parte diversificada, tratada no contexto do Novo Ensino Médio, como itinerários formativos.

Em continuidade com a proposta desta seção, destaca-se também pontos relevantes para o debate sobre o processo de pedido de revogação nas audiências públicas. Dessa forma, inicia-

se com a audiência do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorrida em maio de 2023, a qual enfatiza a polêmica sobre os pedidos de revogação da Lei nº 13.415/2017, quanto à carga horária e ao currículo do Ensino Médio. Quem fala sobre a questão na audiência é o secretário Maurício Holanda Maia, da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE), do MEC. Em sua fala, deixa evidente a proposta de conciliar as inquietações das instituições críticas que pedem pela revogação, assim como, considerar o posicionamento dos gestores estaduais, pois não seria prático nesse momento propor um projeto de lei com nova alteração da LDB.

No decorrer da *live*, o secretário explicita todas as metodologias que serão utilizadas para a organização da consulta, instrumentos quantitativos e qualitativos para avaliar a política do NEM em evidência. Cita os *Webinários*, audiências, consultas, escutas de estudantes, professores e pais/responsáveis; com os estudantes do Ensino Médio, via *whatsapp*, reuniões de escuta com especialistas da ANPED em cada região do país e Seminário Nacional de Estudantes.

O presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi, fez uma contextualização do Ensino Básico no Brasil, destacando estatísticas referentes ao número de estudantes que ingressam, concluem e chegam ao Ensino Superior. Salientou também os dados do Inep, que corroboram com sua análise: as questões referentes à evasão; à falta de condições, sejam sociais ou educacionais; e os contextos que fazem os jovens continuarem, desistirem ou não concluírem sua formação. Ressaltou vários dados quanto à matrícula no Ensino Médio profissional e técnico, como o número de jovens desempregados entre jovens de 18 a 24 anos no Brasil, uma faixa de 32% maior do que o desemprego geral no país, o que demonstra a importância da Reforma do Ensino Médio. Nas palavras de Curi (Brasil, 2023), cabe “*saber como é que nós podemos melhorar, aperfeiçoar, ouvindo a base ouvindo estudantes, professores e redes, dirigentes escolares*”, – ouvir as redes que já realizaram a implementação. Apresentou dados de 89% de municípios que já realizaram o processo, desde as inquietações do que precisa ser alterado até o alcance da implementação como dados importantes a serem efetivados pelas consultas, audiências e seminários.

Em continuidade a audiência, Amábile Pacios⁵¹ inicia sua contribuição e relata sua participação nas dez audiências organizadas pelo CNE no contexto da Lei nº 13.415/2017. Ela destacou que o processo foi amplo e com participação significativa. Também enfatizou que

⁵¹ Vice-presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) foi convidada a compor o CNE.

apoia o texto final daquele momento do conselho, destacando os avanços da Reforma para as escolas particulares, o projeto de vida, e os itinerários profissionalizantes. Ainda destacou que:

[...] nós temos hoje 41.000 escolas particulares das quais 8.500 oferecem o ensino médio 180 na área rural e as demais na área urbana e 100% dessas 8500 escolas já estão com a reforma funcionando e algumas até no terceiro ano já da reforma não no segundo como a maioria, mas já no terceiro ano então a gente já conseguiu implantar a reforma (Brasil, 2023).

A conselheira destacou que, apesar do processo anterior ter sido democrático, é importante contribuir e avançar ainda mais sobre o contexto do Ensino Médio. Evidencia-se na referida fala toda a correlação de forças presente na proposta de avaliar a Reforma. Seus apontamentos corroboram com o posicionamento de Suely Melo de Castro Menezes, da Câmara de Educação Básica, outra participante da audiência, que defendeu a Reforma, pontuando, ao final de sua participação, que

[...] esse conselho vai ter condições após análises qualificadas de fazer essas revisões direcionar a questão pra melhoria da qualidade, penso que revogar é algo que não está, não pode estar na pauta, temos que ter muito cuidado para não confundirmos a estrutura da do novo ensino médio com as dificuldades que nós enfrentamos nas condições de oferta ou nas condições de trabalho, então na verdade na nossa responsabilidade ela é muito grande nesta revisão (Brasil, 2023).

Explicita-se nas duas falas supracitadas, em contraponto aos *Webinários* já analisados, uma perspectiva diferenciada, mesmo com a prevalência de solicitações embasadas em relação à revogação, e não apenas a pequenos ajustes. Embora contextualizados como parte de uma reforma de grandes proporções, prevalece a retórica do reformismo e não da revogação.

As demais participações dos conselheiros, como da professora Leila Soares de Souza Perussolo, Valseni José Pereira Braga, Márcia Teixeira Sebastiani, destacam a questão da importância do aprimoramento do Ensino Médio, contudo, não no sentido de revogação, mas sim de manutenção. Na fala de Alysson Massote Carvalho, presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, é preciso superar a questão do dualismo, de revogar ou não revogar, e busca tranquilizar a escola, professores, pais, estudantes, no sentido de criar uma unidade, em suas palavras, “*precisa pensar na perspectiva da unidade porque se nós não tivermos uma unidade nós vamos ter a cada estado fazendo aquilo que considera mais certo mas uma unidade em meio uma diversidade e essa diversidade tem que ser considerada*”(Brasil, 2023). Ressaltou, também, o quão imprescindível é pensar nos itinerários formativos de acordo com as reais condições estruturais de cada município brasileiro para que o direito à educação seja garantido.

Destacou, ainda, o sentido de unidade juntamente com o de integração, apontando que se *“carece também de uma política de formação dos professores vamos entender que durante décadas os nossos professores trabalharam debaixo de uma determinada orientação que está segmentada por disciplinas cada disciplina com as suas especificidades”* (Brasil, 2023). Outros conselheiros destacaram a importância da formação dos professores para o contexto da implementação efetiva do NEM. Por fim, a audiência foi unânime a favor da reformulação, revisão, aprofundamento da proposta. Nos vários termos que compuseram as falas, deixou-se bem claro que a revogação não estava nas contribuições do CNE.

Na audiência do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE) e do MEC, registrou-se inicialmente a presença de todos os estados da federação e distrito federal. Com espaço de fala para todos, a audiência teve a duração de três horas e dezessete minutos. Como a tese trata sobre a implementação do NEM no município de Irati, estado do Paraná, a discussão se concentrará na fala do secretário de educação do referido estado.

Os dois representantes do CEE do Paraná fizeram a terceira fala. O conselheiro João Carlos Gomes assim iniciou sua participação: quanto ao *“ensino médio o Paraná foi implementado em 100% das escolas em 2022 nós estamos com uma comissão permanente de avaliação formada por cinco Conselheiros do Conselho Estadual”*. As entrevistas com os professores, gestores, e representante sindical de Irati/PR, que se apresentarão mais adiante neste texto, não confirmam a fala do conselheiro, ao afirmar a implementação do NEM na realidade paranaense com 100% de efetividade, nos termos propostos na Lei nº 13.415/2017.

Ainda vale ressaltar o posicionamento do CEE referente à questão da revogação, *“achamos muito necessário uma avaliação estudo daquilo que precisa atualizado, melhorado, mas nós achamos temos convicção que a o cancelamento desse novo ensino médio trará consequências inadmissíveis para o estado”*, reafirmando que o conselho foi unânime, com o voto dos 19 conselheiros colocando-se contrário à revogação. O conselheiro Jacir José Venturi também se pronunciou, organizando sua fala em cinco tópicos de discussão sobre o NEM. No primeiro tópico, apontou a questão da carga horária, conforme a FGB que propôs a proposta de elevação para 2.100 ou 2.200 horas. No segundo tópico, afirmou que os itinerários formativos, *“é a parte mais solta que nós temos é a mais crítica também, dispersa até diria. Então nossa sugestão, uma normatização, um regramento, por parte do MEC, tipo catálogo nacional dos cursos técnicos, desde que, desde que, o objetivo seja cumprir a lei 13.415”*.

No terceiro ponto de discussão, tratou-se da questão da organização do ENEM e sobre os conteúdos dos itinerários formativos. Também se abordou acerca da formação dos professores. A respeito desta, o conselheiro frisou para que “o MEC faça uma intervenção branca, pacífica evidentemente nas ementas dos cursos de licenciatura”, destacando a formação deficiente dos professores. Ainda foi enfatizado referente à formação para o uso das plataformas e ferramentas digitais, metodologias ativas. O quarto tópico foi referente aos recursos financeiros, a fim de capacitar os professores para atuarem no Ensino Médio, tendo em vista que apenas 65% dos professores paranaenses realizaram algum tipo de formação. E, por fim, no último tópico, reiterou-se acerca da questão dos conteúdos de abrangência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Destaque para a posição do FONCEDE, que se reuniu anteriormente na audiência e se colocou contra a revogação do NEM.

Quanto à audiência Pública do Fórum Nacional de Educação (FNE), ela ocorreu com a participação de 50 entidades representativas educacionais, com falas pedindo a revogação do NEM. A fala de Luiz Fernando Dourado da ANPAE destacou que,

[...] essa reforma, primeiro ela é centrada no currículo ignorando o diálogo federativo no seu sentido mais amplo inclusive o papel da União, no tocante a coordenação das políticas em articulação com Estados Distrito Federal, principalmente mas também, com alguns municípios que eles executam ignorando o contexto das escolas públicas que recebem a maior parte dessas matrículas secundarizando dimensões estruturantes, como infraestrutura física e pedagógica, formação de professores, planejamento e contratação de docentes.

As considerações realizadas pelo professor Dourado foram inúmeras, e explicitaram fragilidades e limitações de suma importância para serem analisadas e repensadas quanto ao NEM, tais como distorções sobre carga horária, ensino de tempo integral, protagonismo das juventudes, pensar no estudante trabalhador, a preocupação com as diretrizes referentes às várias modalidades de ensino, como EJA, quilombolas, indígenas, do campo. Tecendo apontamentos críticos que balizaram sua fala inicial, o professor Dourado solicitou a revogação da Reforma.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), representado por Luzia Mota, considerou a BNCC dentre as inúmeras questões sobre o NEM,

A BNCC que prescreve o que deve ser ensinado e quando você tem uma BNCC que prescreve o que deve ser ensinado isso rebate na formação docente porque formação docente a partir da resolução número 2 de 2019 não forma mais professores forma operadores da BNCC e nós precisamos avaliar (Mota, 2022).

Na sequência, a representante do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Andressa Pelanda, coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito da educação, expôs o pedido de revogação também de suas entidades. Destacam-se, em suas falas, os equívocos da Lei nº 13.415/2017, apresentando a carta aberta pela revogação do Ensino Médio e das entidades que assinaram, foram mais de 650 entidades do campo da educação. A carta trata de dez pontos do porque se precisa revogar. A representante destaca as ocupações estudantis como resposta ao processo antidemocrático, a falta de espaço para ouvir os jovens, e ainda, lembra de o projeto ter sido *“enviado para o congresso via Medida Provisória né que é um mecanismo que é um resquício de momentos autoritários da história do Brasil”*.

Rosângela Oliveira, representando a Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (Proifes), apontou também sobre o pedido de revogação, e concluiu sua fala assim: *“fazer o ensino médio de forma plural inclusive que forma estudantes e adolescentes porque é um projeto de futuro, é muito mais abrangente do que só operacional”*. Consideração que provoca uma reflexão contrária ao que foi exposto na audiência dos conselhos estaduais: a de que seria apenas reorganizar, remendar ou consertar a Reforma. Fato que as entidades amplamente destacaram ser inviável para a qualidade da educação no contexto do Ensino Médio.

Para finalizar o subitem proposto, na audiência do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) com o MEC, ressalta-se o posicionamento do conselho em questão, que afirmou que: *“para o concede aprimoramentos e ajustes próprios de qualquer processo podem e devem ser discutidos, no entanto a revogação do novo ensino médio ela não é o caminho”* (CONSED; MEC). Os argumentos baseiam-se no caminhar construído pelos estados, pelos investimentos realizados, pelas discussões nos conselhos estaduais para operacionalização do processo de implementação, pelas formações, e por toda a organização já efetivada nas realidades escolares do Ensino Médio.

Todas essas narrativas das falas de participantes dos debates em *webinários* e seminários sobre a Reforma do Ensino Médio, após 2023, possibilitam apontar os representantes das entidades educacionais em luta pela revogação e que os representantes dos estados, das secretarias, do MEC, das instituições privadas se uniram em defesa da implantação da Reforma, aceitando alguns ajustes.

4.3 RELATÓRIO DO MEC SOBRE A CONSULTA REALIZADA

Expostos os debates a favor da manutenção da Reforma ou sua revogação, segue-se agora expondo o Relatório Final resultante da consulta pública discutida no início desta seção. Assim, o resultado de todas as reuniões, audiências, *webinários*, consultas *online*, configurou-se em nove documentos, a saber: apresentação da consulta pública do Ensino Médio, sumário, relatório da consulta, relatório do anexo 1, anexo 2, anexo 3 e 4, anexo 5 parte 1, anexo 5 parte 2, e, por fim, anexo 6.

Na apresentação, pode-se evidenciar a Portaria nº 399/2023, os objetivos da consulta sobre o Ensino Médio, os instrumentos utilizados nas “audiências públicas; as oficinas de trabalho/reuniões com entidades; os seminários/*webinários*; e consultas *online* com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do ensino médio no país”. No que se refere aos dados estatísticos dos instrumentos, foi elaborado o Quadro 7, a seguir:

QUADRO 7 – CONSULTA PÚBLICA, EM NÚMEROS, SOBRE O ENSINO MÉDIO

INSTRUMENTO	PARTICIPAÇÃO/ACESSO
<i>Webinários</i>	42 especialistas e 4.920 acessos
Audiências	CNE, FNE, FONCEDE e CONSED, total conjunto de acessos 8.400 acessos
ANPED	5 seminários- 16 pesquisadores, 5.870 acessos
Encontro Nacional de Estudantes em Brasília	180 estudantes
MEC	21 entidades e entrega de documentos com análises e proposições
Consulta <i>online</i>	Plataforma Participa+Brasil, com 11.024 respondentes
Consulta <i>online</i>	Via whatsapp, 139.159 participantes: 102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores

FONTE: MEC, 2025. Dados organizados pela autora conforme o Portal.

No que se refere aos nove documentos que registraram os resultados da consulta, o documento de apresentação do Ensino Médio contém a síntese de todo o processo, organizada em 12 Núcleos de resultados, conforme foi destacado no quadro a cima, os quais são: 1. Carga horária; 2. Organização curricular; 3. Exame Nacional do Ensino Médio; 4. Equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; 5. Educação a Distância (EaD); 6. Infraestrutura; 7. Formação técnica e Profissional; 8. Formação e Valorização dos Professores; 9. Política de permanência; 10. Tempo Integral; e 11. Avaliação (Brasil, 2023). Quanto ao Núcleo 12, este foi destacado no debate da pesquisa por se referir ao papel do MEC no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio. O resultado da consulta foi indicado no documento da seguinte forma:

Reforço a importância do papel do órgão como interlocutor com outras entidades e atores envolvidos no NEM. Destaca-se a demanda pela liderança do Ministério na instituição do Sistema Nacional de Educação e por seu papel na coordenação e normatização da Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023, p. 18).

Explicitou-se, em vários momentos do processo de avaliação e reestruturação da política do Ensino Médio, a falta de orientação e organização por parte do ministério responsável por embasar a implementação do NEM em âmbito nacional. O processo foi tão descentralizado, que, como Silva (2023) destacou no Seminário da ANPED Sul⁵², tem-se um panorama em que o Brasil apresenta vinte e sete NEM, e cada Estado precisou realizar a implementação sem apoio efetivo do Mec.

Já o documento final das consultas enfatizou questões de urgência na reestruturação do NEM, tais como: 1. A recomposição da carga horária (FGB e itinerários formativos); 2. Os componentes curriculares, os quais necessitam ser contemplados. 3. Reduzir o número de itinerários formativos de cinco para três; 4. Definir referenciais nacionais; 5. Vedar o ensino a distância na FGB, documento orientador do reconhecimento de notório saber (ênfase no ensino técnico profissional); 6. Consideração do ENEM no contexto da elaboração do novo PNE; 7. Recomposição das aprendizagens dos estudantes afetados pela pandemia e pelos problemas de implementação do NEM, e, por fim, 8. uma proposta que promova a permanência do estudante no Ensino Médio (Brasil, 2023).

No sumário executivo da consulta, por meio de *links* interativos, pode-se ter acesso a todos os instrumentos, com dados estatísticos, assim como às discussões e sugestões recebidas dos 12 Núcleos de resultados sobre a política do NEM. Cabe destacar que foram 120 dias de avaliação e reestruturação. No relatório principal segue uma elaboração mais ampla dos resultados, no que se refere aos núcleos, “Com o intuito de preservar a integridade e o devido tratamento das informações, as falas e os documentos resultantes da consulta foram sistematizados em dimensões analíticas, construídas com base nos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio” (Brasil, 2023, p. 15).

A análise dos anexos do relatório dos resultados da avaliação e reestruturação são interessantes pela descrição detalhada de cada ação realizada na consulta, são nesses espaços que o pedido de revogação ainda aparece, por se tratar do contexto e do estado de arte de cada tópico retomado da Lei nº 13.415/2017. No Anexo 1, em específico no item “7. [d]a lei

⁵² As questões referentes aos Seminários realizados pela ANPED, por focaram no âmbito do estado do Paraná, serão explicitados na próxima seção da pesquisa.

13.415/2017, que altera a LDB e estabelece mudanças na estrutura do Ensino Médio” (Brasil, 2023, p. 20), são destacados as inquietações e os equívocos no processo da implementação. Sendo assim, a dificuldade que se encontrava na realização de remendos na lei está evidente, principalmente pelo fato de ser instituída a partir de uma MP de forma autoritária, ato que prejudicou o debate acerca do Ensino Médio que estava em construção há tempos.

Ainda se destacou a ausência do MEC na implementação, o que levou a atuação do CONSED em parceria com instituições privadas. Referente à rede privada, “Fundações empresariais e assessorias privadas fizeram a coordenação do NEM. Sabe-se que 21 redes públicas estaduais foram assessoradas por uma dessas instituições” (MEC, 2023, p. 21). O Anexo 2 trata da relatoria das Audiências Públicas com a CNE e a FONCEDE, colocando em evidência o registro dos principais pontos abordados nas audiências e a declaração de serem contrários à revogação ao final das proposições explicitadas no relatório.

O Anexo 3 e 4, a partir dos debates promovidos nas cinco regiões brasileiras, tratam do relatório final sobre os seminários realizados pela ANPED, e sobre o que as pesquisas têm a dizer acerca do NEM. As pesquisas aconteceram no Centro-oeste, Sudeste, Amazônia, Sul e Nordeste, tratando de questões incontornáveis, evidenciaram que a reforma amplia/produz desigualdades entre a rede pública; as juventudes e o atendimento educacional (com tabelas e índices segundo dados do INEP); impossibilidades de efetivação de uma educação pública de qualidade (dado referente a 2.661 dos 5.668 municípios com apenas 1 escola que oferta Ensino Médio, segundo IBGE). Por fim, concluiu-se os relatórios com a listagem das manifestações da ANPED sobre a Reforma do Ensino Médio (2016-2017). Para constar, foram 28 manifestações mais a Carta dos Estudantes Brasileiros direcionada ao Ministério da Educação, na qual se enfatizam questões incorrigíveis, amplamente discutidas nos cinco seminários realizados com vistas a contribuir com a consulta pública.

No Anexo 5 (parte 1 e parte 2), estão registradas as reuniões com entidades, e o cronograma das 14 Entidades recebidas pelo MEC no âmbito da Consulta Pública sobre o NEM. No referido documento, destacam-se todos os apontamentos discutidos, solicitações e posicionamentos referentes ao NEM. No Anexo 6, também foram recebidas outras entidades pelo MEC, no âmbito da Consulta Pública sobre o NEM, as quais trouxeram contribuições e manifestaram seu posicionamento referente aos pedidos de revogação ou não revogação. Entre as entidades que participaram, estão: a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Instituto Ayrton Senna; a Associação Brasileira da Educação Básica de Livre Iniciativa (ABREDUC); o Movimento pela Base; a Universidade de São Paulo (USP); o Fórum Educação Jovens e

Adultos; a Câmara dos Deputados - Comissão de Educação; o Senado Federal – Comissão de Educação e Cultura e Subcomissão Temporária sobre Ensino Médio.

Justifica-se o registro do processo de avaliação e reestruturação da política do Ensino Médio⁵³, devido aos debates relacionarem-se com as questões desta pesquisa. Posto que a implementação apresentou limitações evidenciadas e denunciadas por todas as entidades, associações; sendo confirmadas, também, nas pesquisas que constituíram a revisão de literatura, ou seja, nas evidências analisadas por meio das entrevistas com professores, gestores e representação sindical, e na pesquisa de campo, como poderá ser verificado mais adiante neste texto. Enfim, uma constatação que convergiu com os pedidos de revogação acompanhados em todo o processo registrado.

Os intensos debates promovidos, que refletiram argumentos, dados empíricos, proposições, posicionamentos, pesquisas que deixaram explicitado os limites da Reforma do NEM, não foram suficientes para a revogação. A correlação de forças das entidades privadas, dos conselhos estaduais, dos conselhos dos secretários da educação estaduais teve poder na decisão, que se iniciou com o processo da Portaria nº 399/2023. A consulta que começou com o movimento pela revogação, contudo, logo nas audiências e *webinários* revelou-se que o objetivo era de apenas aprimorar e reorganizar o NEM, e não de revogá-lo.

Após todo o percurso de quatro meses e a finalização do relatório, que visava subsidiar a reorganização do Ensino Médio, o MEC a princípio publicizou que as mudanças não deveriam ser feitas por um novo projeto de lei e, sim, por meio de deliberações do CNE. Essa articulação, pleito solicitado pelos secretários estaduais de educação, pretendia deixar o processo mais rápido, considerando que as alterações na lei poderiam barrar as mudanças na Reforma, pois dependeriam da aprovação do Congresso Nacional.

Em agosto de 2023, o MEC apresentou os resultados analisados anteriormente, com vistas a iniciar o processo de mudanças com base nas consultas realizadas, e assim apresentar, no segundo semestre de 2023, um projeto de lei com as alterações, fruto da consulta pública. Com base nessa trajetória, duas propostas foram postas à apreciação do Congresso Nacional, dois projetos de lei que representam um movimento de tensão no sentido de alterar novamente a LDB, ação inicialmente não visualizada. Referente aos projetos de lei aprovados, o PL nº 2.601/23 foi protocolado no mês de maio e assinado por um coletivo de 12 deputados de diferentes partidos políticos (PSOL, REDE, PCdoB e PT). O documento tem um caráter

⁵³ Todos os documentos referenciados encontram-se disponíveis em <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio/resultados>

revogatório, principalmente nas proposições da Lei nº13.415/2017, que cerceiam o direito à educação, em decorrência da consulta pública e da correlação de forças que se firmou entre o MEC e o empresariado educacional brasileiro. Esse PL foi deixado de lado em favor do PL do governo (Willima, 2024). E, o outro PL, nº 5.230/23, foi encaminhado no mês de outubro pelo poder executivo. Nesse projeto, verificou-se alguns pontos positivos, contudo, permanecem alguns aspectos problemáticos, como, por exemplo, manter a lógica de dividir o currículo em duas partes (Silva, 2023).

Nesse contexto, a CNTE permaneceu em resistência às alterações prejudiciais às juventudes brasileiras, anunciadas por meio da reforma da Reforma, na forma de substitutivo do deputado Mendonça Filho (União–PE), deputado que, enquanto ministro, foi o responsável pela MP nº 746/2016, e que, em primeira ação tentou retomar as propostas da MP. Essa atitude desvelou as contradições presentes no processo de ajustes, ou ao menos a tentativa de ajustes na Lei nº 13.415/2017. O que se constatou em publicações do CNTE foi o fato do relator desconsiderar questões essenciais propostas pelo Poder Executivo, e que, em sua maioria, são resultado da consulta pública realizada junto aos estudantes, profissionais e estudiosos da educação, analisadas nos parágrafos anteriores. A preocupação também perpassou em acompanhar como seria o debate do projeto na Comissão de Educação (CE) no Senado, com a coordenação da relatora Senadora Dorinha Seabra (União-TO). Após as alterações feitas no Senado Federal, que foram importantes para mudanças significativas e de mais qualidade da lei, a carga horária da formação geral e a carga horária dos cursos técnicos articulados ao Ensino Médio foram ajustadas, um ato que indicou preocupação e respeito às juventudes brasileiras. Assim,

[...] depois que ele volta à Câmara e é rediscutido à luz das alterações propostas pelo Senado [...] o relator Mendonça Filho ignorou quase todos os pedidos de alteração feitos pelo Senado e, por meio de uma votação apressada [...] aprovou o seu próprio texto, descartando parte considerável dos avanços logrados pelo Substitutivo do Senado Federal (Willima, 2024, [n.p.]).

Em resumo, o que se efetivou em 2024:

E agora batizo de “O Ensino Médio em Ruínas”. Ruínas pelo procedimento golpista do presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira (PP-AL), no dia da votação, que impediu o debate qualificado e permitiu a aprovação em bloco de todas as rejeições propostas pelo grotesco relator ao texto produzido no Senado Federal que, ainda que não revogasse a lei 13.415/17, continha avanços substantivos. Avanços na direção do enfrentamento das desigualdades educacionais que recaem sobre a juventude brasileira, 85% dela estudando em redes estaduais públicas de ensino médio, e a quem caberá juntar os cacos do que lhes será oferecido (Silva, 2024, [n.p.]).

Diante do longo caminho percorrido, a luta e resistência, que se iniciou em 2016, chegou em 2024, com uma “perceptível tamanha correlação de forças no Congresso em torno do debate relativo à reformulação do Ensino Médio” (Silva, 2024, [n.p.]). Cenário que reforça a etapa do Ensino Médio no contexto da educação básica como campo de disputas. E, hoje, diante dos imperativos do neoliberalismo, por meio de manobras de acordos com o empresariado brasileiro e com a elite burguesa nacional, a Lei n. 14.945/2024 se torna em uma nova realidade para a juventude brasileira. Dessa forma, faz-se pertinente considerar e comparar os reais avanços e os retrocessos diante de todo o processo analisado (Quadro 8).

QUADRO 8 – COMPARATIVO DAS LEIS, LEI Nº 13.415/2017 E LEI Nº 14.945/2024

Proposições das leis	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Contexto	Medida Provisória nº 746/2016, convertida em lei durante o governo Temer.	Criada após amplo debate e crítica social e acadêmica ao Novo Ensino Médio.
Objetivo	Flexibilizar o currículo e atender as exigências do mercado de trabalho.	Rever os pontos mais criticados da reforma de 2017.
Carga horária	Aumenta de 2.400 para 3.000 horas totais no Ensino Médio.	Mantém as 3.000 horas, mas redistribui a carga entre formação geral e itinerários.
FGB	Mínimo de 1.800 horas	Eleva a FGB para 2.400 horas
Itinerários formativos	Itinerários formativos	Reduzidos para 600 horas no mínimo.
Linguagens	Possibilidade de ensino de língua portuguesa e inglesa apenas.	Garante o ensino de Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia como obrigatórios.
Ensino técnico e profissional	Incentivo forte ao ensino técnico como itinerário.	Mantido como opção, mas com critérios mais claros.
Participação social	Pouca consulta pública; reforma feita por medida provisória.	Possibilidade de debate, escuta pública com estudantes, professores e especialistas.
Crítica	Implementação acelerada, esvaziamento das disciplinas tradicionais, desigualdade regional.	Apesar da consulta pública, a correlação de forças ainda imperou no resultado final.

FONTE: Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, 2024. Elaborado pela autora com base na análise das leis.

Segundo Willima (2024, [n.p.]), os maiores retrocessos foram,

a possibilidade de destinação de até 300h da formação geral para complementação da formação técnica (caso seja escolhida pela/o estudante), reduzindo sua formação geral para 1.800h; o reforço das parcerias público-privadas na oferta dos itinerários, enfraquecendo ainda mais as instituições públicas e a destinação de verbas públicas exclusivamente para as redes públicas; a reinserção da possibilidade de abonar parte do Ensino Médio através de trabalho voluntário e o teto de 2.100h caso a/o estudante opte pelo itinerário técnico-profissionalizante.

A partir dessas decisões políticas, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução CNE/CED nº 2, de novembro de 2024, elaboração

dos subsídios para os parâmetros nacionais dos itinerários formativos e a formação das equipes técnicas das secretarias de educação para elaboração dos planos de ação. A Lei nº 14.945/2024 estabeleceu que o Ministério da Educação prestaria assistência técnica e formação para as equipes técnicas das Secretarias de Educação para elaboração do Plano de Ação, definido na Portaria nº 958/2024. A formação ocorreu em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e foi realizada entre setembro de 2024 e fevereiro 2025⁵⁴.

O processo de formação resultou no Seminário Nacional do Ensino Médio⁵⁵, nos dias 5 e 6 fevereiro de 2025. O evento foi realizado no Edifício da CAPES, em Brasília, reunindo os cursistas representantes das Unidades Federativas de todo o Brasil, em um momento de avaliação dos resultados alcançados.

O Seminário contabilizou nove horas e vinte e quatro minutos, com apresentação dos 27 planos de ação estaduais e distrital⁵⁶, os quais foram resultado do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento. Participaram do curso, 216 servidores das equipes técnicas das secretarias de educação, servidores do MEC e 27 representantes dos Conselhos de Educação. A ação envolveu o pacto firmado pelo MEC em fornecer assistência técnica aos estados e ao Distrito Federal, questão enfatizada no relatório final da consulta pública realizada em 2023.

Mesmo com o objetivo direcionado a analisar a apresentação da Secretaria de Educação do Paraná, o exercício investigativo proporcionou evidenciar a apresentação de outros estados da federação. Também se notou que nas demais apresentações, como, por exemplo, do estado do Pará, continha-se planos minuciosos com dados, projetos e propostas efetivas com foco nas áreas de planejamento e gestão de políticas públicas de educação, o que enriqueceu a análise da realidade educacional paranaense.

No momento do Seminário, também foi informado outra ação, “a proposta de realização de uma formação continuada para qualificação da gestão escolar, voltada para as equipes que atuam na direção das escolas de ensino médio de todo o país” (MEC, 2025). Segundo informações contidas na página do oficial do MEC, o curso terá duração de 12 meses, a nível de *lato sensu*, direcionada à qualificação de diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) de escolas públicas de Ensino Médio, terá início em 31 de julho de 2025, em uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁵⁴ Informações disponíveis em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>

⁵⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J8NIuTDe3oo>

⁵⁶ Refere-se aos planos de ação, previstos na [Portaria nº 958/2024](#).

Em síntese, o percurso percorrido para cumprir com o objetivo da seção – analisar o processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio – possibilitou explicitar interesses a favor ou contra a Reforma e a correlação de forças cujo desfecho foi a favor de um projeto que recua em face dos debates e lutas dos educadores.

“O projeto aprovado tem fortes indícios de acentuar ainda mais as desigualdades educacionais que já caracterizam a educação brasileira. Mas ao contrário do que pensam os que comemoram, a história não se encerra aqui. A luta continua!!” (Silva, 2024, [n.p.]). A próxima seção é dedicada à Reforma do Ensino Médio no Paraná.

5 O NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ (2016-2024)

Na seção anterior, ocupamo-nos de analisar e apresentar o processo de institucionalização da Reforma que se desdobrou no Novo Ensino Médio (NEM) em âmbito nacional. Nesta seção, detalharemos esse processo realizado no estado do Paraná. Para tanto, a análise seguiu os procedimentos da pesquisa documental, examinando a Portaria 04/2021, que trata sobre a Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. A construção desses documentos foi realizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), com base na consulta pública realizada no Paraná em 2021. Além desses documentos, a análise também incluiu a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, que definiu a matriz curricular do Novo Ensino Médio no Paraná a partir de 2022. Considerou, ainda, na análise, as *lives* do canal do professor referentes à formação continuada, e o documento referente à Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: Apontamentos para o Debate, elaborado pelo Grupo Ensino Médio em Pesquisa, ligado à UNESPAR, à UEL, à UEM e ao Instituto Federal a pedido. Dedicou-se atenção, também, à semelhança do realizado na seção anterior, a atualizar o leitor sobre a Reforma já no contexto da Lei nº 14.945/2024.

5.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 NO PARANÁ: CELERIDADE, POUCA PARTICIPAÇÃO E ATROPELOS

Esta seção inicia-se com a análise da Portaria do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) nº 04/2021, que toma providências sobre as “Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná” (CEE-PR, 2021).

O documento apresenta 1.258 páginas, em que é abordada, inicialmente, a Lei n. 13.415/2017, enfatizando a referida norma que “alterou o paradigma de formação dos estudantes do Ensino Médio” (CEE-PR, 2021) Cita ainda a questão da alteração da carga horária, da organização curricular para a etapa do Ensino Médio e da necessidade de regulamentação complementar para o Sistema Estadual de Ensino, a partir das diretrizes que serão elaboradas pelo CEE-PR.

Estabeleceu-se também, a partir da Portaria nº 04/2021, a necessidade de organizar a comissão responsável pela elaboração das Diretrizes e do Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná, a ser realizada por meio de discussões conjuntas com a Coordenação de

Ensino Médio (ProBNCC/PR) e o Departamento de Desenvolvimento Curricular da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (DDC). Os trabalhos realizados, encontram-se em destaque na introdução do documento, os quais se iniciaram em 2018, com estudos, reuniões mensais e ações conjuntas com as equipes da SEED-PR, resultando na organização de cronogramas de ação, reuniões e definições do processo de implementação.

O estudo do documento ganhou relevância, pois possibilitou compreender o processo de implementação que foi realizado em âmbito estadual, a partir da Lei nº 13.415/2017. As exigências para a implementação, foram: “a realização do diagnóstico da oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino e a pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para levantamento do perfil e demandas dos estudantes em relação ao Ensino Médio” (CEE-PR, 2021, p. 4), a fim de compor a operacionalização da Reforma.

Neste interim, a SEED-PR, por meio da Resolução nº 3.891/2020 do comitê, alterou e instituiu novos representantes para integrar o Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná. Tal ação, de acordo com a Resolução nº 1.312/2021, atendeu ao art. 12 da Portaria MEC nº 649/2018, já apresentada na seção anterior. Realiza-se essa referência para explicitar as articulações no estado do Paraná, com vistas a melhor compreender o processo de institucionalização da Reforma e sua posterior implementação em 2022.

Ainda que em contexto da pandemia da Covid-19, os trabalhos andaram com certa celeridade, o que aponta para interesse do PR pela Reforma. Efetivamente, ainda em 2021, o CEE-PR concluiu, no mês de maio, as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio. Para tanto, foi feita consulta pública através de questionário, respondido, segundo a SEED, somente por 2.000 participantes.

O Grupo Ensino Médio em Pesquisa ligado à UNESPAR, à UEL, à UEM e ao Instituto Federal, a pedido da APP-Sindicato, elaborou o documento intitulado “Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: Apontamentos para o Debate” (APP-Sindicato, 2021, p. 3).⁵⁷ Os pesquisadores destacaram: 1. O referencial que foi disponibilizado para a consulta, tinha 1.137 páginas; 2. O prazo para a sua análise era de 25 dias: fatos que podem ser entendidos como parte de uma estratégia de aligeiramento do processo e sua celeridade, sem possibilidade de haver um debate profundo e de qualidade sobre o referencial; 3. Os pesquisadores do referido GP também salientaram ausência das universidades paranaenses no processo de construção; e 4. “[A] atual gestão caracteriza o ato educativo como

⁵⁷ Disponível em: https://appsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2021/07/Referencial_curricular_novo_ensino_medio____.pdf

mera ação que se desenvolve exclusivamente na sala de aula, para o qual os conteúdos e as atividades são previamente selecionados e organizados por outrem” (APP-Sindicato, 2021, p. 11), seguindo um modelo de controle com plataformas e *softwares* específicos direcionados a cercear a autonomia do trabalho docente. Junte-se a isto, que no Paraná a elaboração do currículo para o Ensino Médio foi construída por um grupo designado pela SEED, o grupo de redatores selecionados, assim como sua área de atuação e formação não foram informados pela secretaria, tampouco a organização para a construção do referencial.

Na análise do material disponibilizado para a consulta, para posterior construção do documento final, evidencia um ponto de partida, as competências e habilidades, e um ponto de chegada, o empreendedorismo.

Dentre os apontamentos realizados logo na introdução do documento para consulta pública, observa-se atropelos e lacunas históricas referentes às reformas e decretos que constituem a organização do Ensino Médio, como exemplo, o fato de que a universalização não está garantida para o Ensino Médio.

Os dados apresentados em gráficos também apresentam inconsistências. Há contradições, nos casos específicos de dois gráficos, que trabalham com as taxas de aprovação e abandono (2015 a 2019), os quais evidenciam o aumento dos índices de aprovação e diminuição do abandono, maiores inclusive que a média nacional. Números que demonstram e testemunham que o Ensino Médio estava em processo de melhoria, o que contradiz a necessidade de uma nova organização. O mesmo ocorre com os gráficos sobre a taxa de distorção idade-série (2017 e 2019) e os referentes aos dados do Saeb e Ideb, estatísticas que indicam graduais avanços no Ensino Médio. Entendemos que os atropelos e inconsistências, que apontamos, fazem parte de estratégias políticas de ajustes do PR à Reforma.

Após conferir algumas questões sobre a consulta pública prevista na Resolução nº 1.312/2021, que instituiu o Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná, a análise da Resolução ainda possibilita problematizar sua articulação com a BNCC. Dessa forma, ressalta-se a alteração da carga horária, a composição dos componentes curriculares, a flexibilização curricular e os itinerários formativos. Também pode, ainda, destacar a relevância, em sinal de concordância, dada à legislação produzida desde 2018 a 2021, acrescentando as portarias referentes à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica⁵⁸.

Um dos destaques da portaria é que

⁵⁸ Para constar, refere-se ao Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

As maiores alterações promovidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais foram realizadas na organização curricular e formas de oferta do Ensino Médio. Destacam-se duas mudanças significativas: a organização do currículo em duas partes que se somam e que se articulam – a formação geral, composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e os itinerários formativos – além da diversidade de oferta, instituída para permitir uma organização curricular que atenda os interesses educacionais dos estudantes (CEE-PR, 2021, p. 11).

A referência à Portaria sobre as mudanças promovidas pelas DCEM/2018 demonstra o quão significativas essas mudanças irão ser no contexto posterior de implementação. As quais serão apresentadas na próxima seção desta pesquisa, quando se analisa os dados coletados nas entrevistas com professores e gestores.

Em virtude das implicações para a formação do estudante, destacou-se alguns aspectos centrais na referida Portaria:

[...]desenvolvem **competências e habilidades** entendidas como **conhecimentos em ação**, com significado para a vida, expressas em **práticas cognitivas**, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver **demandas** complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no **mundo do trabalho** (CNE/2018, p. 11 *apud* CEE-PR, 2021, grifos da autora).

Os termos destacados referem-se à pedagogia das competências, ao conhecimento voltado à praticidade, ao imediatismo e ao reducionismo do conhecimento científico, que aponta para uma formação escolar superficial, que prioriza a preparação para o mercado de trabalho, desencorajando os jovens à ampliação e continuidade em sua escolaridade. Nesse ordenamento, o documento faz referência ainda aos itinerários formativos, aos arranjos curriculares, ao projeto de vida, sempre subordinados aos termos, competências e habilidades.

Quanto à organização curricular, assim como apresentados nas Diretrizes do CNE/2018, faz-se menção a inúmeras possibilidades. Caracteriza-se, assim, a flexibilidade curricular: “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” (CEE-PR, 2021, p. 20). Nessa perspectiva, cabe destacar que a flexibilidade, a multiplicidade, pode concorrer para uma formação escolar fragmentada que se aproxima do senso comum, sem uma base epistemológica sólida.

Ainda a respeito da institucionalização em âmbito estadual, a Portaria do CEE-PR de 2021 refere-se a condições estruturais para que o NEM possa se efetivar plenamente em 2022, a partir de: “1. criação de ambientes que permitam a congregação dos estudantes e sua participação em atividades de natureza cultural, lúdica, física e de interação social”; 2. Acervos

físicos e digitais, materiais pedagógicos; 3. Espaços de convivência, de interatividade que propiciem o debate; e 4. Formação e qualificação do corpo docente e equipe técnico-pedagógica⁵⁹ (CEE-PR, 2021, p. 23-24). A elaboração de tais condições contou com o canal do professor, que foi e analisado no próximo subitem desta pesquisa. Todavia, pode-se já dizer ao leitor que foi por meio dessa ferramenta digital que os profissionais da educação paranaenses foram orientados para fazerem a implementação do NEM.

Em síntese, a análise da Portaria possibilita apontar um alinhamento do CEE-PR e SEED com as deliberações realizadas pelo CNE. Sendo assim, demonstrou-se um movimento pró-forma do CEE-PR, exigindo a elaboração de diretrizes específicas, que em nada fogem do que estava predeterminado, indicando um movimento combinado, ainda que aparentemente desigual. É, ainda, importante destacar que a referida Portaria aponta que a formação geral deve atender à BNCC-EM, fazendo referência às tecnologias, ao mundo digital e à criação de soluções tecnológicas em todas as competências gerais, direitos e objetivos de aprendizagem.

Resta, ainda, em virtude das sutilezas e diretividade que a caracterizam, fazer um breve comentário sobre a Instrução Normativa nº 008/2021, que definiu a matriz curricular do Novo Ensino Médio no Paraná a ser implantada partir de 2022. Das 30 páginas que a integram, duas são dedicadas a uma extensa referência a aparatos legais anteriores, desde a CF/1988, Portarias, Resoluções, Deliberações, Leis, Diretrizes e Instruções Normativas. Entendemos que esse excesso de referências aponta para a necessidade de respaldo jurídico/administrativo, para justificação e efetivação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio paranaense.

A referida Instrução reporta-se: 1. à Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021, do Ministério da Educação, que estabeleceu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (NEM), enfatizando a implantação gradativa, no primeiro ano a partir de 2022; 2. à estrutura curricular, em duas partes, indissociáveis da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IF) (Paraná, 2021) e 3. aos NREs, a quem é atribuído orientar e acompanhar as instituições de ensino da rede pública estadual na implementação das Matrizes Curriculares, conforme apresentadas nos anexos; 4. à disposição sobre toda a nova estruturação do currículo, seguindo de forma integral as proposições da Lei nº 13.415/2017, sem a indicação de alterações que considerem a especificidade do estado do Paraná, ou nas palavras de Cunha⁶⁰ (2004, p. 808), “distintas, mas compatíveis e convergentes” (Paraná, 2021).

⁵⁹ No próximo subitem, a análise é sobre o canal do professor e como foi feita a formação dos profissionais da educação para a implantação NEM.

⁶⁰ Observa-se que é frequente que nas Reformas seja apontado o desigual ao que era antes, mas quando se analisa a fundo se dá conta que afinal se combinam. Luiz Antônio Cunha (2003, p. 808) trabalha com esse conceito, quando analisa a política do Governo FHC para a Educação Superior.

Empreendeu-se até aqui, nesta seção, apresentar e problematizar as normas reguladoras gerais do Paraná para a institucionalização da Reforma do Ensino Médio, com vistas a implementação do NEM. Nas análises realizadas, evidencia-se que se tratou de um processo acelerado, apesar de ter sido realizado em tempos de largas restrições impostas pela Covid-19. Houve pressa, mas com acautelamento jurídico, para institucionalizar a Reforma e evitar os debates, com vistas à sua imediata implementação.

Segue-se explicitando que a Reforma contou com celeridade e, pode-se complementar, com baixíssimo esclarecimento aos profissionais da Rede de Ensino do PR. A fim de comprovar isso, na próxima seção, analisa-se a formação continuada realizada pelo canal digital dos professores.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PELO CANAL DO PROFESSOR: ADEÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA E PREPARAÇÃO PARA O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Após a normatização, em seu processo de institucionalização e organização geral do NEM, outra dimensão que se tornou imprescindível no processo formativo para a operacionalização da implementação no Paraná foi o Canal do Professor. Este foi um instrumento virtual criado em maio de 2022⁶¹, como uma ferramenta de Formação e Comunicação *online*. O mesmo constituiu-se como parte do programa Aula Paraná, lançado pela SEED-PR, que segundo Roni Miranda Vieira, diretor de Educação da Secretaria no momento da implementação do recurso formativo, teve como objetivo proporcionar por meio das *lives*, formação aos professores da rede, para que estes tivessem acesso a diversas soluções tecnológicas para uso em sua prática pedagógica em sala de aula.

A ferramenta, segundo informações presentes na página oficial da SEED-PR, contou com três lives diárias, em horários fixos, disponibilizando um *chat* para que os professores pudessem estabelecer comunicação com a Secretaria durante as formações. Ainda se destaca a forma como os professores tiveram acesso à ferramenta, por meio do aplicativo Aula Paraná (disponível para *Android* e *iOS*), localizada abaixo das salas de aula virtuais, as quais todos os professores da rede estadual tinham acesso.

⁶¹ Informações disponíveis em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-da-Educacao-lanca-na-segunda-o-Canal-do-Professor>

Segundo o diretor Roni Miranda, em entrevista⁶² (Paraná, 2020), “O nosso foco é a tecnologia. Vamos apresentar ferramentas tecnológicas específicas para cada disciplina, como museus virtuais, ferramentas de produção de vídeos, *meets* e muitas outras alternativas pensadas para cada professor”. Em virtude do momento em que se estava em evidência, a emergência de saúde do Covid-19 e a retomada gradativa das atividades presenciais, as ferramentas virtuais intensificaram-se na realidade educacional. Sendo que a ferramenta⁶³ foi utilizada como meio de organizar em âmbito estadual a formação continuada necessária para constituir o processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede de ensino do Paraná.

A análise da formação oferecida pelo Canal do Professor permitiu uma aproximação com informações relevantes sobre a implementação da Reforma no PR. Nesse sentido, o processo de investigação, ao explorar a ferramenta digital de formação, verificou uma seleção de *lives* disponibilizadas no canal, a partir dos descritores que compuseram os dados e análises significativas para a pesquisa. Dessa forma, o primeiro descritor foi “juventudes” mais “ensino médio”, e as buscas realizadas aconteceram entre os dias 30 de setembro de 2022 a 05 de outubro de 2022, em que foram assistidas 11 *lives*, conforme o Quadro 9, abaixo.

QUADRO 9 – AS FORMAÇÕES NO CANAL DO PROFESSOR: DESCRITORES JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO

1. Estratégias de aprendizagem ativa no ensino remoto, híbrido e presencial
2. Ciclo formativo em projeto de vida - web 7: Ceca Guido Viaro
3. NEM - avaliando o desenvolvimento de competências e habilidades: o que muda?
4. Web Novo Ensino Médio - ciclo 3 de formação - Projeto de vida na escola: como desenvolver?
5. Texto introdutório - referencial curricular do nem paranaense
6. A prática contextualizada em geografia no Novo Ensino Médio
7. O Novo Ensino Médio - PNLD: Orientações para a escolha do objeto 2 – Ciências da Natureza
8. PPP e PPC: Novidades para 2022
9. NEM - Ciclo formativo: diálogos sobre projeto de vida Web 1. Orientações gerais sobre Projeto de Vida
10. O Novo Ensino Médio - PNLD: Orientações para a escolha do objeto 2 – Ciências Humanas
11. Itinerários Formativos - Referencial Curricular do NEM Paranaense

FONTE: Canal do Professo, 2022. Dados organizados pela autora conforme as *lives*⁶⁴.

⁶² PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação lança na segunda o Canal do Professor. Agência de Notícias do Paraná, Curitiba, PR, 29 maio 2020. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Secretaria-da-Educacao-lanca-na-segunda-o-Canal-do-Professor>. Acesso em: 20 set. 2024.

⁶³ Os estudos realizados na Atividade de pesquisa “Leituras sobre a BNCC” em 2022, com o objetivo de entender os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio proporcionaram, no decorrer da atividade investigar o canal do professor,

⁶⁴ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Canal do Professor. Formação Continuada. Produção de Ana Paula Moreira. Canal do Professor [S. l.]: TV Aula Paraná, 2022. [Vídeos]. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCFPiWm0tgqzhSlm0U78AOxQ>. Acesso em: 05 out. 2022.

Com base nas *lives*, problematizou-se e constatou-se falas voltadas ao aprender fazendo, o fazer e refletir no percurso formativo do jovem inserido no contexto do NEM. Observou-se um processo de regulamentação com base no aprender a aprender para o aprender a empreender, o que permitiu a relação direta com os Referenciais analisados anteriormente, em que se constatou o ponto de chegada do NEM, como a formação para o empreendedorismo. Tendo como pressuposto que o currículo não é neutro, constatou-se que o alinhamento não se limitou a uma dimensão meramente técnica⁶⁵. Um exemplo premente à questão do aprender a aprender é o projeto formativo proposto tanto na BNCC quanto enfatizado nas *lives* acessadas referentes à Reforma do Ensino Médio, em sua gênese histórica na pedagogia das competências.

Na primeira *live* do quadro acima, intitulada, “Estratégias de aprendizagem ativa no ensino remoto, híbrido e presencial”, além da referência à pedagogia das competências, também se procuraram informações sobre a convidada a falar sobre o ensino por meio de plataformas digitais, e verificou-se que ela é consultora sênior da Fundação Lemann. Essa constatação se alinha às contribuições de pesquisadores, como Silva (2021) e Boutin (2023), que discutem as políticas educacionais no Brasil, os quais enfatizam essa organização privada atrelada aos interesses neoliberais para a educação e que estão presentes na base da Reforma do Ensino do Médio.

Na segunda *live*, a partir da instituição “Centro Estadual de Capacitação em Arte Guido Viaro”, destacou-se a ênfase ao ensino voltado a moldes pré-estabelecidos. Ao tratar-se sobre a escolha da carreira profissional, reafirmou-se o trabalho com competências, habilidades, a eficiência presente no modo de produção capitalista, e sua relação com o componente projeto de vida como articulador importante para o jovem exercer sua autonomia, com foco em uma preparação imediata e restrita para o mercado de trabalho. As demais *lives* abordaram o Novo Ensino Médio, e que se justificou e reforçou-se a nova reorganização curricular, que no momento da investigação foram divididas em três “*Webinars*”: o primeiro, que abordou sobre o NEM e as principais mudanças; o segundo, sobre a estrutura pedagógica do NEM e o terceiro, que tratou sobre a proposta curricular.

No decorrer das *lives*, os estudos realizados constituíram elementos de aprofundamento das políticas de implementação, assim como a compreensão desse processo realizado com a utilização de uma ferramenta digital. Outros debates analisados envolveram o componente curricular Projeto de vida; e ao referir-se a esse componente, em especial, utilizou-se a

⁶⁵ Com base em Tomaz Tadeu da Silva (1999), considera-se o currículo como uma construção entre a sociedade e a escola, um documento com base social e cultural, o qual é construído a partir da proposição de qual sociedade e sujeito queremos formar.

expressão coração do NEM, em uma busca pela articulação dos demais componentes curriculares. Por meio dos objetivos propostos por este novo componente, justificou-se essa prática pedagógica a partir do ganho para os estudantes com essa pretensa articulação.

Na *live* que tinha como objetivo discutir a estrutura do NEM, observou-se a retomada do histórico do Ensino Médio em âmbito nacional, ou seja, os indicadores paranaenses sobre a educação nessa etapa da educação básica; os sujeitos inseridos nesse contexto; a necessidade de uma formação integral com base em competências e habilidades; além da avaliação, do currículo, e a interdisciplinaridade como eixo articulador. Contudo, o que se evidenciou, na *live*, foi um destaque às competências e habilidades e poucos apontamentos sobre os conhecimentos científicos, ficando estes em uma esfera secundária no debate. E ainda, sobre a integração das áreas do conhecimento, descaracterizou-se as especificidades de cada componente curricular.

O Quadro 10, abaixo, explicita a base formativa enfatizada em todos os *Webinars* sobre o NEM. A frase destacada na quinta *live*, “não se parte do conteúdo, mas sim da competência e habilidade” acaba por deixar claro a secundarização dos direitos ao estudante ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em detrimento de uma formação em que aglutina componentes sem primar pela qualidade.

QUADRO 10 – AS WEBINARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: A BASE FORMATIVA

Lei nº 13.415/2017 Mudanças prevista para o Novo Ensino Médio	Competências e habilidades BNCC	Formação integral Juventudes Protagonismo juvenil
Projeto de vida	Áreas do conhecimento e integração curricular	Flexibilização curricular e itinerários formativos

FONTE: Canal do professor, 2024. Dados elaborados pela autora conforme a sétima *live*⁶⁶.

Pode-se evidenciar também nas *lives* selecionadas e assistidas, uma referência recorrente às instruções para atualizar os Projetos Políticos Pedagógicos com a participação dos Conselhos Escolares, porém com ênfase no marco operacional, que deveria seguir elementos estruturantes para a operacionalização, tais como: o alinhamento da matriz curricular, as estratégias de ensino e metodologias, a avaliação e referências. Além disso, acentuou-se a forma como se daria a organização dos conhecimentos no currículo, coordenada, prescrita e definida, sem deixar de enfatizar as competências e habilidades atreladas aos direitos, tanto para as questões gerais do currículo quanto para as especificidades de cada componente curricular.

⁶⁶ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. O Novo Ensino Médio - PNLD: Orientações para a escolha do objeto 2 – Ciências da Natureza. Produção de Ana Paula Moreira. Canal do Professor [S. l.]: TV Aula Paraná, 2022. 1 vídeo (2h33min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIVP2vuIry4>. Acesso em: 05 out. 2022.

No que se refere à articulação do livro didático e ao NEM, foram discutidos critérios a serem considerados ao se realizar a seleção, a partir de conceitos-chave estabelecidos na BNCC para o Ensino Médio, como o protagonismo juvenil, a escola que acolhe as juventudes, desafios da sociedade contemporânea, estímulo a atitudes cooperativas e propositivas, contextualização dos conhecimentos, resolução de problemas da realidade e solução não violenta de conflitos (décima *live*).

Na décima primeira *live*, os itinerários formativos foram discutidos com base em quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Em resumo, estão presentes nas falas a questão dos princípios éticos, estéticos e políticos, contudo, observa-se a ênfase no empreender, ou seja, na formação com esse objetivo.

A partir da seleção realizada no contexto de formação continuada operada por meio da ferramenta Canal do professor⁶⁷, constatou-se uma formação para o “saber fazer”, pragmática, em que o conhecimento fica a um plano secundário, em que a eficiência e competitividade são centrais. Um discurso pedagógico prescritivo, padronizado em uma perspectiva de controle e monitoramento sobre o que a escola deve ensinar, interligado às avaliações de larga escala (Silva, 2022). Uma formação continuada direcionada à instrumentalização, e à adesão dos profissionais da educação, que visam o capacitismo e o treinamento das práticas exitosas, em que se reduz cada vez mais os conteúdos formativos de natureza teórico-científica como desnecessários perante ao avanço das novas tecnologias digitais postas ao trabalho dos professores, com a falsa concepção facilitadora da prática docente.

A partir da análise da ferramenta de formação, dos profissionais da educação, e das *lives* direcionadas aos professores e gestores que atuam no NEM, identificaram-se os princípios de destaque no processo de implementação, e evidenciou-se. Após três anos de uso da ferramenta digital, evidenciou-se que ela além de cumprir primeiramente com a implementação e reorganização do Novo Ensino Médio, efetivou-se como ferramenta de treinamento, focada nas tecnologias digitais de comunicação e educação⁶⁸, para o uso das plataformas digitais com as quais os profissionais da educação do PR são obrigados a trabalhar.

A incursão realizada sobre a formação continuada dos profissionais da educação para a implementação da Reforma no PR, por meio do canal *online*, teve como objetivo explicitar os

⁶⁷ A ferramenta continua ativa na rede de ensino estadual, nos últimos acessos realizados para a pesquisa em 2025, observou-se *lives* destinadas as trilhas do saber, como referências aos itinerários formativos.

⁶⁸ Quanto à participação dos professores na formação continuada analisada, na entrevista com a Presidenta da APP-Sindicato em Irati, evidenciou-se a baixa adesão dos professores.

meios utilizados pelo governo do Paraná no que se refere à implementação da Lei nº 13.415/2017, com apontamentos que possibilitaram ensaios sobre o uso de plataformas digitais, as quais se encontram intensamente presentes na formação e na prática pedagógica dos professores paranaenses.

As análises que se fazem necessárias agora nesta pesquisa são no sentido de retomar o movimento da Reforma, ou seja, articulada ao âmbito nacional, pois no momento das considerações desse processo, como foi discutido na seção cinco, o que se tratou sobre o estado do Paraná foi direcionado para a atualização referente à Lei nº 14.945/2024 em âmbito estadual.

5.3 DEBATES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO QUE NÃO CHEGARAM À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PELO CANAL DO PROFESSOR E INTERCORRÊNCIAS NO PARANÁ

Ao analisar as *lives* do canal do professor, evidenciou-se que estas ficaram longe dos debates sobre a Reforma que ganharam especial atenção por parte das entidades educacionais, universidades, grupos de pesquisa e pesquisadores antes e no contexto das lutas por Revogação e ou manutenção da Reforma, entre 2023 a 2025, e que se deixam registrados neste texto para dar conta das adesões, ajustes e resistências à Reforma.

A dinâmica construída pela SEED-PR em parceria com o CEE-PR para a implementação da Lei nº 13.415, como apresentado na seção quatro, além do contexto de implementação, exigiu a atualização do contexto referente às políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio; o que requereu destacar a Lei nº 14.945/2024 e seus desdobramentos a partir de março de 2023 com a Portaria nº 399 do MEC, a qual embasou o processo de avaliação para a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio no Brasil e, conseqüentemente, no estado do Paraná.

Nesse processo de avaliação e reestruturação, a ANPED promoveu cinco seminários com o objetivo de subsidiar a Consulta Pública referente às ações operacionalizadas pelos MEC e pela Portaria citada no parágrafo anterior. Os cinco ciclos tiveram como proposição de análise “Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?”. O primeiro encontro aconteceu na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); o segundo, na Universidade Federal do Paraná; o terceiro, na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), em Manaus (AM); o quarto, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro (RJ); e o último, na Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF).

A partir da proposta de atualizar e reposicionar a Reforma do Ensino Médio e sua implementação no Paraná, o destaque se concentrou no Seminário que coaduna com a pesquisa,

nesse caso, o Seminário realizado na Universidade Federal do Paraná⁶⁹, que analisou a Reforma no sul Brasil. O referido seminário contou com a participação do reitor da UFPR, Ricardo Marcelo Fonseca; da presidente da ANPED, Giovana Lunardi; do diretor da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica do MEC, Alessandro do Nascimento Santos; da coordenadora-geral de Ensino Médio, Valdirene Alves de Oliveira; do diretor do Setor de Educação UFPR, Marcos Alexandre dos Santos Ferraz; da coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, Elisângela Alves da Silva Scaff; e da coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, Mestrado Profissional do Setor de Educação, Márcia Baierdorf.

Também participaram da mesa de debate a professora Filomena Gossler, do Instituto Federal Catarinense; Lauro Rafael Cruz, doutorando da UFPR; da professora Mônica Ribeiro, da UFPR; e do professor Roberto Rafael Dias da Silva, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O debate iniciou com a fala do pesquisador Lauro Rafael Cruz explicitando sua dissertação de mestrado sobre a BNCC⁷⁰, e as inquietações e contradições identificadas em seu trabalho sobre a vinculação da Lei nº 13.415/2017 ao novo documento curricular regulador a nível nacional. Sobre sua avaliação a respeito da implementação, explicitou,

[...] nos dados concretos hoje né que nós já temos de implementação da reforma do ensino médio quando a gente vê que né, essa política tem gerado um grande esvaziamento do currículo substituição de conhecimentos historicamente constituídos por componentes curriculares que carregam nessa dimensão responsabilizante do sujeito (Cruz, 2023).

Essas considerações estão relacionadas com análises construídas ao longo da pesquisa sobre a implementação, que foram evidenciadas nas falas de professores e gestores da rede estadual de Irati que atuam na etapa do Ensino Médio, conforme está explicitado na seção seis, desta pesquisa. Na qual foi evidenciado que além da perda real de campo de trabalho, de carga horária, ocorreu também o esvaziamento dos pressupostos teóricos das disciplinas da FBG, as quais foram convertidas em itinerários formativos.

Roberto Rafael Dias da Silva (2023), em suas contribuições à mesa de debate sobre o contexto da implementação do NEM, destaca primeiramente o termo Projeto de Vida, como

⁶⁹ BRASIL. Ministério da Educação. ANPED e MEC escutam pesquisadores do Sul sobre ensino médio. [S. l.], 24 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/anped-e-mec-escutam-pesquisadores-do-sul-sobre-ensino-medio>. Acesso em: 10 set. 2024. O evento ocorreu de forma presencial na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba (PR), com transmissão ao vivo pelo [canal da Associação](#) e com retransmissão pelo canal do [MEC no YouTube](#).

⁷⁰ Dissertação estudada no contexto da Atividade de Pesquisa sobre a BNCC, cursada pela pesquisadora no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Disciplina ministrada pela professora doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

coaptado do movimento progressista, “*retomar a ideia de que os projetos de vida são uma luta histórica do movimento estudantil das pastorais da Juventude dos setores e movimentos que reivindicaram ao longo das últimas cinco décadas pelo menos desde mais de 68 um outro tipo de debate em torno da escola dos jovens*”. Em continuidade, sua análise enfatizou as fragilidades técnicas, sinalizando que a Reforma não tem legitimidade política, e acrescentou que a BNCC foi construída a partir da ausência de critérios relevantes para definir o que se considera como conhecimento escolar e que, dessa forma, ela não garante os direitos dos jovens. Explicitou as contribuições do seu grupo de estudo, em que se analisaram as diretrizes dos 27 estados brasileiros, remetendo-se objetivamente aos estados do sul, posto que este foi foco do seminário. Ao abordar especificamente às pedagogias da competência no novo currículo para o Ensino Médio, exemplificou sobre a diferença de compreensão dos Projetos de Vida na região sul, “*Enquanto vocês aqui do Paraná querem fazer projetos de curto médio e longo prazo nós do Rio Grande do Sul estamos interessados em tomar decisões responsáveis e por fim nossos vizinhos catarinenses, ... enfrentamento do vazio existencial*”. Constata-se concretamente o esvaziamento do currículo, e conseqüentemente, a lacuna intensificada na formação integral do jovem brasileiro.

A professora Monica Ribeiro encerrou a mesa de debate. Em sua fala inicial, deixou claro seu repúdio ao Ministro da educação, Camilo Santana, por não ter assumido o compromisso de revogar a Lei nº 13.415/2017. A pesquisadora afirmou que: “*são problemas de concepção que já estão na lei 13.415 portanto não há outra conversa a não ser a mudança na lei*”. Aponta de forma enfática todos os equívocos presentes na Reforma, que não é apenas uma questão de aprimorar a implementação, ajustar pontos frágeis. Enfatizou ainda que os argumentos utilizados em alguns momentos do processo de avaliação da política em análise que justificam a readequação, para não perder o trabalho realizado, como é prejudicial retroceder, são inconsistentes; e retoma o histórico do Ensino Médio desde a década de 1991, destacando cada período e os avanços,

porque foi quando a juventude acessou o sistema escolar brasileiro quando nós passamos de 3 milhões de matriculados para 9 milhões ali começou a disputa de projeto formativo para Juventude brasileira e foi ali que o empresariado botou os olhos do ensino médio (Ribeiro, 2023).

Dessa forma, Monica Ribeiro deixa evidente, em sua análise da perspectiva histórica, o campo de disputas e interesses presente no Ensino Médio. Contexto que se intensificou a partir da Lei nº 13.415/2017, numa correlação de forças que continua em intenso processo de luta,

mesmo com o posicionamento unânime das entidades, autores de referência na educação, associações, representações de categorias, que exigem a revogação.

5.3.1 A Reforma nº 14.945/2024 no Paraná

De acordo com o contexto de não revogação, seguindo o percurso contextualizado na seção anterior, que tratou sobre a atualização da Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução CNE/CED nº 2 de novembro de 2024, a qual elaborou subsídios para os parâmetros nacionais dos itinerários formativos e a formação das equipes técnicas das secretarias de educação para elaboração dos planos de ação, pois a Lei nº 14.945 estabeleceu que o Ministério da Educação prestaria assistência técnica e formação para as equipes técnicas das secretarias de educação para elaboração do Plano de Ação, definido na Portaria nº 958/2024. A formação, como já mencionado na pesquisa, ocorreu em parceria com a FUNDAJ e foi realizada entre setembro de 2024 e fevereiro 2025⁷¹.

O processo de formação resultou no Seminário Nacional do Ensino Médio, nos dias 5 e 6 fevereiro de 2025. O evento foi realizado no Edifício da CAPES, em Brasília, reunindo os cursistas representantes das Unidades Federativas de todo o Brasil em um momento de avaliação dos resultados alcançados. Como a pesquisa versou sobre a implementação do NEM no Paraná, a análise foi direcionada à equipe da SEED-PR, que apresentou o seu plano de ação.

A apresentação ocorreu no segundo dia do seminário, em que se ressaltou a importância dos 32 técnicos responsáveis pelo Ensino Médio nos núcleos regionais, suas contribuições nas escutas e nas pesquisas com diretores, pedagogos e estudantes. Destacou-se cinco demarcadores para a política educacional da SEED-PR, a saber: sociedade, sujeitos do Ensino Médio, aprendizagem e protagonismo juvenil, organização curricular e qualidade social da educação. Com base nos demarcadores, elencaram-se 10 áreas, com apresentação da política e mapeamento da oferta e infraestrutura, em que se compartilhou a possibilidade da construção de 30 novas escolas, além das inúmeras reformas em andamento.

Interessante pensar nessa possibilidade, ao se reportar à realidade do município de Irati que, em 2023, teve o fechamento de duas escolas estaduais que foram absorvidas por uma

⁷¹ Informações disponíveis em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>

escola cívico militar⁷². Outra inquietação, na apresentação da representante da secretaria, refere-se à explanação sobre o mapeamento dos insumos pedagógicos,

nós temos hoje uma vasta coletânea digamos assim de insumos que são destinados aos estudantes da rede, nós temos a partir de uma compreensão muito forte do nosso secretário a ideia da integração da tecnologia com a educação então nós temos dentro dos insumos pedagógicos o fortalecimento e a recomposição de aprendizagens por meio de várias plataformas educacionais (autor, 2025, p.).

A fala supracitada dentro do contexto da apresentação do plano de ação, com a utilização do termo insumos pedagógicos retrata bem a lógica do modo de produção capitalista. Ao abordar os recursos aplicados no sistema educacional dessa maneira, explicita-se o objetivo de gerar um produto por meio do aprendizado do estudante. A fala apenas camufla as plataformas digitais como recursos de forma positiva, pois na realidade paranaense cresce a crítica à intensificação das plataformas no trabalho docente e no cotidiano escolar dos estudantes.

Em comparação às demais apresentações, poucas informações referentes às reais mudanças na implementação da Lei nº 14.945/2024 foram explicitadas. A percepção conferida na análise foi uma continuidade no processo já desenvolvido com a Lei nº 13.415/2017. Outro fato é que a maneira como as dez áreas foram relatadas não caracterizou novas ações, e sim uma linearidade, dando a falsa impressão que são poucos os ajustes a serem realizados. Evidência que não condiz com as falas dos 11 professores da Rede Estadual do Núcleo Regional de Irati, os quais constam na próxima seção.

Com base nos trâmites instituídos pelo MEC, o governo do estado do Paraná, como também a SEED-PR, mencionados no Seminário Nacional, deram andamento ao processo de revisão do Referencial Curricular para esta etapa de ensino. Tal documento irá orientar todo o Sistema Estadual de Ensino (instituições públicas e privadas) na organização das Propostas Pedagógicas Curriculares. Dessa forma, a SEED-PR organizou o documento que estará em consulta pública de 02 de junho de 2025 a 01 de julho de 2025, no intuito de receber contribuições da sociedade, e validar seu documento final.

No *site* da SEED-PR, encontram-se na página referente ao Ensino Médio, 11 vídeos breves, de no máximo dois minutos, os quais explicitam sobre as mudanças que irão ocorrer, documentos orientadores, o referencial e seus princípios, o currículo e o desenvolvimento de

⁷² Fato confirmado na entrevista de um dos professores da rede e que atua na escola cívico-militar em questão.

competências e habilidades, conceitos, educação digital e inclusiva, projeto de vida, itinerários formativos de aprofundamento e formação técnica e profissional.

Os formulários de participação estão divididos de acordo com os três volumes do referencial. O volume 1 apresenta quatro formulários: um sobre o Ensino Médio no Paraná; outro sobre os princípios pedagógicos e formativos para o Ensino Médio do Paraná; outro sobre os demarcadores conceituais do Ensino Médio Paranaense; e, por fim, um formulário sobre as dimensões do Ensino Médio Paranaense. No volume dois do referencial, tem apenas um formulário, o qual corresponde à educação digital, BNCC e computação para o Ensino Médio. No volume três, são três formulários, um sobre o projeto de vida; outro sobre os itinerários formativos de aprofundamento e um sobre os itinerários de formação técnica e profissional.

Com base na descrição da organização da consulta pública proposta, evidencia-se uma ação complexa, para que sua realização aconteça de maneira efetiva. Os volumes que compõem o referencial são extensos; e para alguns participantes, que não estão habituados a estudos detalhados para compor sua análise, isso pode ser um impeditivo para responder as questões, e mesmo para os participantes que apresentam mais facilidade, é uma ação que necessita de tempo com qualidade, discussão. Quanto ao número de questionários/formulários, também se verifica um número alto de proposições. Quanto ao que se refere à análise das questões, observa-se um padrão nas opções de resposta, exemplo, “evidencia”, “não evidencia”, “articula as normas”, “articula de forma objetiva” (formulário 1 do volume 1), também não se faz necessário responder a todos os formulários, pois, todos possuem o mesmo cabeçalho, nome, cadastro da pessoa física, município, o que você é, se é estudante, professor, etc., estuda na escola pública ou privada, e se leu os volumes do referencial para embasar suas respostas.

Portanto, para um processo de efetiva participação, o tempo delimitado e a extensão dos formulários e o número de questões, podem interferir na qualidade das respostas, como, por exemplo, desmotivar o participante do processo. Contudo, a consulta tem o objetivo de validar o espaço de participação democrática e cumprir com a própria forma da proposta.

Com a consulta para as reformulações do Referencial Curricular Paranaense para o Ensino Médio, chegou-se à proposta desta seção na pesquisa, ou seja, o de analisar a continuidade e descontinuidade no processo de implementação do NEM, no contexto da reforma da Reforma, Lei nº 14.945/2024, com base na conjuntura de 2022, com um novo presidente da república, e a luta persistente da comunidade acadêmica e de entidades representativas da educação, em um movimento intenso pela revogação da Lei nº 13.415/2017.

Com essas atualizações realizadas, portanto, evidencia-se no processo de avaliação e reestruturação da Política para o Ensino Médio, uma vez mais, a correlação de forças, que

reconduziu a revogação para ajustes, que até o último momento da efetivação da lei, foram alterados e direcionados aos interesses da classe empresarial, com reconduções no percurso, revogação para não revogação e com manobras legislativas que ignoraram novamente todo o debate construído. “O projeto aprovado tem fortes indícios de acentuar ainda mais as desigualdades educacionais que já caracterizam a educação brasileira. Mas ao contrário do que pensam os que comemoram, a história não se encerra aqui. A luta continua!!” (Silva, 2024, [n.p.]).

6 IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM IRATI: AJUSTES, ADESÕES E RESISTÊNCIAS

Nas seções anteriores, tratou-se do processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio em nível da União e do Estado do Paraná. Segue-se nesta seção com o objetivo de apresentar e analisar a implantação da Reforma na Rede Estadual de Ensino de Irati, conforme apontado na Introdução desta tese. Isto porque entende-se que em virtude do método eleito, faz-se necessário explicitar sua complexidade, a institucionalização só ganha sentido quando posta em movimento e se implementa nas redes de ensino, no caso, no município de Irati. Afinal, trata-se de captar e explicitar o processo em movimento da Reforma do Ensino Médio.

A seção está organizada em quatro subseções. Na primeira, damos a conhecer ao leitor dados históricos, sociológicos e econômicos do referido município em articulação com o processo de criação e expansão da sua rede escolar estadual. Entendemos que isto é necessário para que o leitor compreenda o lócus desta pesquisa. Para tanto, lançou-se mão de estudos de Zanlorenzi (2012), Ferreira (1959), Lopes (2007), Orreda (1981), Trindade, Andreazza (2001), dados do IBGE, endereço eletrônico da prefeitura municipal, livros, artigos, coletâneas e iniciativas particulares de pesquisadores iratienses, os quais dedicam seus estudos à relevância histórica de Irati e do estado do Paraná. Empreendeu-se este estudo a partir de documentos como, pesquisas, textos e livros sobre a história de Irati, com o intuito de destacar sua especificidade no contexto nacional diante das transformações curriculares decorrentes da Reforma nº 13.415/2017 na educação brasileira.

A segunda subseção é dedicada à rede de ensino de Irati: suas escolas e apontamentos específicos das instituições e da rede de ensino em evidência. A terceira e quarta subseções são dedicadas à análise dos dados coletados com professores, gestores, equipe pedagógica e técnica do NRE e a representação sindical do município.

6.1 DAS PRIMEIRAS OCUPAÇÕES DE TERRAS, PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO POLÍTICA, DISPUTAS DE FAMÍLIAS PELO PODER POLÍTICO E IMIGRANTES

Os registros sobre os povos originários na região hoje conhecida como Irati são poucos, segundo Orreda (1981, p.11), essas terras pertenciam aos indígenas, estes seriam os *caigangues* ou tupis. Seus vestígios foram constatados por meio de “pedaços de vasos de barro, machados de pedra, tigelas ou pilões e braços de pilão, pontas de flexas’. Foram encontrados na sede do município e em outras regiões pertencentes ao município, como em Itapará, Serra dos Nogueira,

Rio do Couro, Gonçalves Júnior, Rio Bonito. Como também se encontraram vestígios de uma tribo denominada coroados, nas proximidades do Rio Água Quente, em Guamirim (localidade rural iratiense).

A chegada de colonos deu início à ocupação de terras e seus registros em cartórios de Ponta Grossa e Imbituva, em nome do coronel Manuel Gonçalves Guimarães. Essas terras denominadas como Fazenda Guaraúna, que foram denominadas de Campo do Cupim (1809), hoje são conhecidas como o município de Imbituva/Paraná. Em seu contexto histórico, em 1881, a chamada vila Santo Antônio de Imbituva incluía em seu território os municípios de Irati, Prudentópolis e Imbituva. Segundo os relatos de Lopes (2007)⁷³, a região é marcada por uma sucessiva venda de terras para famílias da região, após falecimentos, interesses de povoamento e benfeitorias ligadas ao cultivo e à criação de animais e divisão de heranças.

Segundo Orreda⁷⁴ (1981), o nome de Irati foi atribuído à cidade por Teixeira Soares, Pacífico de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz, que ao explorarem o sertão em busca de terras mais promissoras para possível compra, em um ponto de sua procura, depararam-se com um ninho de abelhas nativas chamadas *iratim* (grifo da autora), e assim nomearam o local como Iratim, esse local corresponde na atualidade à Vila São João (chamada na época de Irati Velho).

Sabe-se também, conforme Farah *et al.* (2008), que a atividade de tropeirismo favoreceu o povoamento da região. Posto que alguns viajantes fixaram comércio na região, em conjunto com famílias que foram comprando terras no local e, assim, ampliando a formação do povoado, São João de *Iratim*. Consta-se ainda que a região denominada *Iratim* foi quartelão policial do município de Santo Antônio de Imbituva⁷⁵, o que trouxe visibilidade para a região. Duas localidades, Covalzinho e Irati Velho (Ferreira, 1959), disputaram os trilhos da Estrada de Ferro, entre São Paulo/Rio Grande do Sul, fato importante para o fortalecimento da vila que estava se consolidando e que recebeu o nome de "Iraty". Acontecimento que gerou um conflito entre as duas regiões, pois ambas queriam receber a ferrovia, ocorrendo, nesse contexto, a disputa entre as famílias pioneiras.

⁷³ Informações disponíveis na obra "Aconteceu nos Pinhais".

⁷⁴ Cursou a Escola Superior de Educação Física e Desportos do Paraná (1958- 1960), foi fundador do jornal O DEBATE (1961); incentivou a construção do Ginásio de Esporte em Irati, das escolas João XXIII na Vila São João e Pe. Wenceslau no Rio Bonito, foi Inspetor Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação (1964-1968). Contribuiu para a implantação da Associação de Pais e Mestres (APM) nas escolas rurais de Irati. Coordenador da APAE (1967) e secretário-geral até 1977. Coordenou as primeiras ações para a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, de Irati. Co-idealizador do brasão do Município de Irati, membro do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense em 1980, do Conselho Regional de Desportos (1983-1986), do Conselho Estadual de Cultura (1985- 1986), Presidente da Câmara Municipal de Irati (1983-1985). Faleceu em 2014, em Irati (Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual do Centro-Oeste).

⁷⁵ Um quartelão policial referia-se a uma área geográfica específica dentro de um município, geralmente sob a responsabilidade de um inspetor de quartelão, nesse caso, essa demanda trouxe prestígio à região de Iratim.

Referente ainda à instalação da estrada de ferro⁷⁶, faz-se importante enfatizar que esta não se instalou na região denominada São João do *Iratim* (Irati Velho), como era o desejo dos moradores da vila. Por questões referentes à topografia da região, foi instalada em Covalzinho (corresponde hoje ao centro de Irati), que em virtude das transformações ocorridas devido à estação, teve seu nome alterado para Iraty. Tal acontecimento intensificou o fluxo do comércio da região, o que propiciou, politicamente e economicamente, a sua futura emancipação. Foi em torno do comércio, que se deu, inicialmente, a formação social e econômica de Irati, e que se mantém nos dias de hoje. Cabe destacar que a atividade comercial da cidade é considerada como relevante para o mercado de trabalho, com impacto significativo na geração de empregos.

Nos anos seguintes, outros oito terminais ferroviários foram construídos: Florestal, Riozinho, Engenheiro Gutierrez, Arroio Grande, Governador Ribas, Água Clara, Manjolo e Cerro do Leão (Farah *et al.*, 2008), terminais hoje correspondentes a bairros do município de Irati.

Em 1904, Irati foi constituído distrito judiciário de Imbituva, tornando-se significativa sua participação nos pleitos eleitorais, por ter um número considerável de eleitores. De acordo com Farah *et al.* (2008), a cerimônia de elevação foi realizada na residência de Francisco de Paula Pires, eleito o primeiro juiz distrital, o distrito contava com 214 eleitores.

Farah *et al.* (2008) relatam que os dois camaristas, Francisco de Paula Pires e Emílio Baptista Gomes, tinham sido eleitos, mas renunciaram seus mandatos e iniciaram a luta pela emancipação de Irati (a qual se efetivou em 15 de julho de 1907). Muitas lutas fizeram parte do processo em Curitiba, no período de crise partidária provocada pela morte do Dr. Vicente Machado. A luta pela emancipação recebeu o apoio do Dr. João Cândido Ferreira (que assumiu como vice-presidente do Estado). Outro personagem de destaque na luta pela emancipação foi o Coronel Manoel Grácia, que instalou uma casa de comércio na região na última década do século XIX, período em que exerceu a presidência da câmara municipal (1910 a 1912). Além de atuar como prefeito diversas vezes, foi um político influente e sócio de Emílio Baptista Gomes.

Outra liderança importante foi João Baptista Anciutti, pioneiro que veio da Itália, dono de 12 serrarias, e também produtor de erva-mate, que exerceu o mandato político até a década de 1930. Na sequência, os prefeitos e os membros do Conselho Consultivo Municipal foram nomeados pelo governo do estado.

⁷⁶ “É comprovado que no início da República a sociedade na região começa a ser estruturada e organizada, principalmente com a estrada de ferro e a vinda dos primeiros imigrantes” (Zanlorenzi, 2012, p. 50).

Com a formação do município e com sua emancipação política, desencadeou-se a criação de empresas para além das madeiras já existentes na região, as quais pertenciam às famílias citadas anteriormente. Instalaram-se desde hotéis até fábricas de torrar e moer café, o que gerou impostos, apesar da dificuldade inicial em efetivar a cobrança. No entanto, devido às brechas na legislação estadual da época, conseguiu-se utilizar os valores em obras nas ruas e estradas, construção de pontes e reparos no prédio da prefeitura (Farah *et al.*, 2008).

O processo de emancipação contou com a presença de muitas famílias na formação de Irati, as quais ocuparam terras durante a disputa pelo poder local e alianças em âmbito do PR. Assim, nos processos eleitorais, essa questão se evidencia, não diretamente entre os candidatos ao pleito municipal, mas entre seus apoiadores. Farah (*et al.*, 2008) relatam a violência que ocorria entre os cabos eleitorais, em constante discórdia, tiros e ferimentos nos tempos de campanha.

A rivalidade e disputas pelo poder eram entre famílias poderosas de Manoel Grácia, Emílio Baptista Gomes, Antonio Teixeira Sabóia e Caetano Zarpellon contra Francisco de Paula Pires e Paulo dos Santos Xisto, todos grandes proprietários de terras na região e com influência política e econômica. Os documentos investigados dão conta de mostrar a rivalidade, a alternância de poderio, bem como situações inusitadas, por exemplo, coronéis que chicoteavam os eleitores que não votassem neles, até duelo de facões entre candidatos.

No processo da formação de Irati, destaca-se também a instalação de muitas indústrias. Com a construção da estrada de ferro, intensificou-se a exploração da mata nativa da região, seja de madeira de lei e/ou erva-mate, que era exportada para grandes mercados nacionais e internacionais. Em seu auge, esse setor chegou a ter mais de 30 serrarias e sete fábricas de caixas. Contudo, no final do século XX, devido à diminuição de matéria-prima⁷⁷, e à falta de investimento para avanços em setores secundários, houve limitações na produção de madeira, o que comprometeu a vinda de empreendimentos industriais que objetivavam fixar seus negócios na região.

Destaca-se a ocupação de terras e a presença de indústrias extrativistas em Irati, cujos proprietários constituíram as famílias mais influentes politicamente na região. Essa atividade gerou o deslocamento de trabalhadores para a cidade e a instalação de escolas, como veremos na subseção seguinte, desta pesquisa. Para concluir estes apontamentos históricos e sociológicos, faz-se necessário mencionar que na região de Irati se instalaram imigrantes

⁷⁷ Farah *et al.* (2008, p. 23) retratam, no livro “Irati 100 Anos”, que em 1920, calculava-se 200 mil km² de área de pinheirais no Paraná, quarenta anos depois da exploração, esse território reduziu-se para 23 mil km². Hoje encontram-se menos de 0,3% da área original de pinheirais.

(portugueses espanhóis, poloneses), que trouxeram novas técnicas para o cultivo agrícola e novas ferramentas de trabalho (arado de rabo, a grade, a mó manual, picador de palha e carroça de cabeçalho móvel).

Assim,

A entrada de imigrantes acabou auxiliando, posteriormente, a expansão industrial, mas contribuiu, também, para mudanças nas relações de trabalho, mesmo quando a escravidão ainda era vigente. Foi sendo construída, principalmente nos núcleos urbanos, uma cultura de trabalho assalariado, mesmo que em pequenas empresas (Priori *et al*, 2012, p. 39).

Além dos imigrantes já citados, há ainda os árabes, holandeses, alemães, italianos e ucranianos, que atraídos por políticas de imigração, a fim de fugirem das guerras e reformas econômicas em seus países, estabeleceram-se em Irati.

No período referente ao Pós-Segunda Guerra Mundial, a industrialização avançou na região, com a introdução de novas tecnologias. Sendo assim, a cidade contava, na década de 1950, com “seis advogados, quatro dentistas, sete alfaiatarias, seis oficinas mecânicas, cinco barbearias e sete ferrarias, além da fábrica de óleo de linhaça, revendas de frutas e bebidas, cerealistas, farinheiras, fábricas de vinagre e sabão, engenhos de erva-mate” (Farah *et al.*, 2008).

Até as décadas de 1960 e 1970, o domínio dos madeireiros detinha o poder político na cidade, o que se alterou apenas na década de 1980, quando outros empreendimentos econômicos vão disputar com a hegemonia do setor madeireiro. Desde esse período até os dias atuais, os setores mais significativos e geradores de emprego na cidade de Irati são o comércio varejista, empresas prestadoras de serviços e as indústrias locais (móveis e alimentos). Assim como o crescimento gradativo do setor agropecuário, a produção de grãos, a fruticultura, criação de suínos e bovinos.

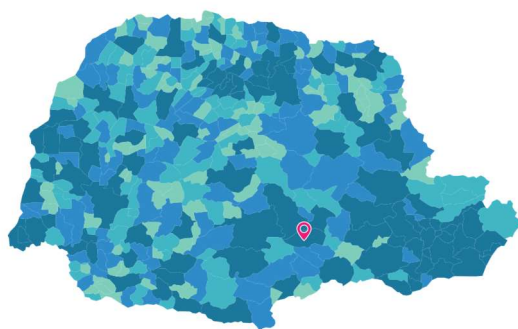
O desenvolvimento econômico de Irati, desde a década de 1990, pode ser analisado com base nos dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Ao longo desse período, o município passou por transformações significativas em sua estrutura produtiva, o que refletiu mudanças nas atividades econômicas predominantes e nos indicadores socioeconômicos. O crescimento econômico de Irati ao longo das últimas décadas está associado à diversificação de sua base produtiva e à valorização de seus recursos naturais.

O município de Irati está situado na região geográfica sudeste paranaense⁷⁸, de acordo com o IPARDES (2012) e o IBGE (2022). Localiza-se no segundo planalto paranaense, região centro-sul, com uma pequena área no terceiro planalto. O relevo é acidentado, com morros e montanhas suaves, possui três bacias hidrográficas, Rio Tibagi, Rio Iguaçu e o Rio Ivaí. O município faz divisa com os municípios de Imbituva, Prudentópolis, Inácio Martins, Rebouças, Rio Azul, Teixeira Soares e Fernandes Pinheiro.

A extensão territorial atual corresponde a 999.517 Km², e a população residente é de 59.250 pessoas. Sua densidade demográfica é de 59,28 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022)⁷⁹. Possui clima subtropical úmido e encontra-se a 155 quilômetros de Curitiba. Observa-se, na comparação com outros municípios do estado do Paraná, que Irati fica nas posições 31 e 68, no conjunto de 399 municípios do estado do Paraná. Informação que caracteriza sua relevância no contexto geral do estado.

Em relação a sua divisão territorial, datada de 1960, o município é hoje constituído por quatro distritos: Irati, Gonçalves Junior, Guamirim e Itapará. Na Figura 1, abaixo, podemos visualizar o município no contexto territorial do estado do Paraná.

FIGURA 1 – IRATI NO CONTEXTO PARANAENSE



FONTE: IBGE, 2022.

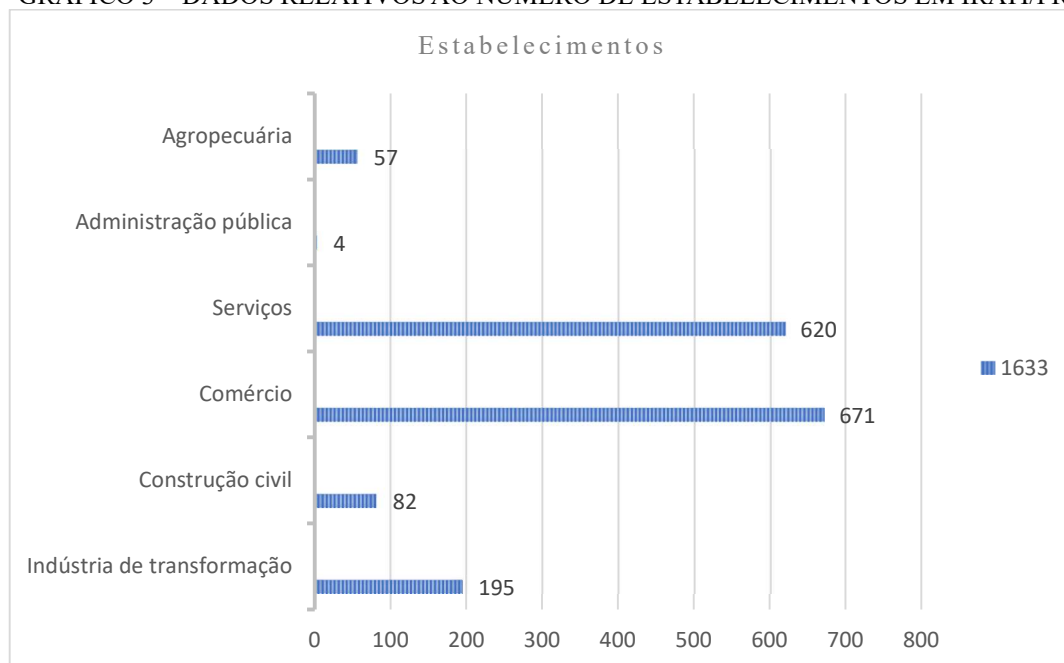
No que se refere aos índices econômicos da região, em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita era de R\$ 37.212,5. Em 2023, o total de receitas realizadas foi de R\$ 333.931.997,42 e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 288.983.474,2. Isso deixa o município nas posições 30 e 31, no conjunto de 399 municípios do estado do Paraná. Quanto ao salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2022, os dados apresentam uma média

⁷⁸ Governo do Estado do Paraná - Casa Civil - Lei Estadual nº 15.825/08. Vale ressaltar que os limites das regiões geográficas coincidem com os limites das mesorregiões do IBGE.

⁷⁹ Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/irati.html>

de 2,2 salários mínimos (IBGE, 2022)⁸⁰. Os valores são baixos, no que se refere aos trabalhadores que se distribuem nas várias cadeias produtivas. Tal como pode ser visualizado no Gráfico 3, a seguir.

GRÁFICO 3 – DADOS RELATIVOS AO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS EM IRATI/PR



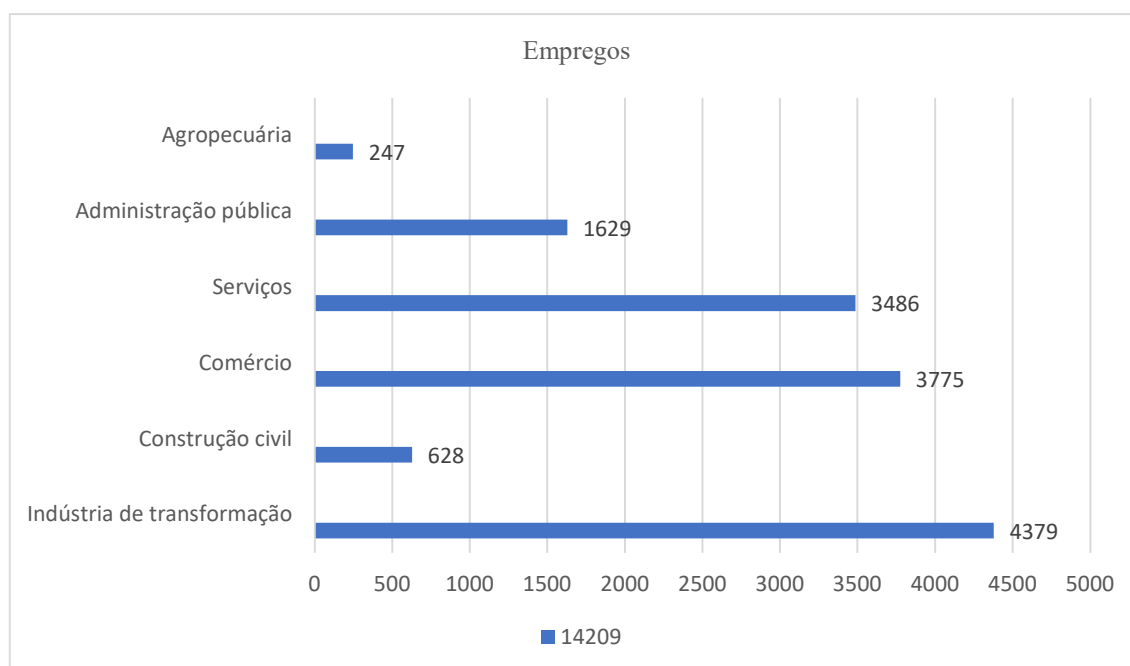
FONTE: IPARDES, MTE (Ministério do trabalho, 2023).

No gráfico, os dados quantitativos evidenciam uma diferença significativa. Os empregos no setor de comércio e serviços são relevantes, porém a indústria de transformação apresenta números expressivos. A indústria de transformação insere em seu perfil de produção inúmeras atividades, no caso de Irati, o quantitativo encontra-se na indústria de madeira e móveis.

A análise dos dados do gráfico possibilita apontar que o setor de serviços e comércio, em 2023, concentrava o maior número de empresas, empregando, respectivamente, 3.486 e 3.375 pessoas. Já a cadeia industrial de transformação gerava 4.379 empregos, como pode ser observado no Gráfico 4, a seguir.

⁸⁰ Dados econômicos do município que se integram a configuração das forças produtivas do município ao longo do processo histórico evidenciado na pesquisa.

GRÁFICO 4 – REFERÊNCIAS QUANTO AO NÚMERO DE EMPREGOS DE IRATI



FONTE: IPARDES, perfil dos municípios, 2023.

Conforme as análises realizadas, é possível identificar as principais relações econômicas, históricas e sociais do locus investigado com as demandas educacionais atuais. Destaca-se a ênfase em atividades ligadas ao comércio, à prestação de serviços e às indústrias de transformação.

A contextualização do município hoje, com base nos dados gerais apresentados sobre as características geográficas, população, trabalho, espaço territorial, serviu de ponto de partida para a relação com os aspectos relativos à sua história. Essa aproximação foi necessária para situar o objeto de estudo: a implementação do Ensino Médio em Irati. Partindo desse pressuposto, surgiu-se a necessidade de conhecer e explicitar a formação social da referida cidade, bem como apreender de forma crítica a análise das relações entre sua constituição histórica, de subsistência e a educação, especificamente o Ensino médio e as reais demandas de formação da força produtiva para o seu desenvolvimento econômico, político, social e cultural.

Todavia, evidencia-se nas informações históricas, que o desenvolvimento econômico não ocorreu de forma isolada: os interesses políticos estiveram fortemente vinculados às correlações de forças daqueles que detinham o poder local. A rede de ensino de Irati, que vamos apresentar em seguida, é resultado de processos históricos, sobretudo, ligados aos apontamentos tecidos aqui acerca de Irati. Efetivamente, as escolas que compõem a referida rede, foram se instalando à medida que as populações se fizeram forças sociais, demandando educação escolar para mães/pais e seus filhos, enquanto as atividades econômicas e políticas se desenvolviam.

6.2 REDE DE ENSINO DE IRATI: PRIMEIRAS ESCOLAS E SUA CONFIGURAÇÃO EM 2025

Data de 1901 a primeira escola de Irati, em um contexto inicial do período republicano, período em que também se consolidou a emancipação política do município. Em uma conjuntura de intensas transformações na realidade brasileira, marcadas pelas influências do liberalismo e do positivismo, o Estado passa a se configurar sob a dominação de classes, expressa na figura dos coronéis e de governantes com posturas centralizadoras. O poder, fundamentado no domínio das terras, sustenta uma organização social cada vez mais industrial e urbana.

A partir do complexo das relações de força, em um contexto de intensificação do modo de produção capitalista na realidade iratiense, evidencia-se múltiplas determinações, como a inversão da configuração baseada no rural-político, para o urbano-comercial do referido período abordado por Nagle (1974)⁸¹.

Segundo Trindade (2017, p.65), ainda sobre as estradas de ferro, “o progresso veio de trem”, contudo, não somente o progresso, a insalubridade, a falta de infraestrutura e epidemias, endemias, e inúmeros problemas, também se revelavam nesse processo de modernismo e urbanismo, em que as condições reais não acompanhavam as ideias de civilidade almejada.

Nesse processo, a educação era crucial para a expansão das ideias liberais, caracterizadas pelo desenvolvimento, urbanização, progresso. Por meio das instituições de ensino, “desde as mais simples até as mais estruturadas, e é diante desse quadro de transformações que se deve analisar a escolarização, e especificamente, a instituição do primeiro Grupo Escolar de Irati” (Zanlorenzi, 2012, p. 54).

O que gera uma ação pedagógica no sentido de incentivar a leitura e escrita não apenas dos adultos, mas ensinar seus filhos, o que gera os movimentos de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, como resultado, ocorre o aumento de instituições escolares, para incorporar grandes camadas da população para o progresso nacional, vendo na educação a possibilidade de reformar a sociedade, em busca de uma aceleração histórica (Nagle, 1974).

Incentivou-se assim o aumento de instituições escolares a nível nacional. Em Irati, segundo o movimento, a primeira iniciativa adveio de coronéis, chefes políticos locais e demais pessoas influentes socialmente na época, instaurando-se em 1901 a primeira escola, a qual era

⁸¹ A obra de Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República*, 1974, foi tema de estudo da disciplina obrigatória “Educação Brasileira”. em 2021, o qual constitui-se aporte teórico da discussão proposta da pesquisa sobre a contextualização histórica de Irati no momento de sua instituição como cidade dentro da conjuntura da república.

em um depósito antigo de erva-mate, próximo à estação de ferro (Orreda, 2005). Em 1909, foi instaurado o primeiro Grupo escolar⁸² Iraty, na sede hoje da Câmara municipal da cidade e da prefeitura municipal. Posteriormente, uma nova sede foi construída para a escola, em um local alto da cidade, em 1924, de madeira, com salas de aula, sala do diretor, biblioteca. A escola contava com 4 professores.

Com o aumento de estudantes, iniciou-se uma mobilização junto ao governo estadual para ampliação da escola, que se efetivou a partir de 1936,

Em 1936, iniciou a construção do outro Grupo Escolar que contaria com dezesseis salas de aula, um auditório e demais dependências. Durante os anos da construção os alunos foram remanejados para salas improvisadas em casas de pessoas da comunidade e outras instituições, conforme relato oral de D. Linda Crissi que estudou nessa época no Grupo Escolar (Zanlorenzi, 2012, p. 57).

No ano de 1939, inaugura-se o novo Grupo Escolar Duque de Caxias⁸³. A partir das investigações realizadas, confirmou-se que o primeiro Grupo Escolar de Iraty é hoje o Colégio Cívico-Militar Duque de Caxias, e acrescentou-se a referência ao Colégio Nossa Senhora das Graças com a criação do Curso Normal requerida à Secretaria de Educação, em 1946. No que se refere ao ensino médio, a informação confirmada é o curso normal, seguindo o movimento de incentivo a disseminação da instrução, uma educação voltada às necessidades básicas de formação para atuar no mercado de trabalho focado no extrativismo. No caso do curso normal, era a formação de professores para atuar no ensino primário.

Trindade e Andrezza (2001, p. 105), confirmam sobre o período e o curso normal, “Houve também a preocupação com a preparação dos professores, no interior do Estado, com o objetivo de formar o mestre de cada região, em sua própria região, de prevenir a evasão escolar e de criar os Cursos Normais e Regionais”.

Quanto à organização do Ensino Médio na região, registra-se também o Colégio Florestal de Educação Profissional Presidente Costa e Silva⁸⁴,

⁸² “A criação dos grupos escolares representou uma medida econômica, pois, reunia vários alunos, de várias séries e uma equipe de trabalho num mesmo só espaço, constituindo uma organização administrativa e didático-pedagógico” (Nascimento, [s.d.], p. 4).

⁸³ Em virtude da carência de informações, de fontes primárias referentes a dados históricos sobre as instituições do município de Irati, em meio ao processo de produção da pesquisa, tomou-se conhecimento, do projeto de extensão “Levantamento de fontes para a história da educação em Irati”, envolvendo Centro de Documentação e Memória (CEDOC), Departamento de História, Departamento de Pedagogia, todos da Universidade do Centro – Oeste do Paraná (UNICENTRO), Campus de Irati, e instituições escolares desse Município, como fonte dos registros das escolas do lócus da pesquisa.

⁸⁴ As informações complementares sobre o colégio foram retiradas do Projeto Político Pedagógico, o qual foi atualizado em 2014.

O primeiro curso de técnicos florestais do Brasil foi implantado no ano de 1969, no Colégio Estadual Agrícola “Augusto Ribas” localizado em Ponta Grossa, Estado do Paraná. Neste colégio funcionavam ainda os cursos de técnico agrícola e economia doméstica, [...]. No ano de 1972, por razões principalmente de ordem técnica, este curso foi transferido para o município de Irati – Paraná, localizado a 90 Km a sudeste da sua localização original, onde continua funcionando até a presente data (Paraná, 2024, [n.p.]).⁸⁵

O colégio antes funcionava em Ponta Grossa e sua transferência para Irati, deu-se em virtude da necessidade de questões técnicas para o curso em projeção na época. Além do convênio com a República Federal da Alemanha, para o aprimoramento dos técnicos florestais, consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), que um dos quesitos básicos era a necessidade de uma grande área, para as aulas práticas. O município de Irati/PR tinha uma área de 176,6 ha sem utilização, as quais pertenciam ao Governo do Estado. Além da proximidade de apenas 14 km da Floresta Nacional de Irati, do extinto Instituto Brasileiro do Meio Ambiente, hoje atualmente chamado de Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

Assim, em março de 1973 foi implantado o Curso Técnico Florestal, aprovado a nível regional pelo Conselho Estadual de Educação. Esta época se caracterizou por uma forte demanda de técnicos florestais pelas empresas do ramo, devido aos incentivos aos plantios florestais pelo Governo Federal e à necessidade de pessoal qualificado. Toda uma reorganização em função das exigências da região, como evidencia-se no PPP (2024, p. 9).

Atualmente existe uma forte e comprovada demanda de técnicos florestais, cuja razão principal é a de colaboração para o incremento no setor florestal do país, caracterizado por oferta insuficiente de madeira reflorestada, em face da demanda industrial crescente dos polos moveleiros e de papel e celulose, das áreas florestais e ambientais degradadas, bem como das áreas de pesquisa.

Dando seguimento aos colégios estaduais, destaca-se o Colégio Cívico militar João de Mattos Pessoa⁸⁶, que surgiu em atenção aos filhos de funcionários, em virtude da fundação do 15º Distrito Rodoviário em Irati, em 1962. Nesse período, a referida escola ofertava o ensino primário, apenas na década de 1990, o Ensino Fundamental anos iniciais; e, hoje, o colégio, com a instauração em outra sede, oferta também os anos finais e Ensino Médio. Relevante destacar que a fundação da escola, criada para atender aos filhos dos trabalhadores do D.E.R de

⁸⁵ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Centro Estadual de Educação Profissional Presidente Costa e Silva. Histórico do curso técnico florestal. Disponível em: <http://www.iriflorestalcostaesilva.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>. Acesso em: 12 jun. 2025.

⁸⁶ Informações retiradas do PPP do colégio.

Irati deu-se por uma demanda relacionada às transformações econômicas do município (PPP, 2016).

O Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira, o maior em matrículas da etapa da educação básica em análise, iniciou o atendimento aos alunos, ofertando o Ensino médio, também na década de 1990. Depois de funcionar desde 1975 integrado ao Colégio Nossa Senhora das Graças, com matrículas do 1º grau (nomenclatura referente à Lei nº 5.292/1971). Sobre a importância da escola no contexto social de Irati,

A realidade da época foi marcada por um mercado de trabalho bastante deficiente, existindo apenas trabalho em fábricas e no setor comercial. Neste cenário, a escola procurou, preparar os alunos para o desempenho eficiente de suas atividades futuras e integrá-los à sociedade, contribuindo desta forma para o desenvolvimento econômico e social de nosso município (PPP, 2024, p. 5).

O Colégio Estadual João XXIII, localizado no bairro que faz parte de um dos mais antigos e grandes vilarejos do município, Irati Velho, que é parte do surgimento do município, insere-se na aproximação histórica sobre a educação em Irati, em 1965, como Grupo Escolar João XXIII. A princípio, instalou-se em uma área de 40 metros quadrados, em uma situação estrutural de muita carência. Os estudantes também apresentavam uma condição de vulnerabilidade. Um ano após o início do funcionamento da escola, “o prédio ainda não tinha água encanada, para fazer a limpeza, as serventes buscavam água no rio e para o preparo da merenda, contavam com a gentileza dos vizinhos” (PPP, 2024, p.5). Quanto à oferta do Ensino Médio, foi efetivada apenas em 1996⁸⁷.

O Colégio Estadual do Campo Padre Pedro Baltazar iniciou suas atividades na etapa do Ensino Médio em 2011, a instituição de ensino, localizada no distrito de Itapará, foi uma reivindicação da comunidade local junto ao NRE de Irati, com apoio de religiosos que atuavam na região. A escola foi fundada na década de 1990, iniciando suas atividades educacionais com matrícula inicial de quarenta e dois estudantes.

A relevância do contexto de fundação de cada colégio amplia o conhecimento da materialidade em relação à organização social e econômica de Irati. Tal como aborda Saviani (2004), sobre as fontes que compõem uma pesquisa: “As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano de conhecimento, do objeto histórico estudado” (Saviani, 2004, p. 5). Nesse sentido,

⁸⁷ Uma informação complementar no que se refere às condições da escola: “As crianças eram recolhidas na cozinha, durante o inverno, servindo uma bebida quente, e ao mesmo tempo massageando as mãos e pés destas crianças, devido ao frio muito intenso. Estas tarefas eram realizadas pela merendeira Dona Dida. Na época, não tinha professora auxiliar, Dona Dida substituiu as professoras (PPP, 2024, p. 5).

as fontes promovem a aproximação com o objeto de estudo, para que este possa ser compreendido, possibilitando, no caso desta pesquisa, conectá-lo às demandas do mercado de trabalho da região em investigação.

Estes apontamentos realizados cumprem o objetivo de explicitar que as redes de ensino que fazem parte da organização social do município de Irati encontram a explicação para a sua existência nos condicionantes sociais, econômicos e políticos de cada contexto histórico.

6.2.1 A rede de ensino estadual de Irati

Irati faz parte do Núcleo Regional de Irati⁸⁸, que integra um dos 32 núcleos do estado do Paraná. Esse núcleo exerce atribuições administrativas e pedagógicas, as quais orientam e regulam as escolas de acordo com às normas do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Isso ocorre porque, dos 299 municípios do estado do Paraná, apenas 20 municípios possuem Sistemas de Educação, o que vincula a maior parte dos municípios ao Conselho Estadual de Educação.

O Núcleo Regional de Irati é composto por nove municípios, os quais são: Irati, Rebouças, Rio Azul, Mallet, Prudentópolis, Inácio Martins, Texeira Soares, Guamiranga e Fernandes Pinheiro (Figura 2). Dentro do contexto da pesquisa, trabalha-se com a investigação acerca do Novo Ensino Médio na realidade do município de Irati. A delimitação justifica-se pelo fato de Irati ser sede do núcleo regional, portanto, tem o maior percentual de matrículas no Ensino Médio.

⁸⁸ Irati cidade sede do Núcleo Regional de Irati.

FIGURA 2 – ABRANGÊNCIA TERRITORIAL DO NRE DE IRATI/PR



FONTE: *site* do Núcleo Regional de Irati.

No momento da organização dos dados, o número geral de matrículas referente ao Ensino Médio, ano base 2023, no Núcleo Regional de Irati, era de 5.489, segundo dados do IPARDES (2024), e no estado do Paraná, 403.394 matrículas, o que representa menos de dois por cento do total de matrículas do estado. No Quadro 11, abaixo, podemos visualizar as matrículas referentes aos nove municípios do Núcleo Regional de Irati. Destacando-se as matrículas do município de Irati.

QUADRO 11 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO NO NRE DE IRATI – POR MUNICÍPIO – 2023

Município	Ano	Matrículas
Irati	2023	2.428
Rebouças	2023	511
Rio Azul	2023	521
Mallet	2023	430
Prudentópolis	2023	1.888
Inácio Martins	2023	386
Fernandes Pinheiro	2023	162
Guamiranga	2023	351
Teixeira Soares	2023	313

FONTE: IPARDES, 2024.

A análise dos dados possibilitou apontar que Irati tem o maior número de estudantes no Ensino Médio. Dentro da cidade sede de Irati, 11 instituições estaduais ofertam o ensino médio regular, a saber: Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira; Colégio Cívico-militar Duque de Caxias; Centro Estadual Florestal de Educação Profissional Presidente Costa e Silva; Colégio Estadual Gonçalves Junior; Colégio Cívico-militar João de Mattos Pessoa; Colégio Estadual

João XXIII; Escola Estadual Luiza Rosa Z Pinto; Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora de Fátima; Colégio Estadual Padre Pedro Baltazar; Centro de Educação Rio do Couro e Colégio Estadual Trajano Grácia

Tendo como objetivo central analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio em Irati, e para ampliar o campo de análise da implementação, a fim de compreender o processo de operacionalização realizado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado do Paraná, por meio dos núcleos regionais de educação, realizou-se um levantamento das escolas estaduais de Irati com o objetivo de caracterizar o lócus e os sujeitos da investigação. Os quais foram convidados a participar de entrevistas para subsidiar as análises sobre a realidade da implementação no referido município.

QUADRO 12 – INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM ENSINO MÉDIO EM IRATI – 2024

Instituições de ensino	Município	Matrículas no Ensino Médio	Nº de turmas
1.Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira	Irati	1.070	40
2.Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias	Irati	268	12
3.Centro Estadual Florestal de Educação Profissional Presidente Costa e Silva	Irati	638	22
4.Colégio Estadual Gonçalves Junior	Irati	58	5
5.Colégio Estadual Cívico-Militar João de Mattos Pessoa	Irati	138	7
6.Colégio Estadual João XXIII	Irati	371	17
7. Colégio Estadual Luiza Rosa Z Pinto	Irati	100	5
8.Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora de Fátima	Irati	116	5
9.Colégio Estadual Padre Pedro Baltazar	Irati	58	5
10. Centro de Educação Rio do Couro	Irati	82	5
11. Colégio Estadual Trajano Garcia	Irati	145	5

FONTE: SEED-PR, 2025. Elaborado pela autora com base em dados do *site*⁸⁹.

Foi nas escolas que constam no quadro acima que se procurou e encontrou-se os sujeitos desta pesquisa que foram entrevistados, os quais possibilitaram que fosse explicitada as adesões, os ajustes às resistências à Reforma do Ensino Médio para além do processo da sua institucionalização, já apresentada e analisada nas seções anteriores.

Para tanto, definiu-se realizar as entrevistas em todos os colégios destacados no Quadro 12, posto que todas ofertam o Ensino Médio em Irati. Das 11 escolas, 10 receberam Programa de Incentivo à Implementação dos Itinerários Formativos. O colégio não contemplado, foi o

⁸⁹ Disponíveis em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati>

Colégio Estadual Luiza Rosa Z. Pinto, que no momento do programa ainda não ofertava o Ensino Médio.

O processo de implementação em muitas realidades brasileiras⁹⁰, neste caso em específico, o Ensino Médio, ainda se encontra em processo de efetivação. Dessa maneira, questionar-se sobre os pressupostos epistemológicos torna-se central, “porque o processo educacional está intrinsicamente envolvido com a intervenção da subjetividade, ele pressupõe sempre mediações subjetivas” (Gamboa, 2012, p.12). Mediações subjetivas que envolvem o pesquisador, os professores do ensino médio, gestores, profissionais que estiveram e estão no processo de implementação do NEM, seja no contexto da lei nº 13.415/2017 ou na atual Lei nº 14.945/2024. A sociedade em geral é representada por movimentos sociais de classe e/ou categorias de trabalhadores envolvidos na realidade, estes sujeitos são centrais para apreender a materialidade das políticas educacionais.

Compreender assim a consciência dos sujeitos envolvidos na base empírica desta pesquisa sobre o Novo Ensino Médio revela-se imprescindível para desvelar a realidade concreta em que estão inseridos. É por meio dessa análise que se tornou possível apreender as relações entre o modo como a Reforma foi gestada e sua efetivação no cotidiano do processo educativo, evidenciando as tensões, contradições, ajustes, resistências, adesões que permearam a implementação, evidências analisadas no próximo subitem.

6.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DA APP-SINDICATO E COM O NÚCLEO REGIONAL DE IRATI: PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS

Para compor a base de análises da investigação e evidenciar o contexto real da implementação da Reforma do Ensino Médio no município de Irati, sede do Núcleo Regional de Irati, para assim apreender as singularidades do objeto de estudo e sua relação com as particularidades nacionais e estaduais, definiu-se realizar uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. A seção foi organizada em dois subitens, primeiramente com a presidente da APP Sindicato de Irati, e, em um segundo momento, com a equipe pedagógica e técnica do NRE de Irati, e, posteriormente, no seguinte tópico de debate e análise, com os professores e gestores do município.

⁹⁰ Essa questão foi evidenciada em entrevista realizada com a presidente da APP-Sindicato de Irati, como parte do processo investigativo da tese, a qual atua como professora do ensino médio regular de outra cidade do Núcleo Regional de Irati.

No que diz respeito ao sindicato, o objetivo foi entender como este participou do processo de institucionalização e implementação do Novo Ensino Médio, em 2022, como também conhecer possíveis articulações realizadas pela representação da categoria dos funcionários públicos da região, apresentar resistências e/ou mobilizações na organização educacional do núcleo e do município referente à reorganização em evidência.

A APP-Sindicato de Irati faz parte dos 29 núcleos sindicais presentes e atuantes na rede de ensino paranaense. Historicamente a APP-Sindicato teve seu início em uma associação estadual de representação dos professores em 1947⁹¹. Sua primeira assembleia foi modesta, contava inicialmente com 50 sócios. “Embora houvesse claramente a intenção de representar todos os professores do estado, a atuação real da entidade estava mais restrita a Curitiba e alguns municípios vizinhos” (Camargo, 2021, p. 51).

A APP-Sindicato teve como primeiras reivindicações questões ligadas às carreiras dos professores primários e secundários⁹². Em seu processo histórico, a APP travou lutas pela sua autonomia enquanto representação efetiva da categoria. Um exemplo da falta de autonomia manifesta-se na presença de secretários estaduais de educação, em sua presidência, em alguns mandatos, ponto de resistência histórica da APP. Assim como um extenso processo de embates entre grupos de apoio ao poder executivo e grupos que buscavam maior crítica e garantia de direitos para os profissionais da educação. Mobilizações que reafirmam a luta da classe trabalhadora pela valorização do trabalho docente.

É relevante destacar as conquistas importantes da APP - Sindicato, como a aprovação do Estatuto dos Servidores Públicos (1970) e do Magistério (1976), Plano de Cargos e Salários dos Professores (2004) e dos Funcionários de Escola (2008). E nesse contexto de luta e resistência, além de defender os educadores e a educação, a APP também tem se mobilizado pelas lutas sociais mais amplas, como a defesa da democracia, do Estado de Direito e do acesso à terra, além de atuar contra todas as formas de opressão e discriminação.

No Quadro 13, abaixo, apresenta-se o registro de todos os núcleos sindicais regionais do Estado do Paraná, os quais tinham uma composição diferenciada até a década de 1980. Precisamente em 1982, com a fusão da APP com a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP) e a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP), as anteriormente subdes, tem-se uma entidade única com atuação em todo o estado (Camargo, 2021). No que

⁹¹ Informações disponíveis em: <https://appsindicato.org.br/historico/>

⁹² Para maior aprofundamento sobre a APP-Sindicato consultar Camargo, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/72513/R%20-%20T%20-%20JOSE%20JAILTON%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

se refere em específico ao Núcleo Sindical de Irati, a referência de organização efetiva foi a partir de 1982.

QUADRO 13 – NÚCLEOS SINDICAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Apucarana	Jacarezinho
Arapongas	Laranjeiras do Sul
Assis Chateaubriand	Londrina
Cambará	Mandaguari
Campo Mourão	Maringá
Cascavel	Metro Norte
Cianorte	Metro Sul
Cornélio Procópio	Paranaguá
Curitiba Norte	Paranavaí
Curitiba Sul	Pato Branco
Foz do Iguaçu	Ponta Grossa
Francisco Beltrão	Toledo
Guarapuava	Umuarama
Irati	União da Vitória
Ivaiporã	

FONTE: APP- sindicado, 2025. Elaborado pela autora com base no *site*.

A entrevista foi realizada na Sede da APP – Sindicato de Irati⁹³, na Avenida Presidente Getúlio Vargas, Bairro Fósforo, Irati/PR. A recepção da presidente e dos funcionários da APP foi acolhedora⁹⁴. A presidenta demonstrou, desde o primeiro contato, interesse em participar da entrevista, destacando na conversa de agendamento a importância da pesquisa, e do espaço para poder relatar como foi a representação sindical no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no NRE de Irati. No que se refere ao tempo de realização da entrevista, desde as conversas iniciais e a entrevista propriamente dita, durou aproximadamente cerca de uma hora e meia. A entrevista foi realizada em julho de 2024.

O objetivo de ouvir a presidenta do sindicato, fez-se pertinente no sentido de entender como ela foi convidada a participar e representar a categoria no processo de implementação do NEM em Irati. A partir dos debates e possíveis ações do sindicato quanto ao processo, a pesquisa buscou entender a compreensão dos professores diante da Reforma, das políticas educacionais propostas na realidade escolar iratiense, com o propósito de se apontar como a categoria docente reagiu, agiu, lutou, resistiu, aderiu e/ou tensionou a Reforma do Ensino Médio.

⁹³ As cidades de abrangência são: Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Inácio Martins, Irati, Ivaí, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul, São João do Triunfo, Teixeira Soares. A associação também atende as redes municipais de ensino, Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Inácio Martins, Ivaí, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e São João do Triunfo.

⁹⁴ O contato para o agendamento se efetivou de forma rápida, por meio de contato direto com a presidente por *whatsapp*. Devido à pesquisadora atuar na rede estadual de ensino de Irati, o acesso ao contato da APP foi disponibilizado pelo colégio, em que trabalha.

A entrevista foi realizada com a utilização de um gravador de áudio do celular particular da pesquisadora, em uma sala adequada para a efetivação da fala da presidenta. Primeiramente, apresentou-se a pesquisa, o objeto de estudo, seus principais objetivos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o registro de aprovação do Comitê de Ética na pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

Obedecendo ao roteiro, iniciou-se a entrevista; primeiramente, a pesquisadora questionou sobre o tempo de atuação na APP, suas principais atribuições, formação acadêmica (primeira e/ou segunda graduação), se possui especialização e/ou pós-graduação, se sim, em quais áreas. Na sequência do roteiro, indagou-se sobre como foram debatidas no contexto as questões referentes à Reforma do Ensino Médio, as principais ações da APP-Sindicato, se foi acompanhada de alguma forma, ou foi convidada a participar do processo de implementação do Novo Ensino Médio (por parte da SEED e/ou Núcleo regional de Irati). Inquiriu-se se enquanto representação sindical, recebeu relatos, depoimentos e se houve movimentos de resistência referentes à Reforma; e o que, enquanto presidenta, observou do processo de implementação do Novo Ensino médio; se o trabalho formativo ocorreu, e como foi desenvolvido com os professores, gestores. Solicitou-se ainda os pontos positivos e negativos e, por fim, uma avaliação geral do processo desde a formação, institucionalização e a implementação do Novo Ensino Médio em Irati.

Na entrevista, a presidenta reportou que atua no sindicato há 22 anos, e que é licenciada em Matemática, pela Unicentro, em Guarapuava e que fez pós-graduação em psicopedagogia. Durante a entrevista evidenciou-se em vários momentos, nas falas da presidenta, contribuições relevantes para a pesquisa, e algumas falas apontaram para visões e posicionamentos diferentes da equipe pedagógica e técnica do NRE de Irati, quando expressou ter discordância quanto à maneira com que a Reforma privilegiou os componentes curriculares, Português e Matemática. Nas palavras dela:

*Você tira de dentro do ensino médio disciplinas e conteúdos importantes que o aluno precisa e você coloca lá português, matemática, mas também num outro formato que não aquele que ele deveria aprender [...] Só que esse português, ele tem que estar dentro da história, da geografia, das ciências, porque se ele não tiver interpretação do mundo que ele vive, filosofia, sociologia*⁹⁵ (Presidenta da APP-Sindicato, 2024).

⁹⁵ Seguindo o padrão de formatação definido para a presente pesquisa, optou-se em destacar as falas de todas as entrevistas realizadas em itálico, assim como, também as falas retiradas de *lives* analisadas no contexto da investigação, na seção sobre a consulta pública referente à atualização da Reforma do Ensino Médio.

A entrevistada se ateve nessa fala a um elemento importante da Reforma, muito questionado pelos pesquisadores e professores que se opuseram a ela, devida a retirada de disciplinas e o caráter instrumental atribuído às de Matemática e Português. De fato, a representante do Sindicato fez um apontamento muito sensível para os professores: a Reforma implicou a perda de disciplinas, diminuição das cargas horárias e ainda o caráter administrado da formação: “subordinar a experiência escolar à perspectiva utilitária, a qual converge com o cerceamento da autonomia pedagógica das escolas e dos docentes, limita as possibilidades de desenvolvimento intelectual dos estudantes” (Zago, 2020, p. 184). A entrevistada descreveu que:

Hoje, o professor de espanhol, por exemplo, ele vai para o núcleo de educação, nós temos professores que foram para o núcleo de educação que não tem. Não tem vaga para eles. Nós temos outros professores de espanhol que tem que pegar português porque não tem disciplina em si para ele atuar.

Nesse sentido, a representante sindical apontou para o deslocamento do professor de sua formação inicial. Fato que tem sido apontado como elemento de precarização trazido pela Reforma e que gera desconforto entre os professores e prejuízo aos estudantes. Contudo, os gestores manifestaram uma posição diferente, ao apontarem que isso é benéfico, e que o professor precisa se ajustar a essas mudanças, mesmo que não tenha formação específica. O que evidencia similitudes com a flexibilização de trabalhadores para as cadeias produtivas sob a base da robótica e informática.

No caso em específico do espanhol, citado pela presidenta, com a reorganização, esta disciplina foi retirada do currículo deixando de ser obrigatória, o que condicionou esses profissionais a serem direcionados a assumir outras disciplinas ou funções administrativas no NRE.

Um ponto que merece destaque sobre as considerações da presidenta da APP-Sindicato sobre a implementação do NEM, refere-se à exclusão da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE) do processo. Desde a discussão,

a CNTE acabou sendo destituída do Conselho Nacional de Educação, porque era o Conselho Nacional de Educação que acompanhava mais de perto todo o debate junto ao MEC. Só que eles tiraram a CNTE do Conselho. Ficaram só lá com a Fundação Leman [...] A partir do Temer, Bolsonaro, a CNTE foi excluída. E com a CNTE é excluída, eles deitaram e rolaram. Tanto é que mesmo depois da reforma, que foi já no período do Temer, teve outras coisas que saíram depois, que prejudicavam mais ainda a educação, principalmente a educação pública. Então, a APP acompanhou (Presidenta da APP-Sindicato, 2024).

Esta denúncia da entrevistada corrobora o que foi apontado nas seções anteriores, desta pesquisa, a respeito do tratamento conferido às entidades representativas dos educadores no processo de institucionalização da Reforma. Esse tratamento se deu nos Governos Temer e Bolsonaro, com o privilegiamento dos representantes empresariais da educação em forte ascensão. A origem social desses grupos está nas frações da classe dominante, os quais foram identificados em várias pesquisas citadas nesta tese, como as de Arelaro (2017), que discorre sobre a presença do movimento Todos pela Educação. Tal movimento é composto pela Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Santander, Suzano - Papel e Celulose, DPaschoal e os Institutos: Unibanco, HSBC, Ayrton Senna, Victor Civita, Itaú Cultural, Natura, Samuel Klein, para citar alguns.

Essa presença dos interesses privados de hegemonia aponta para a intensa interferência, ou melhor, para a coordenação exclusiva do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, que destituiu o espaço de interlocução das entidades que historicamente têm defendido a educação nacional. Silva (2021), em suas avaliações e denúncias sobre a revogação da reforma, também afirma que o processo foi todo articulado por essas representações empresariais.

A entrevistada ainda afirma, *“E os grupos mais progressistas, eles excluíram do Conselho e do debate. Tanto é que nós não participamos da penúltima CONAE que teve. Porque era uma CONAE direcionada àquilo que eles queriam”* (Presidenta da APP-Sindicato). Dessa forma, retira-se e anula-se, a participação democrática da organização e da elaboração das políticas educacionais. Comprometendo, assim, os espaços importantes para os debates coletivos sobre a qualidade e a garantia ao direito à educação, dando o espaço de decisão para os grupos privados.

A partir da análise das falas da entrevistada, constatou-se e reiterou-se a relevância de ouvir os sujeitos que participaram, e estão vivendo o processo de implementação da reforma. Kuenzer (2017, p. 333) apontou que,

A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento A flexibilização do Ensino Médio, histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor.

A fala de Kuenzer já sinalizava um processo de recuo em relação a uma política anteriormente adotada, o que também já foi apontado nesta tese. Esse recuo se manifestou nos intensos debates ocorridos após a chegada do PT ao governo da República, em 2002, e nas Diretrizes para o Ensino Médio de 2011-2012, que tinham como horizonte a integração e a formação politécnica dos estudantes, superando o que estava, anteriormente proposto e anunciado no governo FHC, a pedagogia das competências.

Em síntese, pode-se dizer que a entrevista com a representante da APP-Sindicato Núcleo de Irati aponta para os impactos da Reforma na vida de professores e estudantes, no sentido da precarização do trabalho e da aprendizagem, respectivamente. Aponta também para o processo de alijamento da representação do CNTE junto ao Conselho Nacional de Educação. Completamos esta reflexão, com o aviso de Kuenzer (2017), feito em 2017, sobre a perda de participação e recuo em relação ao que tinha sido debatido e deliberado antes para Ensino Médio.

A discussão sobre o NEM se integra a uma análise sobre a quais interesses a reforma atende, e de que não é de hoje que se vivencia a ruptura com a participação democrática. A compreensão dos sujeitos envolvidos, professores e gestores, no processo, permite visualizar, na prática, no chão da escola, as reformas, como a do Ensino Médio iniciada em 2016. Como visto, as reformas, reiteram e perpetuam um caráter autoritário, em que se retira o diálogo e o efetivo debate democrático, desconsiderando os princípios de escola para todos. Uma escola que oportunize aos alunos a formação integral e a possibilidade de acesso à continuidade em sua formação escolar. Na próxima subseção, serão apresentados os dados das entrevistas que foram realizadas na realidade educacional do município de Irati.

6.4 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM REPRESENTANTES DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR

Esta subseção é dedicada às entrevistas realizadas com dois profissionais da educação que trabalham no Núcleo de Educação de Irati, responsável direto pela implementação da Reforma do Ensino Médio.

Neste texto, anteriormente, apresentou-se o Núcleo Regional de Irati, seus principais dados, colégios estaduais e o número de matrículas. Contudo, durante o processo de aproximação do objeto de estudo, outras informações se fizeram presentes para responder as indagações que a pesquisa foi suscitando, por exemplo, qual a origem e as atribuições do Núcleo Regional de Educação?. Não se encontrou no *site* oficial informações, apenas notícias de

acontecimentos gerais da educação da rede estadual dos municípios pertencentes ao Núcleo, que se referem a questões mais recentes.

Farah *et al.* (2008) fazem referência que no ano de 1951 foi criado no município a Inspeção Auxiliar de Ensino, a qual tornou-se sede da 23ª Inspeção Regional de Ensino em 1964, que nesse momento abrangia seis municípios da região. Posteriormente, em 1983, após muitas lutas das lideranças locais, foi instalado o NRE, referência que está de acordo com o que já apontado nesta tese.

Esse contexto de luta pela instância estadual de acompanhamento educacional, encontra-se intrinsecamente ligado à greve dos professores em 1982, em que o então candidato a governador José Richa compareceu em Irati, e em sua fala de campanha se comprometeu a instalar o núcleo na cidade para fortalecimento da região. Contudo, o então candidato, ao iniciar seu mandato, como governador, não apresentou a proposição de cumprir com o projeto, assim formou-se uma comissão de professores para reivindicar a instalação do NRE.

Entretanto, para que o pedido de instalação fosse alcançado, o governo do estado impôs uma condição, no caso de se estabelecer em Irati a sede da microrregião. Assim, o então prefeito de Irati Toti Colaço iniciou o processo de criação da Associação dos Municípios da Região Centro-Sul do Paraná, a AMCESPAR. Após negociações e reuniões com os prefeitos e lideranças políticas locais dos demais municípios da região, o projeto foi consolidado e, em 25 de março de 1983, foi criada a associação. Sua criação viabilizou a instalação do NRE em 9 de dezembro do mesmo ano, oficializando Irati como sede da região Centro-Sul do Paraná.

A reconstrução histórica apresentada foi necessária para caracterizar o NRE, como também para confirmar as relações políticas, econômicas que compõem as implementações das políticas educacionais, e como estas relações estão presentes na institucionalização e implementação da educação.

Saes (2021), em uma entrevista, discute sobre a ideologia e seu efeito nas instituições, bem como a presença dos valores estruturais na prática dos agentes sociais. Ele exemplifica esse processo como um movimento de diferentes grupos sociais na busca por um objetivo, ou seja, o envolvimento dos grupos políticos locais e estaduais com grupos econômicos que exerciam influência nas relações de poder para concretizar, no caso estudado, a instituição e a implementação do NRE.

Nas sociedades, há valores que impõem de modo regular uma orientação aos indivíduos. Tais valores só existem materialmente como orientação da ação concreta dos indivíduos. O pesquisador deve tentar descobrir quais são os valores estruturais. Para tanto, ele tem de analisar os limites ideológicos dentro dos quais se move a ação dos indivíduos. Ele chega, assim, ao conteúdo (ideológico) dos valores estruturais; e

entende que tais valores só passam a existir realmente quando se encarnam na ação dos indivíduos (Saes; Farias, 2021, p. 75).

Essa referência a Saes (2021), é para lembrar que as ideologias impactam as concepções de educação e a maneira como se propõe e se faz a política educacional. E isto ficou claro, ao ouvir os profissionais que implementaram a Reforma, cujas posições divergem, como já foi analisado na subseção anterior.

A retomada histórica do NRE de Irati, conforme já foi reiterado, possibilitou identificar as estruturas sociais, que a partir de múltiplas relações de poder ajudaram a compreender o movimento particular do lócus de investigação. Essa análise se relaciona com a construção histórica da outra instituição do subitem, a APP-Sindicato, evidenciando que, tanto no núcleo como no sindicato, as reivindicações são intrínsecas ao processo de participação efetiva na organização das lutas referentes ao direito à educação.

Para a entrevista com o NRE, organizou-se também um roteiro de questões orientadoras para apreender como o processo de participação se efetivou na realidade estadual a partir da perspectiva da ação da equipe pedagógica do NRE. Da entrevista, participaram a profissional de educação que tem o cargo de técnica pedagógica, que nesta pesquisa denominou-se de Rosa, e é responsável pelo Ensino Médio no núcleo, e uma profissional de educação, cujo cargo é de assessora pedagógica, a qual se denominou de Jasmim.

Para agendar a entrevista, a princípio foram marcados alguns dias desde outubro de 2024. Todavia, a agenda teve que ser revista em virtude de impossibilidade da equipe, “por motivos ligados a grande demanda de trabalho”. Finalmente, o encontro aconteceu em janeiro de 2025. Na ocasião a pesquisadora foi recebida com exclusividade, e uma tarde foi dedicada para o encontro, que teve duração de duas horas, fato que contribuiu para que houvesse tempo de resposta e escuta necessários para todas as questões, as quais foram organizadas previamente.

O roteiro organizado seguiu como naquele para a entrevista com a dirigente sindical, em que se indagou sobre questões referentes ao tempo de atuação na rede de ensino estadual e no Núcleo; formação acadêmica; questões específicas sobre a Reforma do Ensino Médio; sobre o processo de formação da equipe do Núcleo para a implementação realizada pela SEED-PR. Assim como, sobre a formação continuada dos professores; gestores das instituições que iriam implementar o NEM, os pontos positivos e negativos do processo. E, ainda, quais dificuldades, resistências e desafios foram enfrentados na implementação e quais as estratégias foram postas em movimento em Irati, bem como se indagou sobre as possíveis singularidades das instituições. Para finalizar, questionou-se sobre a avaliação do processo da formação para implementação do Novo Ensino Médio.

Inicialmente, sobre a atuação das profissionais da educação, Rosa relatou que assumiu o cargo juntamente com a eminência da implementação do Novo Ensino Médio em 2022. Em 2021, enquanto professora, participou da formação em Foz do Iguaçu, e teve a incumbência de repassar as informações ao colégio em que lecionava. Nesse contexto, foi convidada a conduzir o processo de formação e implementação para o NEM como técnica pedagógica para o Núcleo Regional. Já Jasmim atua há mais de 17 anos no núcleo. No que se refere à formação acadêmica das entrevistadas, Rosa é professora de Educação Física, e a assessora, Jasmim⁹⁶ é professora de Letras Português e Inglês.

Na entrevista, ambas relataram que passaram por uma formação preliminar para organizar internamente o Novo Ensino Médio.

Os dados coletados segundo o roteiro da entrevista, podem ser agrupados em cinco núcleos e relacionados com outras informações coletadas no *site* da SEED: o primeiro núcleo refere-se à formação continuada da equipe pedagógica e/ou de ensino do Núcleo; o segundo diz respeito à formação organizada pela equipe para os professores, pedagogos e gestores de Irati; o terceiro está relacionado à avaliação da equipe no que se refere as maiores resistências encontradas no processo de implementação por parte de professores, gestores e estudantes; o quarto aborda as estratégias específicas das instituições em Irati para o processo do NEM, e por fim, o quinto, que alude a uma avaliação atual do processo com base nos três anos da implementação.

Sobre o primeiro ponto de análise, a formação para a implementação, destaca-se, no contexto, a formação realizada em Foz do Iguaçu em 2021. Para ampliar a apreensão desse fato elencado na entrevista, a pesquisadora encontrou na página da SEED-PR as informações sobre a formação mencionada, o que explicitou referências contraditórias, como pode-se perceber, “a Secretaria estadual da Educação e do Esporte trabalhou ao lado da comunidade escolar para dar início ao processo de implementação” (SEED-PR, 2021, [n.p.])⁹⁷. A presente afirmação provocou na pesquisadora dúvidas, pois enfatizava um movimento contínuo. Tal evidência entra em conflito com as entrevistas realizadas, tanto no que se refere às consideradas na subseção anterior quanto às colhidas com as profissionais do Núcleo de Educação de Irati. A pouca formação foi justificada em virtude do período pandêmico (2020-2022), ou pelo fato de

⁹⁶ A assessora pedagógica fez sua graduação pela Unicentro e tem especialização em Língua Inglesa pela Universidade Tuiuti do Paraná e Tecnologias em Educação pela PUC do Rio de Janeiro e, atualmente, cursa Pedagogia.

⁹⁷ Reportagem disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Em-2021-Educacao-do-Parana-se-preparou-para-implementar-o-Novo-Ensino-Medio>

as consultas e os encaminhamentos para a implementação estarem sendo feitos. Contudo, a reforma se concretiza somente com a Lei nº 13.415/2017, ou seja, três anos antes. Na verdade, como já apontado anteriormente a formação foi operacional e vertical, isto é, os professores da rede pouco ou nada souberam dos debates sobre a Reforma, ou sobre as resistências que foram feitas a ela. Rosa confirma estes aspectos referentes à formação, quando disse: “*Eu tive algumas formações, **algumas** orientações que eu recebi enquanto professora da rede na época até o finalzinho de 2021*” (Rosa, 2025, grifos da autora).

A fala destaca a dimensão que as formações assumiram na realidade, ou seja, com poucas orientações, em um longo período tempo, intensificando o processo apenas no ano letivo de 2021. Situação identificada também na continuidade da reportagem sobre a Formação em Foz do Iguaçu, quando se ampliou a busca para apreender essa formação de Rosa e Jasmim.

Ao longo do ano, a Seed-PR promoveu ações de formação para preparar os profissionais da educação para implementar o novo modelo. Entre novembro e dezembro, aconteceu o Seminário de Formação sobre o Novo Ensino Médio, destinado a professores. Já em setembro e outubro, houve uma série de oficinas presenciais de formação com os pedagogos. Os diretores, por sua vez, tiveram reuniões com a Seed-PR acerca do Novo Ensino Médio nos meses de agosto e setembro (SEED-PR, 2021, [n.p.]).

A SEED-PR mobilizou-se para dar conta da Reforma, fez oficinas, reuniões, também no período de pandemia e de possíveis manifestações de resistência, com o objetivo de preparar as equipes para efetivarem a Reforma. A respeito, Jasmim relata que foram realizados vários eventos pela SEED desde 2018. Segundo ela: “*a secretaria fez consultas com os professores da rede, dentro das temáticas, na época ainda se falava da questão dos conteúdos estruturantes, e eu participei de algumas formações, também em, logo foi 2018, 2019, que começaram as documentações*” (Jasmim, 2025).

A adesão à Reforma ficou clara nas falas de nossas duas entrevistadas, quando se referiram ao empenho na organização da equipe para prepararem professores, gestores e estudantes para a implementação do NEM. Sobre a formação em Irati pelo NRE, as entrevistadas relataram, “*a gente fez várias formações, fizemos presencial, trazendo toda a organização, as leis, quais eram os documentos orientadores a partir da BNCC, o que foi se desenhando, para que eles tivessem essa compreensão*” (Rosa; Yasmim, 2025). Essa situação mostra que o gestor do Estado fazendo cumprir as leis, as normas. Não há resistências, há, sim, ajustes, pois estuda-se as leis e a BNCC para dar cumprimento as normas.

Solicitou-se às entrevistadas como elas entendiam a perda de disciplinas e cargas horárias. Para a dirigente da APP-Sindicato, esse fato representou perda de direitos,

precarização do trabalho dos professores e da aprendizagem dos estudantes. A resposta de Rosa (2025) foi: “*E aí, a gente começou a entender, que não é que a Educação Física ia perder aulas, mas que ela deixava de ser formação geral básica para ser itinerário formativo, sabe?*”. Partindo da reflexão de Rosa, constata-se que a educação física deixou de ser para todos para, para ser somente para alguns, se possível, como itinerário formativo. Como se verá adiante, nesta pesquisa, quando se analisa as entrevistas com os professores, os quais afirmam que a perda de disciplinas gerou queixas, mas poucas resistências. Aliás, entendidas pelas entrevistadas como “não compreensão”, insegurança por “*ter que sair da sua zona de conforto*”, ou seja: o problema não era a Reforma, mas os professores que foram por ela atropelados.

Rosa e Jasmim destacaram a importância do Programa de Incentivo à Implementação dos Itinerários Formativos, que no caso específico de Irati, contemplou todos os colégios que ofertavam o Ensino Médio. As entrevistadas deram muita importância a esse fomento para a implementação.

Apontaram:

foi nossa muito gratificante ver assim a dimensão que isso tomou, sabe, porque assim de alguma produção temática, de alguma produção pedagógica teve escolas que fizeram as feiras de empreendedorismo, conseguiram fazer projetos assim nossa, sabe, surpreendentes dentro do processo de implementação sabe, e eles através desse fomento que veio a nível nacional, eles conseguiram olhar para a trilha e observar que materiais eles precisavam para trabalhar e desenvolver com os estudantes então ver essa, esse traçado esse desenhar e o acontecer na prática (Rosa; Yasmim, 2025).

Constata-se nas falas de Rosa e Jasmim, o intenso trabalho da equipe do núcleo, dos professores e dos colégios para utilizarem o fomento, para que fosse garantida a implementação do Novo Ensino Médio. A ênfase no empreendedorismo, na educação financeira, no projeto de vida, e a presença do notório saber estão na contramão do que os educadores críticos defendem para a formação integral dos jovens brasileiros, “com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da docência e a realização de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileiro” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 399).

A implementação, segundo umas das representantes do NRE, passou por momentos gradativos. Na resolução das questões que surgiam conforme o processo acontecia, houve muito trabalho e visitas constantes nos colégios para esclarecer dúvidas. Devido à chegada contínua de documentos norteadores referentes à adequação do PPP, portarias e modificações na organização da implementação no caminhar decorrer do processo, demandou da equipe estar sempre alerta. Conforme as novas orientações chegavam, elas precisavam ser analisadas,

compreendidas e repassadas às instituições escolares. Ou seja, pela rapidez demandada pelo processo de implementação, não se permitia que houvesse certo aprofundamento quanto aos documentos norteadores, todavia, a SEED-PR, por meio dos ajustes exigidos, reorganizava e reconfigurava a trajetória.

Rosa e Jasmim relataram que tiveram muito trabalho, era preciso garantir a implementação da Reforma.

Ao serem questionadas se houve o cumprimento de todas as áreas escolhidas pelos estudantes do Ensino Médio, as quais foram efetivadas em Irati, a resposta foi que sim, todas foram implementadas, contudo, as opções dos itinerários geraram situações específicas na realidade de cada colégio do NRE de Irati, como, por exemplo, as escolas do campo, situação considerada na entrevista,

Acerca da Matriz Curricular, há uma específica para as Escolas do Campo com turma única (PARANÁ, 2022a). Essa Matriz prevê apenas um Itinerário Formativo que integra as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PARANÁ, 2023). A Instrução Normativa Conjunta N° 006/2022 – Deduc/SEED (PARANÁ, 2022b) destaca que essa oferta é excepcional e se destina a algumas Escolas do Campo, conforme decisão do Conselho Escolar (Paraná, 2023, p. 12).

Isto é muito importante, em virtude do número grande de escolas dessa modalidade de ensino na educação paranaense, questão pertinente ao Núcleo, pois, das 11 escolas que possuem o Ensino Médio, quatro são do campo. Nessa situação, unificaram-se as áreas. Cabe ressaltar que isto aconteceu não apenas em Irati.

No que se refere ainda aos desafios e/ou dificuldades, as duas profissionais do NRE apontaram que estes decorreram de o processo de implementação ter sido acompanhado pelos pedidos de revogação do NEM. Relataram fragilidades e a necessidade de buscar melhorias, e quanto à revogação, especificamente, disseram: *“com essa resistência, muitas vezes nós conversávamos com os professores, para que a gente entenda e compreenda, a gente precisa passar pelo processo”*, observa-se uma adesão, com a clareza que o contexto poderia se alterar, argumentaram que teriam a prática para balizar possíveis alterações.

A perspectiva das representantes da equipe do NRE pauta-se na responsabilidade de fazer a implementação acontecer, sendo este um órgão administrativo, incumbido de executar as políticas educacionais advindas da SEED-PR. Tal ação considera, se necessário, realizar ajustes na implementação, caso ocorresse uma possível revogação e/ou alteração. A ação seria no contexto de contribuir com as referências que adquiriram durante a prática da reorganização curricular do NEM.

Nas falas analisadas, não se apresentou posicionamento crítico no sentido de apontar prejuízos efetivos para o Ensino Médio, no que se refere aos professores e estudantes. As representantes afirmam que a construção foi coletiva, por meio de escutas ativas de estudantes e professores, de pesquisas, de consultas, formações direcionadas, presenciais e pelo canal do professor, coordenadas pela SEED-PR. Identificou-se que o contexto de 2022, intensificado em 2023, na realidade, representa a consulta pública com vistas à reformulação do Ensino Médio em 2024.

Para finalizar a entrevista, solicitou-se a Rosa e Jasmim uma avaliação da implementação, pois, em 2024, as primeiras turmas do NEM finalizaram a etapa de formação, e acompanhadas de um novo processo de reformulação em eminência com a Lei nº 14.945/2024.

Quanto a este tema, as representantes da equipe do NRE destacaram a realização de um relatório da implementação de cada colégio que ofertou o Novo Ensino Médio, assim como o registro da utilização do fomento referente ao Programa de Incentivo a Implementação do Ensino Médio do governo federal. Elas enfatizaram que o *“Núcleo de Irati conseguiu fazer essa correlação entre a teoria e a prática, e o quanto foi importante para a melhoria e a aprendizagem significativa dos estudantes, e o reflexo disso foi o aumento do IDEB de nossas escolas, que também é um outro indicativo”* (Rosa; Yasmin, 2025).

Na síntese referente as colocações de Rosa e Jasmim, assenta-se que: elas tiveram muito trabalho com o processo de implementação da Reforma; que as queixas e resistências dos professores estão relacionados com a não quererem sair da sua zona de conforto, ou seja, que o problema está nos Professores e não na Reforma como apontado; que as resistências em movimento contra a Reforma atrapalharam o processo e que o Programa de Incentivo à sua implementação foi providencial.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES E GESTORES

Ainda com o objetivo de analisar a Reforma do Ensino Médio realizaram-se entrevistas com professores e gestores da rede estadual de ensino do município de Irati. Como apresentado, as instituições que ofertam o Ensino Médio são 11, das quais, quatro na modalidade do campo, 2 cívicos-militares. Para a pesquisa de campo, todas os colégios foram convidados a participar, via protocolo no NRE, após passar e ser aprovada a pesquisa no Comitê de Ética. O contato inicial se deu via protocolo digital, posteriormente a pesquisadora foi presencialmente em todos os colégios para agendar, organizar e efetivar as entrevistas, que foram realizadas no final de

2024 e início de 2025. Cabe destacar que os professores serão identificados com letras, no decorrer desta pesquisa, para garantir o sigilo e a ética na análise das contribuições.

Quanto à formação dos professores entrevistados, tem-se um doutor em História, três formados em Letras e Inglês, três formados em Geografia, um em Arte, e um em Matemática; e de todos os professores, três possuem uma segunda graduação e todos possuem especialização. Vale ressaltar que a maioria trabalha em mais de um colégio, o que proporcionou para a pesquisa se aproximar ainda mais da realidade das instituições e da implementação do Ensino Médio.

A vivência de estar presencialmente em todos os colégios estaduais proporcionou um aprofundamento da realidade educacional de Irati. Mesmo conhecendo as instituições, por atuar como professora colaboradora desde 2016, a perspectiva de contato direto com as equipes pedagógicas, a exposição dos objetivos da pesquisa, todo o processo até a concretização das entrevistas, possibilitaram elucidar questões organizacionais e o entendimento do Novo Ensino Médio como um contexto diferenciado na atualidade da etapa em investigação.

A previsão de participação dos 11 colégios do município de Irati⁹⁸ em relação aos professores foi positiva. No que se refere à entrevista, nove efetivaram a entrevista, e/ou a entrega do questionário, sendo que dois professores, por atuarem em mais de um colégio, realizaram sua participação para ambos. Quanto aos gestores, delimitou-se a convidar todos os diretores e/ou professores pedagogos a contribuir, contudo, apenas um diretor e um pedagogo, dos 11 colégios, participaram. As justificativas foram diversas, desde a mudança de direção e a constante troca de professores e pedagogos, até a falta de acompanhamento do processo de implementação.

Ocorreram situações diferenciadas em cada instituição. Por exemplo, momentos em que a professora pedagoga recepcionou a pesquisadora, perguntou detalhes sobre a pesquisa e se prontificou a explicitar o tema aos professores. Em um dos casos, como a visita foi na hora do recreio, o próprio pedagogo expôs o assunto aos professores e pediu para que a pesquisadora aguardasse na sala da coordenação pedagógica. Nesse momento, iniciou-se uma conversa informal com outra pedagoga que tinha trabalhado em 2024 em outro colégio com o Novo Ensino Médio. Ela relatou a dificuldade dos professores em entender como seria a implementação no dia a dia da sala de aula, como ficaria o seu componente curricular e o que realmente iria ser alterado com a Reforma. Esse fato aponta para o que já foi dito, a verticalização do processo de implementação.

⁹⁸ Dois colégios do campo que se prontificaram em responder o roteiro de perguntas não enviaram a participação, a saber, o Colégio do Campo Nossa Senhora de Fátima e o Colégio do Campo de Gonçalves Júnior.

A referida pedagoga destacou, em sua fala, a questão de o processo ter sido concomitante: implementação e formação continuada. A diluição gradativa da essência dos componentes curriculares gerou um clima de insegurança entre os professores. As temáticas e conteúdos desconectados da matriz teórica habitual, e a ênfase nas tecnologias e plataformas provocou receios de perda de trabalho. Quanto à formação e à preparação para a implementação, a professora pedagoga afirmou que o suporte foi pró-forma. Destacou ainda que as orientações eram repassadas de uma instância a outra, sem tempo de discussão e tempo de organizar um planejamento adequado, evidência confirmada no relato tanto da equipe do NRE quanto da APP-Sindicato.

Depois desse momento com a pedagoga, o pedagogo que havia se retirado, retornou à sala da coordenação pedagógica, e apresentou a professora que aceitou participar da entrevista. Um dado importante é que essa professora participou da formação ocorrida em Foz do Iguaçu, em dezembro de 2021. Nessa formação, os professores dos colégios estaduais do NRE de Irati, os quais teriam a oferta do Novo Ensino Médio, foram convidados a participar e retornarem como multiplicadores das informações trabalhadas no encontro em âmbito estadual, ou como explicitado nas falas do NRE, esses professores foram chamados para serem mediadores de grupos focais. Foi agendado um dia e horário em sua hora-atividade para realização da entrevista. A questão de se agendar um espaço de tempo na hora-atividade diferenciou-se de outras entrevistas, porque na maioria dos colégios os professores solicitaram responder as questões por áudio e via *whatsapp*, ou por arquivo escrito, em virtude de não disporem de muito tempo para gravar a entrevista.

A partir das situações vivenciadas no percurso da coleta de dados, a organização inicial de como se pretendia realizar as entrevistas sofreu com as condições de trabalho presentes na realidade de cada instituição e de cada professor. Dessa forma, pode-se evidenciar a multiplicidade do cotidiano do trabalho docente. Essa reorganização flexibilizou a coleta das informações. O roteiro de perguntas foi disponibilizado presencialmente, por e-mail e *whatsapp*, respeitando as condições de trabalho de cada participante que aceitou contribuir com a pesquisa.

Profissionais dos dois colégios cívico militares do município fizeram parte da pesquisa de campo. Em um dos colégios ocorreu uma situação diferenciada quanto à forma como o convite foi feito ao professor. Primeiramente, realizou-se toda a apresentação para a pedagoga sobre a pesquisa, e, após o esclarecimento, a professora pedagoga indicou um professor para a entrevista, porém não houve consulta, o direcionamento aconteceu imediatamente. Ou seja, a pedagoga passou o contato do professor, e o mesmo respondeu em algumas horas, explicando

que iria realizar a entrevista por áudio via *whatsapp*. No outro colégio cívico militar, a diretora solicitou que fosse realizada a explanação da pesquisa na hora do recreio, em dia e horário agendado. Nesse contexto uma professora se prontificou, contudo requisitou uma alteração, que a entrevista fosse por escrito no lugar de entrevista gravada.

Em outro colégio, a professora pedagoga requisitou um tempo para conversar com os professores do Ensino Médio, alegou estar há pouco tempo na instituição, e que seria uma oportunidade de dialogar sobre o contexto da pesquisa com os professores. Em outro dia, retornou-se ao colégio, e foi apresentado um professor, o qual havia participado do processo da implementação, e continua atuando no Ensino Médio geral. A entrevista foi por meio de áudios pelo *whatsapp*.

Todos os contatos iniciais com os entrevistados para a participação da pesquisa foram presenciais, mesmo nas escolas do campo, que possuem Ensino Médio que, como já foi dito, totalizam quatro. As visitas aos colégios possibilitaram conhecer melhor a realidade das escolas do campo no município investigado. Fato que chamou a atenção, foi as diretoras contactadas ficarem surpresas em a pesquisadora se prontificar a visitar a instituição. Durante o primeiro contato, elas demonstraram muita satisfação em participar da pesquisa. Os contatos posteriores foram por meio de *whatsapp*, devido aos colégios serem bem afastados da área urbana de Irati, o mais próximo, trinta quilômetros e o mais distante, cinquenta quilômetros. Nesses colégios, os professores preferiram responder a entrevista por escrito e enviar o arquivo.

As entrevistas concretizadas cumpriram, em parte, com a proposta inicial da pesquisa de campo submetida ao Comitê de Ética, a qual previa entrevistar 11 professores dos colégios estaduais de Irati que tivessem a oferta de Ensino Médio, a representação sindical e a equipe pedagógica e técnica do NRE de Irati. Inicialmente, esta pesquisa propôs-se a entrevistar também gestores e/ou professores pedagogos de três colégios. Apresentou-se como justificativa, para essa delimitação, um colégio de maior matrícula, um com menor quantidade de estudantes, e o último a definir o critério de inclusão conforme o processo de aproximação com os colégios se concretizasse.

Conforme o processo da pesquisa acontecia, resolveu-se convidar todos os diretores e/ou pedagogos a participar da entrevista, com o objetivo de visualizar o grau de participação, o interesse em expor seus argumentos e avaliação sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio. Mas, ao final, apenas uma diretora e uma pedagoga se propuseram a participar, A diretora aceitou realizar a entrevista e gravar para posterior análise, e a pedagoga, por se tratar de um colégio do campo, enviou o arquivo.

O roteiro para a entrevista com os professores tratou sobre o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (2022), em que se questionou sobre: se o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do Novo Ensino Médio no município, ou se a SEED; os pontos positivos e negativos no processo de formação; as dificuldades, resistências na implementação; se buscou formas de representação da categoria via APP-Sindicato, ou outras formas de organização, diante de questões às quais os professores, pedagogos e gestores discordaram, no que se refere à organização do Novo Ensino Médio; e, por fim, solicitou-se uma avaliação do processo desde a formação, organização e a implementação.

Nas falas dos professores que participaram da pesquisa de campo, no que se refere à formação e à preparação para a implementação do Novo Ensino Médio, com unanimidade, os professores relataram a falta de uma formação robusta e efetiva para as mudanças que ocorreriam a partir de 2022. Ainda que se tenha captado falas diferentes, um aspecto comum em todas as entrevistas dos professores foi que não houve formação para a implementação da Reforma.

“Quanto à implementação do novo ensino médio, que é o foco da pesquisa, eu acho que não houve uma formação adequada onde o professor tivesse pleno conhecimento das mudanças que viriam” (professor A). Da mesma forma, a fala do professor B veio a confirmar,

Olha, quando veio o Novo Ensino Médio, é, me recordo muito bem, não houve nenhuma, nenhuma, nenhum cuidado em fazer essa transição. Quando foi alterado o currículo, enfim, tudo que nele compõe, não é que foi uma surpresa, porque a gente já havia muito, a gente já tinha ouvido muita notícia sobre essas mudanças no Ensino Médio pela televisão. Então, aquilo não caiu de surpresa. Surpresa foi o fato, se houve, foi o fato de não ter nenhuma capacitação, nenhuma formação, nada (Professor B).

Constata-se nas contribuições dos professores, a falta de esclarecimento sobre a Reforma e de como a implementação iria se consolidar na prática pedagógica. Esse momento, que eles classificam como “um contexto confuso”, foi um termo recorrente nas entrevistas. *“Então acredito que ela sempre foi muito confusa, a gente nunca teve mesmo tendo participado de alguns eventos, a gente nunca teve muita compreensão de fato de como ela aconteceria na prática”* (Professor C). A conjuntura exposta pelos participantes da pesquisa entra em conflito com a fala do NRE de educação, assim como o que foi publicizado na época pela SEED-PR. O que se efetivou a partir dos espaços ofertados para esclarecimentos, na realidade concreta, na perspectiva dos professores, foram momentos que foram diluídos nos dias de estudo e

planejamento; o que ficou como interpretação, foram falas esparsas e, claramente, pequenos espaços para a formação sobre a Reforma.

O professor D assim enfatizou: *“foi repassado apenas em curso de Estudo e Planejamento a organização curricular e os Itinerários que nosso colégio estaria oferecendo. Algo muito vago, sem muita informação, por quem estava palestrando”*. Como também se identifica na fala do Professor E: *“Não, apenas em formações continuadas”*. As falas dos professores apontam para o que já se relatou anteriormente, a Reforma foi imposta aceleradamente e de forma verticalizada. As falas também reafirmam o que se apontou para a formação de profissionais da educação, quando se analisou as *lives*, ela foi, sobretudo, de caráter instrumental para o uso das plataformas.

Ainda sobre a formação, as especificidades dos colégios também foram tema de reflexões dos participantes, como a questão do campo, destacado no subitem anterior, referente à matriz única, e se a implementação ocorreu em todo o município de Irati, conforme entrevista cedida pelo NRE.

Evidenciou-se a descon sideração pelas especificidades das referidas escolas no que se refere às modalidades de ensino ofertadas no Ensino Médio em Irati; Na fala do professor C, que leciona em um curso integral profissional:

*Na teoria a gente já teve acesso a material, enfim, aos cursos, mas na prática se mostrou diferente do que foi apresentado na teoria, principalmente para nós, que estamos **em uma instituição de curso integral e profissional**, então para nós foi muito diferente do que era proposto para a modalidade regular de ensino. Então para a gente foi bem confuso. Nos cursos que eu participei também, eles, a gente, todas as perguntas que a gente tinha de aplicação prática, eles também não conseguiam responder. Basicamente eles deram entender assim que no caminhar a gente ia conhecendo o caminho, então a gente está tentando aprender e já estamos vivendo uma nova mudança e um novo processo (Professor C, 2025, grifo nosso).*

Por meio da fala supracitada, evidencia-se como o processo de implementação do NEM foi articulado em uma trajetória conturbada. Nas contribuições do Gestor A e B, também se constatou a questão da carência de uma formação específica para os gestores, os quais iriam orientar os professores diretamente na implementação,

Não teve especificamente para o gestor? Não, gestores, na verdade, não teve nenhuma formação que eu me lembre. E eu participo de todas. Então, não me lembro de nenhuma formação específica. Olha, vocês vão vir aqui pra vocês entenderem o processo. Não houve. A gente ia entendendo ao passo que a gente ia recebendo a documentação e fazendo leituras (Gestor A, 2025).

A formação e a orientação não aconteceram o que ocorreu foram informações esparsas dentro das reuniões que já eram realizadas com os gestores, nada além de orientações. Processo que promove insegurança e que dificulta a implementação. Tal como foi abordado pela gestora B, acerca do constante movimento que se seguiu à Reforma, com pedidos de revogação durante todo o percurso. Essa tensão acompanhou todo o trabalho da equipe de gestão das instituições, assim como a prática pedagógica dos professores, já inseguros, e com pouca compreensão do que seria, em concreto, o NEM. Quanto às resistências, o professor B relata,

Resistência houve, sim. Se teve resistência, claro que teve, especialmente por parte até de alunos, de pais de alunos, de professores, não é só professores, não só apenas professores que resistiram a essa implementação, muitos dos meus colegas achavam que isso até poderia ter sido feito, mas de uma forma que fosse paulatina, não com mudanças tão bruscas como ocorreu. Então, eu acho que houve resistência, sim. Alunos que também, de certa forma, ficavam receosos quanto a essas novas questões, como esse Novo Ensino Médio iria se estruturar. E os pais, teve muitos pais de alunos que também foram, claro que teve gente que foi a favor, mas houve resistência, sim (Professor B, 2025).

Em continuidade na entrevista, o professor B enfatizou a especificidade da sua instituição que ofertava apenas uma matriz, por ser do campo. Que confirma a análise e reflexão dos autores que discutiram a questão da escolha por parte do estudante, em conjunto com a promessa de no mínimo duas áreas em cada instituição. Propaganda amplamente divulgada, não apenas em âmbito do Estado do Paraná, mas também nacional. Dessa forma, pode-se considerar que a implementação do NEM, como anunciada, não se concretizou efetivamente em Irati/PR. Em outra fala, de outra instituição de ensino mais uma vez essa constatação é validada, “*No colégio que trabalho temos apenas um itinerário, então se o aluno opta por outro, precisa mudar de escola*” (Professor I), e nesse caso não se trata de uma escola do campo.

Nas entrevistas com os professores das escolas do campo, foi apontado que existe uma política que desconsidera a especificidade do campo e os debates que têm sido realizados, posto que as normativas sobre a Educação do/no Campo requerem uma “*Redução de carga horária de componentes mais abrangentes para a educação do campo, para inserir outros componentes*” (Professor G, 2025).

As adesões à Reforma do Ensino Médio foram destacadas pelos professores como resultado da propaganda feita no início do processo, a qual se baseava numa abordagem que caracterizava o NEM,

A proposta surgiu como uma forma de democratização do ensino e uma ampliação de capacidade diária para suprir algumas lacunas deixadas pelo antigo ensino médio,

em vigor na época. A ideia de inovar nas disciplinas, hoje chamadas de componentes curriculares, veio como uma alternativa de incorporar, conteúdos mais, ditos mais modernos, que abordassem o uso das tecnologias e preparasse melhor os jovens para as necessidades atuais de trabalho e participação social (Professor A, 2025).

As tecnologias digitais de comunicação e informação são citadas por vários professores. Destacam-se, nas reflexões, a necessidade de incluir e avançar o currículo por meio de questões que estão presentes na realidade social, as quais auxiliam na preparação para a participação ativa dos jovens na sociedade e para o mundo do trabalho. Contudo, a falta de estrutura mínima para sua efetivação na prática também foram destaques relevantes,

Então, acho que venderam uma coisa muito bonita do Novo Ensino Médio, mas que, lá no chão da fábrica mesmo, na realidade, isso foi muito mal elaborado, foi muito mal preparado e, portanto, acho que faltou modernizar a escola, se a ideia era um avanço. Relembrar que também nós tivemos a pandemia da Covid, então, eu acho que a pandemia também afetou negativamente a implementação dessa reforma do Ensino Médio e houve um exagero, de lá para cá, de plataforma da educação, sabe? Então, isso é um outro tema, pelo menos no Paraná, que a gente poderia abordar aqui (Professor B, 2025).

Interessante que a fala do professor retoma várias questões discutidas ao longo deste texto: a “venda” da urgência da Reforma, da promessa de que ela iria resolver todas as dificuldades, historicamente acumuladas, do Ensino Médio brasileiro, de que ela era moderna, e apropriada aos novos tempos. Outro ponto é a estrutura, as condições reais das instituições, com base na ampla diversidade e complexidade social, econômica, política e cultural das regiões brasileiras. Mais uma vez, efetivou-se sem prever e organizar as condições necessárias para sua plena implementação e para assegurar o direito a uma educação de qualidade. Essa tal peculiaridade em que se implementou a Reforma do Ensino Médio na realidade educacional paranaense está expressa na fala do professor B, quando aborda sobre a representação sindical referente à implementação e o movimento de resistência.

eu desconheço que a APP estivesse mediando algum debate entre o Estado e os professores. Até poderia ser um meio, um canal de diálogo, mas eu desconheço que isso tenha ocorrido. E é claro que houve muita reclamação, é claro que muitos professores argumentaram, o sindicato também. Teve campanha, teve muita coisa envolvida, mas aquela ideia de que o Estado é indiferente às opiniões divergentes. Eu acho que houve muito isso e nos últimos anos eu tenho visto uma mudança na atitude do governo, em específico do Paraná, em manter esse diálogo. Cada vez mais eu vejo um distanciamento entre sindicato e Estado (Professor B, 2025).

Na continuidade da sua fala, o professor ainda destaca o distanciamento entre Estado e o sindicato nos últimos anos, especialmente no Paraná. Como as reivindicações são ignoradas

e arquivadas, não há espaço para o diálogo, para o debate, e, assim, as propostas não se concretizam. Alguns professores se posicionaram quanto a resistência, explicando que as problematizações e dúvidas eram levadas apenas ao NRE. Segundo se observa na fala do Professor I: *“Não. Somente ao NRE eram repassadas as dificuldades”*, que também explicou que os ajustes eram realizados de acordo com o que a SEED julgava possível, e conforme as novas orientações chegavam.

Enfatiza-se assim o movimento de implementação no caminhar do processo. Ajustes que denotavam falta de esclarecimento também da própria secretaria, e que exigiam um constante movimento de adequação por parte do NRE, questão destacada na entrevista com as representantes do Núcleo. Evidencia-se grandes alterações, pouca formação, pouco espaço de debate e estudo, de definição coletiva e previsão das especificidades de cada instituição de ensino. *“Falta de organização e preparo do processo, atrapalhou o processo de ensino aprendizagem”* (Professor J).

Solicitou-se aos professores uma avaliação geral de todo o processo de implementação, *“A implementação do novo ensino médio, [...] como educador não percebo diferenças no aprendizado dos educandos. Sabemos que a inovação é importante, mas precisamos ter uma formação e recursos tecnológicos disponíveis que atendam as necessidades atuais da sociedade”* (Professor A, 2025).

Para o professor I (2025), *“Infelizmente, vejo que a implementação não atende as demandas das universidades, e que o aluno não tem maturidade para escolher o que desejam. Os que cursam no formato atual, sem dúvidas concluíram a etapa de ensino com muitas defasagens, as quais não poderão ser supridas fazendo cursos superiores”*.

O professor E (2025), *“Alguns pontos positivos, como as novas tecnologias na aprendizagem, mas as disciplinas de base foram comprometidas, sua eficácia, com a redução da carga horária”*. Nas conclusões solicitadas aos participantes, fica evidente a desestruturação das disciplinas da formação básica geral, e como estas foram prejudicadas na reorganização, para ceder espaço de carga horária para os itinerários formativos, projeto de vida e educação financeira, evidências que se relacionam com o processo de reavaliação da reforma realizada pelo MEC com vistas à Lei nº 14.945/2024, discutida nas seções anteriores (âmbito nacional e estadual).

Na contribuição do Professor J *“A implementação apresentou várias falhas, lógico que no decorrer do processo tivemos alguns avanços, porém não muito significativos”*. Sobre o Novo Ensino Médio, *“muito bom para quem montou, pena que incompatível com a nossa realidade”* (Professor D). Verifica-se que os professores conseguiram identificar limites para a

formação do jovem no Ensino Médio. Outra fala que traz consigo a força impositiva do processo de implementação é a do Professor C. Ela demonstra a incompreensão dos professores sobre o que realmente iria acontecer. Quando solicitado a dar uma visão geral do NEM, agora com três anos, o Professor C assim avaliou,

Ele foi confuso, passou por muitas alterações, o confuso seria a palavra mais adequada, foi confuso, principalmente o primeiro e o segundo ano, no terceiro meio que deu uma estabilizada, no primeiro ano a gente não fazia ideia do que a gente ia trabalhar, ia começar o ano, estávamos na formação pedagógica, não fazíamos ideia do que seria, o conteúdo, ali, o que a gente ia trabalhar aí veio tudo misturado, aí veio a confusão, como a gente faz para implementar e ter significância para o aluno, para ter sentido para ele, porque aquilo era um sarapatel, aí no segundo ano veio muito modificado, estavam adequando eles estavam, ajeitavam a abóbora conforme a carroça andava, não, esse aqui não deu certo, vamos tirar, vamos colocar esse, reclamaram, desse, aí no segundo ano era tudo diferente (Professor C, 2025).

Avaliação que evidencia uma implementação imposta, vertical, conturbada, não debatida pela classe dos educadores. Uma Reforma que não foi feita com quem a implementa. Um processo de ausência de participação, de democracia em “ruínas”, disse um professor: “o problema foi como foi feita a implementação, foi feito um estudo, daí veio toda aquela movimentação da crise política, de repente veio um [...] e implemento” (Professor C).

As falas analisadas, dos professores, diretor e pedagoga, autorizam a defender que a Reforma foi posta verticalmente, de maneira acelerada, quebrando resistências, fragmentada, aligeirada, ajustada aos interesses de uma formação para um trabalho de salários baixos; o que significa que a Reforma não pertence aos educadores.

Esse sentimento de não pertencimento está expresso na fala do Gestor A, diante do movimento se repetindo, com a Lei nº 14.495/24,

São quantos anos? Vamos pensar. Três. As primeiras turmas já estão formando. Então você veja três anos de trabalho. Bem efetivo. Para que a gente pudesse dizer. Hoje a gente já consegue pisar com mais segurança. Nesses três anos. E ainda temos dúvidas. E aí vem um novo processo. Então eu acho que aí vai ser bem difícil de novo. É o mesmo caminho. E a gente pensa assim. Está vindo. Mas onde está que não chegou até aqui para a gente discutir? Onde realmente o ensino vai acontecer? A gente não tem essa discussão (Gestor A, 2025).

Em síntese, a inquietação da gestora aponta e explicita como a implementação aconteceu concretamente. A falta de clareza no processo de implementação, a insegurança relatada por todos os professores, diretora e pedagoga e representante sindical, foi compreendida como falta de compreensão dos colégios em relação à proposta por parte do NRE. O processo de formação, organização e implementação ocorreu de forma imediata, bem como a constatação da necessidade de um processo formativo de mais qualidade.

Explicita-se a falta de debates significativos, de espaço para um mínimo de estudo e entendimento das reais alterações propostas. Essa análise também constatada por Silva (2022, p.422), que afirma, “Da aprovação da Lei em 2017 até 2020, houve pouca movimentação no estado”.

Importante enfatizar que todo esse contexto multifacetado, fragmentado e sem esclarecimento, sem oportunidades de debates efetivos, só reforçam a tese de uma implementação orquestrada, verticalizada, desvinculada de um processo democrático. Tese identificada desde o ato da MP nº 746/2016, até todo o processo de implementação. Reafirmada por pesquisas da comunidade acadêmica, em Maros (2021), que destacou que as discussões se condicionaram a serem internas à SEED-PR e ao CEE-PR, sem participação da comunidade escolar, por déficit de práticas democráticas. Uma implementação prevista e intensificada, que desconsiderou às reivindicações dos setores da educação, movimentos de resistência.

Não foram poucas as resistências que se destacaram no presente texto: lutas das entidades representativas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), Coletivo Humanidades, APP-Sindicato, Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR), entre outros.

A pesquisa sobre a Reforma e sua implementação em Irati não tratou de uma mera ação de negar ou aceitar a Reforma. A partir das falas dos sujeitos convidados a contribuir com a pesquisadora, professores, gestores, representação sindical e equipe pedagógica e técnica do NRE de Irati, compreendeu-se e explicitou-se “a reprodução ideal, do movimento real do objeto” (Netto, 2011, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como temática analisar e compreender a Reforma do Ensino Médio, sua institucionalização/implementação no contexto paranaense, no município de Irati, e explicitar no processo recente da dinâmica das políticas públicas educacionais, atreladas ao modo de produção capitalista, quais adesões, tensões, ajustes e resistências encontraram-se nessa conjuntura.

O percurso trilhado em direção ao objeto de estudo em sua essência, em sua dinâmica real, foi complexo. Exigiu da pesquisadora, no seio do processo investigativo, a partir da delimitação dos objetivos específicos, organizar as perguntas, as inquietações postas em relação à temática, para que os resultados e a exposição destes evidenciem a tese alcançada.

Nesse sentido, os objetivos específicos foram fundamentais para definir o ponto inicial da pesquisa. A partir daí, o estudo buscou compreender a realidade em seu dinamismo e nas interrelações para, com base no real, concretizar a síntese do estudo proposto. Essa exposição, que se fez importante, efetivou-se como ponto de partida, novamente, para as próximas pesquisas. Tendo em vista que o que inicialmente inquietou a pesquisadora se modificou durante o processo realizado.

Conforme a realidade era explicitada, e a pesquisadora se aproximava da Reforma do Ensino Médio, outras inquietações se colocaram no processo. Esse dinamismo possibilitou articular os dados empíricos com as elaborações intelectuais sobre a temática e os documentos envolvidos (leis, resoluções, portarias, relatórios, teses de autores). O objetivo era, por meio da crítica do objeto de investigação, entender os reais interesses e o movimento da Reforma em sua totalidade.

Os objetivos específicos foram base constitutiva para subsidiar a problemática central e para compor as seções de análise da pesquisa. Primeiramente, evidenciou-se no processo de constituição e delimitação do objeto de estudo, a partir da revisão de literatura, a importância em se conhecer quais eram os debates, quais as inquietações estão presentes nas produções científicas referentes à Reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, a análise das produções possibilitou dar ênfase a forma como a Reforma foi imposta, não apenas por meio do ato autoritário e antidemocrático do então presidente da república, mas articulado com a conjuntura política e econômica, em dimensões globais, em uma ofensiva neoliberal, a partir do metabolismo próprio do modo de produção vigente, em meio a crises e reformas para ajustar as contradições internas desse sistema.

Com base nas revisões, ainda se constatou a descontinuidade e fragilidade históricas na organização e formação ofertadas ao jovem brasileiro no Ensino Médio, a dualidade presente nessa etapa, e a ruptura identificada com as demais etapas da Educação Básica por meio da Lei nº 13.415/2017. A proposta de um currículo flexível, com a BNCC para o Ensino Médio em 2018, foi inserida sem a devida estrutura de apoio e formação continuada para os docentes, de forma intencional e articulada, o que determinou condições locais, estaduais atreladas à interesses políticos, ao invés de um efetivo compromisso nacional com a qualidade da educação.

A flexibilização curricular foi justificada por uma lógica modernizante, com princípios conservadores, com ênfase em competências técnicas, as quais são apresentadas como soluções modernas e eficientes. Um neotecnicismo, um fazer para empreender, para projetar a vida, sem uma formação integral de qualidade, sem subsídios concretos para sua efetivação, em contextos em que se acentuam ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

Em continuidade aos objetivos propostos para a pesquisa, fez-se imprescindível situar a Reforma do Ensino Médio no conjunto das reformas e no contexto das crises do modo de produção capitalista. A pesquisa buscou entender as crises e as reformas no âmbito educacional, suas múltiplas relações entre política, economia, cultura, a interferência das hegemonias dominantes globais e suas determinações, correlacionadas com os ciclos econômicos e as suas crises.

Também buscou compreender os ciclos e crises atrelados à concentração de poder das nações hegemônicas que dominam e coordenam esse processo de acumulação do capital, hegemonias que perpetuaram suas relações de dominação com países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Foi possível evidenciar no decorrer da pesquisa, a relação da dinâmica global do capital com as políticas educacionais, como os organismos internacionais impõem às nações em desenvolvimento indicadores e exigências para o desempenho educacional. Esse contexto possibilitou apreender a relação intrínseca entre determinantes econômicos e políticos, assim como as sanções impostas na construção de políticas educacionais voltadas a cumprir com as determinações do capital.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio no Brasil, como uma exigência do modo de produção capitalista em sua fase neoliberal, reconfigurou a educação dos jovens brasileiros como instrumento de formação de uma força de trabalho flexível, adaptável e voltada às demandas do mercado. Condicionantes expressos nas alterações promovidas pelo NEM, com a Lei nº 13.415/2017, promoveu a descaracterização da formação básica integral e a desestruturação de áreas importantes à formação crítica do estudante, com a retirada da carga

horária de outras áreas, cruciais também para uma formação integral. Uma lei que se concluiu de forma imposta, sem discussão, sem espaço para o aprofundamento de discussões, por parte da sociedade brasileira. Em meio a uma conjuntura política conturbada, que veio acompanhada de outras reformas e determinações do modo de produção capitalista numa dinâmica de crise global. Todos os ajustes, as reformas, reestruturações do modo de produção se fizeram necessárias para equilibrar a crise e manter a ordem capitalista de desigualdade.

A crítica que se consolida na presente análise é que o Estado neoliberal não apenas restringe o financiamento público da educação, mas redefine seu sentido e sua função social, desvirtuando--se o princípio exarado na constituição no que se refere à educação como direito. Intensificam-se as políticas educacionais regidas por resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), substitui-se os direitos sociais por serviços regulados por desempenho e competição, terceirizações e as parcerias público-privadas, ações que se concretizaram com a Reforma do Ensino Médio.

Ao se considerar o movimento do capital, o aumento da propagação geográfica de seus determinantes na economia mundial, a mudança nos processos de produção e troca, permitiu-se apreender de forma objetiva os impactos desse movimento na vida social, desdobrando-se no campo educacional, por meio da Reforma do Ensino Médio e sua urgência. O capital, ao intensificar ofensivamente o mundo do trabalho, por meio da reorganização das condições de exploração, manifestas nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, determina a adequação da formação dos jovens, para atender as novas exigências e ajustes.

Nesse emaranhado de metas, exigências, itinerários, visualizou-se a subversão da real função da escola, encarcerando o conhecimento aos interesses do capital, em habilidades, competências, retirando, assim, a crítica e autonomia da prática pedagógica dos professores, um mergulho profundo às múltiplas exigências do capital.

Ao abordar o processo de institucionalização/implementação da Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional e estadual, objetivo o qual se propôs na pesquisa, foi possível aprofundar o entendimento de como ocorreu esse percurso, evidenciou-se claros indicativos de caráter pragmático, baseado em competências e habilidades para compor resultados quantitativos. Trata-se de uma política que reorganizou o currículo e a formação escolar dos jovens a partir da ênfase em competências que devem responder à instrumentalização de trabalhadores polivalentes que correspondam as demandas do mercado. Na era digital, intensificam-se assim as plataformas, que aceleram o processo de instrumentalização e reprodução da lógica neoliberal na educação.

Uma referência evidente ao conhecimento prático, na ação, em articulação complexa com o mundo social e do trabalho, relações inerentes ao desenvolvimento imediatista, sem considerar uma formação escolar de qualidade, uma razão instrumental, de ajuste aos interesses de um projeto para o capital, de real prejuízo às classes trabalhadoras.

Todo o contexto posto sob a lógica neoliberal da Reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, vale destacar, promoveu debates, resistências e tensões constantes, notas de repúdio, acirrou o posicionamento da comunidade científica, como das entidades representativas da educação, fato exposto nesta tese em todas as seções. A correlação de forças não se fez ausente momento algum, a luta pelos espaços efetivos, de superação das desigualdades foram e são constantes na realidade educacional brasileira. Embates que mobilizaram os ajustes da reforma na Lei nº 14.945/2024, algumas dessas lutas foram novamente cooptadas pelas forças conservadoras, mas fizeram o debate reavivar e a resistência continuar.

No Paraná, a Lei nº 13.415/2017, assim como a elaboração do currículo para o Ensino Médio, foi construída por um grupo designado pela SEED-PR em conjunto com CEE-PR. O grupo de redatores selecionados para a elaboração das diretrizes, assim como sua área de atuação e formação, não foram informados pela secretaria, tampouco foi revelado como o processo para a construção do referencial ocorreu. As consultas organizadas com a finalidade de contribuir para o novo currículo efetivaram-se de forma contraditórias, em um processo aligeirado, sem possibilidade de promover um debate profundo e de qualidade sobre o referencial, com prazo curto e material para análise incompatível, tanto no número excessivo de informações quanto no pouco tempo para que a análise fosse realizada com qualidade e suscitasse reais contribuições.

Evidenciou-se um ponto de partida, uma organização curricular baseada em competências e habilidades, e um ponto de chegada, o empreendedorismo. Outro elemento de destaque é a ausência das universidades paranaenses no processo de construção, o que se configura em um processo antidemocrático, resultado de um governo de base autoritária, expresso na intensificação de um modelo de controle da educação por meio de plataformas e *softwares* específicos direcionados a cercear a autonomia do trabalho docente, realidade singular no estado do Paraná, evidenciada nas análises documentais e na pesquisa de campo realizada.

Ao evidenciar e destacar as contradições, foi possível desvelar os reais interesses do NEM na realidade paranaense. A Reforma, vista como experimentações e modismos educacionais, os quais alteraram o currículo para atender as demandas de uma gestão

empresarial que visava reproduzir técnicas do setor produtivo e alcançar seus interesses econômicos, para, assim, manter o modo de produção capitalista, às custas da desvalorização e precarização do trabalho docente, em uma lógica de intensa cobrança por resultados e condições de trabalho cada vez mais desumanas.

Como constatado na revisão de literatura, nas pesquisas em âmbito nacional, o Paraná seguiu a mesma lógica de alteração da carga horária, descaracterização dos componentes curriculares, a flexibilização curricular, os itinerários formativos. Tal formação dá ênfase à pedagogia das competências, ao conhecimento voltado à praticidade, ao imediatismo, ao reducionismo e ao conhecimento científico. Diante disso, tem-se uma formação escolar superficial, que prioriza a preparação para o mercado de trabalho, e desencoraja os jovens à ampliação e à continuidade de sua escolaridade.

Ao mesmo tempo que a Reforma do Ensino Médio se fez de forma célere a partir das determinações da Lei nº 13.415/2017, no Paraná ela se efetivou de forma desigual, em uma operacionalização que se utilizou da urgência em implementar para compor sua base particular, seguindo a lógica combinada com as exigências do mercado de trabalho; o que corresponde à intensificação das plataformas digitais, à intensificação de instrumentos de avaliação externa na realidade escolar, com vistas a dados quantitativos distorcidos, a partir do adoecimento dos profissionais da educação.

Quanto à formação dos professores para a implementação do NEM, constatou-se uma formação para o saber fazer, pragmática, em que o conhecimento fica a um plano secundário, em que a eficiência e competitividade são centrais. Um discurso pedagógico prescritivo, padronizado, em uma perspectiva de controle e monitoramento sobre o que a escola deve ensinar, interligado as avaliações de larga escala.

No contexto proposto nesta pesquisa, que discorreu também sobre a atualização referente à Lei nº 14.945/2024 concluiu-se nas análises da consulta pública com vistas à reavaliação do NEM, ocorrida em âmbito nacional, que houve perda real de campo de trabalho dos professores, de carga horária, assim como o esvaziamento dos pressupostos teóricos das disciplinas da FBG, as quais foram convertidas em itinerários formativos.

Constatou-se, no processo de reavaliação e na posterior apresentação do Plano de Ação para implementação da lei, supracitada no parágrafo anterior, assim como na fala da representante da SEED-PR, no Seminário Nacional do Ensino Médio, poucas informações referentes às reais mudanças na implementação da Lei nº 14.945/2024. A percepção conferida na análise pela pesquisadora foi uma continuidade no processo já desenvolvido com a Lei nº 13.415/2017. Posto que a maneira como as ações foram relatadas não caracterizaram reais

alterações, e sim uma linearidade, dando a falsa impressão que são poucos os ajustes a se realizar. Evidência que não condiz com as falas dos professores da rede estadual do Núcleo Regional de Irati/PR.

A análise crítica da Reforma, na rede de ensino de Irati, bem como a relação das forças sociais e culturais presentes em seu processo histórico conferiram à tese a confirmação de que os ajustes, adesões e resistências permearam a implementação da Reforma do Ensino Médio no Núcleo Regional de Irati. Por meio da pesquisa de campo e das singularidades locais do município de Irati, tornou-se evidente que a presença, no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, levou à intensificação e à precarização do trabalho do professor. A referida Reforma ainda foi marcada pela retirada de disciplinas importantes para a formação do estudante e para a atuação docente, pela falta de participação democrática das entidades representativas da educação das decisões que envolveram a Reforma do Ensino Médio, assim como pela presença da iniciativa privada com intensa interferência, noutros termos, coordenando o processo de implementação da Reforma.

Ainda se evidenciou que a reformulação curricular do Ensino Médio, nesta pesquisa, já estava construída. Desde as consultas, os espaços de ouvir as dúvidas, o compartilhamento de documentos norteadores, observou-se um contexto de repasse, sem possibilidades de debate e construção coletiva que atendesse as especificidades de cada município paranaense, tratando-se, portanto, de um ajuste universal da educação da rede estadual. Um processo de implementação pragmático, articulado com proposições diretas, sem possibilidade de alteração e participação efetiva na proposta amplamente apresentada nas formações iniciais, e caracterizada por ser linear, um movimento funcional, em que cada parte tinha previamente suas tarefas definidas e objetivadas.

Em Irati/PR, registrou-se, na pesquisa de campo, momentos em que a equipe designada à preparação da implementação tinha falta de clareza e delimitação de como se daria todo o processo na prática. Modificações, ajustes e resoluções constantes ocorriam conforme as ações encontravam desafios que são próprios das especificidades de cada colégio, de cada contexto social do município. O repasse e as alterações constantes promoveram uma instância de aceitação, em que a implementação, ao ser de forma imediata, com um curto espaço de formação e discussão e efetivação, na prática diluía, o espaço de reais alterações.

Na análise dos dados coletados, constatamos a falta de esclarecimento sobre como a implementação iria se consolidar na prática pedagógica, o que se definiu como “um contexto confuso”. A formação, por sua vez, foi diluída nos dias de estudo e planejamento, e a percepção dos professores expressou-se em falas esparsas, sem espaços para debater o tema.

No que se refere aos itinerários formativos, com ênfase no avanço, intensificou-se a dualidade, ao não implementar as duas áreas propostas em todas as instituições. A estrutura, as condições reais das instituições, com base na ampla diversidade e complexidade social, econômica, política e cultural das regiões brasileiras mais uma vez não atendeu e previu a organização necessária para se concretizar. Grandes alterações, pouca formação, pouco espaço de debate e estudo, falta da definição coletiva e previsão das especificidades de cada instituição de ensino marcaram esse processo.

O que foi apontado nestas considerações finais possibilita defender a tese de que a Reforma foi levada a cabo de maneira célere, rompeu com o conceito de Educação Básica, assentou a fragmentação da formação, atendeu a interesses do capital e da pedagogia das competências. Sua implementação no Núcleo de Educação de Irati foi realizada sem a participação dos profissionais da educação. A formação continuada foi centralizada na Secretaria de Educação do Estado, os esclarecimentos e estudos participativos com os professores sob os fundamentos da Reforma foram interditados e centrados no uso das plataformas digitais, sem debates efetivos, uma implementação orquestrada, verticalizada, desvinculada de um processo democrático. Sob os trabalhos da Secretaria Estadual de Educação, em conjunto com o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), foram promovidos ajustes, adesões.

Todavia, esta tese também defende que, como fica evidenciado no texto, foram muitas as resistências: de professores, de grupos de pesquisa, estudantes (movimento secundarista), APP-Sindicato e entidades representativas do campo educacional. Diante dos debates e lutas por uma formação integral, presentes desde antes de 2016, confirma-se que estamos perante uma contrarreforma.

Um contexto contraditório, fragmentado e sem esclarecimento, sem oportunidades de debates efetivos, os quais só reforçam a tese de uma implementação orquestrada, verticalizada, desvinculada de um processo democrático.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.
- ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora**. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- ALVES, Paula Trajano de Araújo *et al.* O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, p. 1-20, maio/ago. 2022.
- ALVES, Elaine Gonçalves. **Reforma do ensino médio sob a lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- ANDRADE, Mariana Alves de. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 11–28.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APP-SINDICATO. Denúncia e elabora análise sobre mudanças na forma de oferta do Ensino Médio. Curitiba: APP-Sindicato, 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app2/app-sindicato-elabora-analise-sobre-mudancas-no-curriculo-do-ensino-medio/amp/>. Acesso em: 16 set. 2024.
- ARAUJO, Luciane Cristine dos Santos. **Reforma do ensino médio: do discurso do “currículo atrativo aos jovens” aos interesses do capital em crise**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- ARELARO, Lisete. PEC 241/16. Limite de gastos públicos por 20 anos. Entrevista concedida à Comunicação e Mídia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/pec-24116-limite-de-gastos-publicos-por-20-anos>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio: manifesto das entidades educacionais brasileiras. 20 mar. 2018. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_20marco_entidades_ensino_medio.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ARCARY, Valério. É preciso arrancar alegria ao futuro. *Revista PUC*, São Paulo, jul. 2016. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2016/07/07/valerio-arcary-e-preciso-arrancar-alegria-ao-futuro/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. São Paulo: Contraponto; UNESP, 1996.

ARELARO, Lisete. Quem acredita que o PNE e o CAQ vão ser implantados? Algumas reflexões sobre a conjuntura. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (org.). **Gestão da política nacional da educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2017.

BARBOSA, Fabricio Teixeira. **Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: os ajustes estruturais e suas relações com a contrarreforma do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BOITO JR., Armando. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. *A Terra é Redonda*, 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista/>. Acesso em: 8 nov. 2023.

BOITO JR., Armando. Bobbio crítico de Poulantzas. **Cadernos Cemarx**, v. 1, p. 19-36, 2019.

BOITO JR., Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 42, p. 155-162, 2016.

BOUTIN, Aldimara Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. A influência dos agentes privados na reforma do Ensino Médio. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, p. 1-24, 2022.

BRAGA, Lucelma Silva. Lutas em defesa da escola pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história. **Lutas Anticapital**, 2020.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Reitoria, Paranavaí, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Brasília, DF, 1931.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 958, de 19 de setembro de 2024. Estabelece os parâmetros para a elaboração, pelas secretarias estaduais e distrital de educação, dos planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciclo de webinários com especialistas e gestores da consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Consulta Pública Ensino Médio**. 1º webinário com especialistas e gestores educacionais, 2023a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tGV9zAhzPII&t=1s>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciclo de webinários com especialistas e gestores da consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Consulta Pública Ensino Médio**. 2º webinar com especialistas, 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZ3KXE4mfJw>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciclo de Webinários com Especialistas e Gestores da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Consulta Pública Ensino Médio**. 3º Webinar com Especialistas, 2023c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fFmgnl3hQ_o. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciclo de Webinários com Especialistas e Gestores da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Consulta Pública Ensino Médio**. 4º Webinar com Especialistas, 2023d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mC-JyomHW4g>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciclo de Webinários com Especialistas e Gestores da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Consulta Pública Ensino Médio**. 5º Webinar com Especialistas, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ik0D7Hqjdo>

BRASIL. Ministério da Educação. Segundo encontro do ciclo de debates "Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? **Subsídios para a Consulta Pública**". Anped, Universidade Federal do Paraná, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/anped-e-mec-escutam-pesquisadores-do-sul-sobre-ensino-medio>

BRASIL. Ministério da Educação. Segundo encontro do ciclo de debates "Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? **Subsídios para a Consulta Pública**". Anped, Universidade Federal do Paraná, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/anped-e-mec-escutam-pesquisadores-do-sul-sobre-ensino-medio>

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Entre o colonial e o decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como território de disputas**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

CAMARGO, José Jailton. **Os professores do Paraná e sua associação: entre a organização e os movimentos pela democracia (1947-1982)**. 2021. 236 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CARDOSO, Paulo Erico Pontes. **Crítica à contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415)**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, Raquel da. **Estado, políticas de educação e ensino:** em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, especial, out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneia Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional:** contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). Trabalho e educação: interlocuções marxistas. Rio Grande, RS: Ed. FURG, 2019

FARAH, Audrey Lilian Souza *et al.* **Irati 100 anos**. Curitiba: Arte, 2008.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **A privatização da política educacional brasileira:** o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **O Paraná e seus municípios**. Memória brasileira, 1996.

FERREIRA, Jurandyr Pires. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro, 1959.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica**. 2021.232 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Biblioteca Depositária: UFPel, 2021.

FILHO, Barnabé Medeiros. **O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização**. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015.

FOGAÇA, Josele. **A política curricular da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental e a semiformação**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

FIORI, José Luís. **Giovanni Arrighi**. Rev. Educação Pública, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, p. 389-405, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e Educação Profissional: a ruptura com o dualismo estrutural**. In: Gaudêncio Frigotto. Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 197-205.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso?: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação** (PPGE.UFES), v. 1, p. 26-47, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-92.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOMIDES, Fernanda de Paula; et al. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, 2021.

GIOVANNI, Aldenisia Bento de Freitas; et al. Reforma da educação com a Lei nº 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento. **Revista Perspectivas em Diálogo**, v. 8, n. 16, p. 105-115, 2021.

HAMID, Marisa Musa Hasan. **Tessitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e implicações para o currículo do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELOANI, Roberto. A reforma trabalhista no Brasil e o golpe de 2016: uma abordagem sócio-jurídica. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 11 fev. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 10 fev. 2025.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico Municipal, Irati/PR**, 2024. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Caderno-Estatistico-Municipal>. Acesso em: 10 fev. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, São Paulo, v. 16, n. 34, 2022.

JUCA, Wellyna Goncalves. **Base Nacional Comum Curricular? BNCC: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020.

KÖRBES, Cleci *et al.* **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira – Volume I** –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 26-45, maio 2014.

LOPES, José Carlos Veiga. **Aconteceu nos Pinhais: subsídios para a história dos municípios do Paraná: tradicional do Planalto**. Curitiba: Progressiva, 2007.

LOTTA, Gabriela Spanghero *et al.* **Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil.** *Rev. De Administração Pública*. Rio de Janeiro: 395-413, mar. abr. 2021.

LUZ, Adonias Nelson da. **A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: o engodo da formação.** 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 7 fev. 2025.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Suely Aparecida; SANTOS, Franciele Soares dos. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, n. 23, p. 1-27, 2021.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Pulo: Boitempo, 2011.

MAZZA, Debora. A revolução burguesa no Brasil e o golpe de 2016. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo, Campinas: Ed. Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MIGUEL, Luiz Felipe. **Marxismo e Política: Modos de Usar.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

MNUCELLI, Conrado Pereda; et al. #Ocupaparaná – as ocupações das escolas públicas paranaenses em outubro de 2016. **Temáticas**, Campinas, v. 24, n. 47/48, p. 247-274, fev./dez. 2016.

MOLL, Jaques. O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: os interesses em disputa. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DUARTE, Newton (orgs.). **Por que resistir à BNCC?** Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 123–137.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante; et al. Política educacional para o Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, 2022.

MOTTA, Vania; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NASCIMENTO, Rodrigo Rios. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular**: o processo de implementação na rede estadual paulista. 2020. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NEIRA, Marcos Garcia; et al. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos. Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2017.

NETTO, José Paulo. **A introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

OLIVEIRA, Jose Luis de. **Reforma do ensino médio pela lei 13.415/2017**: instrução permitida/educação negada. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

ORTEGA, André Randazzo *et al.* Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 38, 2022.

ORREDA, José Maria. **Irati**: Geopolítica, Economia & Etecetera. Irati: O Debate, 2005.

ORREDA, José Maria. **Pequena História da Erva Mate**. Irati: O Debate, 1981.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta N° 008/2021**. 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. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeed_retificada.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta n° 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba, PR, 17 dez. 2021. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf. Acesso em: 20 set. 2024

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O Novo Ensino Médio - PNLD: Orientações para a escolha do objeto 2 – Ciências da Natureza**. Produção de Ana Paula Moreira. [S. l.]: TV Aula Paraná, 2022. 1 vídeo (2h33min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIVP2vuIry4>. Acesso em: 05 out. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Canal do Professor**. Formação Continuada. Produção de Ana Paula Moreira. [S. l.]: TV Aula Paraná, 2022. [Vídeos]. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCFPIwM0tgqzhSlm0U78AOxQ>. Acesso em: 05 out. 2022.

PARANÁ. Governo do Estado. **Secretaria da Educação lança na segunda o Canal do Professor**. Agência de Notícias do Paraná, Curitiba, PR, 29 maio 2020. [Áudio da notícia]. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Secretaria-da-Educacao-lanca-na-segunda-o-Canal-do-Professor>. Acesso em: 20 set. 2024.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

PEREIRA, Karla Cristina Prudente. **A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores**. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2019.

PERUZZO, Jefferson. **A BNCC no contexto das disputas de classe: reflexões sobre a educação financeira**. 2021. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PRESIDENTA DA APP – Sindicato. **A reforma do ensino médio e a sua implantação no município de Irati/PR (2016-2025): adesões, ajustes e resistências**. Entrevista concedida à Kaite Zilá Wrobel Luz. Irati, 2024. [Transcrição de áudio].

PRIORI, Angelo *et al.* **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: EDUEM, 2012.

PIOVESAN, Leandro Jose. **A educação física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o discurso dos organismos multilaterais no documento “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”: emancipação ou regulação?** 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, 2018.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2017.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, v. 34, pág. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

RESENDE, Fernanda Motta de Paula *et al.* Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais. **Rev. Educação e Políticas em Debate**. v. 11, n. 3, p. 929-943, set./dez. 2022.

SAES, Décio Azevedo; FARIAS, Francisco. **Reflexões sobre a Teoria Política do Jovem Poulantzas (1968-1974)**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MELO, Valci. Novo Ensino Médio: entre a liberdade incondicional dos sujeitos na escolha do itinerário formativo e a necessidade sócio-histórica de reprodução da força de trabalho. **Fólio – Revista de Letras**, v. 14, n. 1, jan./jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e luta de classes**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O Problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, set./dez. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SELL, Simone. Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. **Rev. Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, jan./abr. 2019.

SEVERO, Marta Ferreira da Silva *et al.* O trabalho como princípio educativo: sentidos da reforma do Ensino Médio e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Rev. Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 2, p. 779-794, maio/ago. 2023.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016-2018)**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

SILVA, Monica Ribeiro. *Ensino Médio em Ruínas*. Instagram, 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C9Pto5NMIxM/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA==. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. **Rev. Educere**, v.18, n. 47. Dossiê Anpedsul, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. **Revista Coletiva**, Dossiê Reforma do Ensino Médio, n. 31, set./out./nov./dez. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro; SILVEIRA, Débora Aparecida da Silveira. O direito à educação e a ampliação do acesso ao ensino médio: uma análise das proposições do legislativo federal (1996-2016). **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, mai/ago. 2021.

SILVA, Renata Lopes da. **Determinações histórico-legais e concepções de ensino comum nacional (2015-2018)**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil: uma leitura crítica. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez., 2018.

SPERANDIO, Renan dos Santos. **Processo de institucionalização da reforma do ensino médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional**. 2019. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Biblioteca Central UFES.

TARTAGLIA, Leonara Margotto; SILVA, Erineusa Maria da. Entrevista com Mônica Ribeiro da Silva. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, ahead of print, p. 1-15, 2020.

TEIXEIRA, Aida do Amaral Antunes. **Implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do Paebes alfa**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

TEMER, Michel. **Discurso durante a cerimônia de sanção da reforma do ensino médio.** Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-sanciona-a-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 6 set. 2024.

TONELLO, Iuri. **No entanto ela se move:** a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017).** 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e Educação no Paraná.** Curitiba: UFPR, 2001.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves. Reforma da contrarreforma: o projeto de lei nº 5.230/2023 e a ratificação do ensino médio em ruínas. In: CONEDU, X, 2024, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2024. DOI: 10.29327/1448321.10-1. Acesso em: 15. mar. 2025

VIEIRA, Sofia Lerche *et al.* **Desafios da implementação e a reforma no ensino médio.** **RIAEE– Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2235-2253, nov. 2022

XAVIER, Alison Alves. **Política Educacional em transição:** o “novo” ensino médio no contexto do governo Lula. Editora Epitaya: Rio de Janeiro, 2024.

ZANLORENZI, Claudia Maria. Reconstrução histórica do primeiro grupo escolar de Irati-Paraná. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 49-63, maio 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS
PRESIDENTA DA APP/SINDICATO DO NÚCLEO REGIONAL DE IRATI/PR

TÍTULO DA PESQUISA:

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE IRATI/PR (2016-2025): ADESÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1 Quanto tempo de atuação na APP Sindicato:

1.1 Quais suas principais atribuições na APP:

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação:

2.2 Segunda Graduação:

2.4 Possui especialização. Qual?

2.5 Possui Pós-graduação. Qual?

3. Quais questões referentes à Reforma do ensino médio foram debatidas no contexto das ações da APP/Sindicato:

3.1 A APP acompanhou de alguma forma, ou foi convidada a participar do processo de implementação do novo ensino médio (por parte da SEED e/ou Núcleo regional de Irati):

3.2 Enquanto representação sindical e receberam relatos, depoimentos e/ou movimentos de resistências referentes a reforma do ensino médio

3.3 O que você (presidente) observou do processo de organização do novo ensino médio trabalho desenvolvido com os professores, gestores, pontos positivos e negativos:

3.4 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como a APP avalia todo o processo desde a formação, organização e a plena implementação do novo ensino mé

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – REPRESENTANTES DO NÚCLEO REGIONAL DE IRATI/PR

TÍTULO DA PESQUISA:

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE IRATI/PR (2016-2025): ADESÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Quanto tempo atua na educação (estadual):

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação:

2.2 Segunda Graduação:

2.4 Possui especialização. Qual?

2.5 Possui Pós-graduação. Qual?

3. Quanto tempo atua como coordenador pedagógico no Núcleo Regional de Educação:

4 Houve uma formação para implementação, específica para a equipe pedagógica do núcleo regional, se sim, como ocorreu essa formação:

4.1 Como o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município de Irati, ou aconteceu apenas via SEED/PR, se sim, como:

4.2 O que você observou no processo de organização do novo ensino médio com o trabalho desenvolvido com os professores e gestores, pontos positivos e negativos:

4.3 Quais dificuldades foram identificadas, houve resistência quanto a implementação dentro da equipe pedagógica;

4.4 Buscaram estratégias diferenciadas dentro da realidade de Irati, peculiaridades das instituições, se sim, quais:

4.5 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e a plena implementação do novo ensino médio:

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO – IRATI/PR

TÍTULO DA PESQUISA:

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE IRATI/PR
(2016-2025): ADESÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Instituição (s) que atua:

1.1 Quanto ao tempo de atuação nesta instituição:

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação:

2.2 Segunda Graduação:

2.3 Qual (s) Curso (s)?

2.4 Possui especialização. Qual?

2.5 Possui Pós-graduação. Qual?

3. Quanto tempo atua no ensino médio e em que componente curricular:

4. Como se deu o processo de implementação da reforma do ensino médio, o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município, ou a SEED:

4.1 O que você observou nesse processo, pontos positivos e negativos da formação:

4.2 Quais dificuldades, houve resistência na implementação;

4.3 Buscou-se formas de representação da categoria via APP/sindicato, ou outras formas de organização frente as questões as quais os professores, pedagogos e gestores discordaram da organização do novo ensino médio

4.4 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e hoje com a plena implementação do novo ensino médio:

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GESTORES DOS COLÉGIOS QUE OFERTAM ENSINO MÉDIO – IRATI/PR

TÍTULO DA PESQUISA:

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE IRATI/PR (2016-2025): ADESÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Instituição (s) que atua:

1.1 Quanto tempo de atuação nesta instituição:

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação:

2.2 Segunda Graduação:

2.4 Possui especialização. Qual?

2.5 Possui Pós-graduação. Qual?

3. Quanto tempo atua como diretor e/ou coordenador:

3.1 Quanto tempo atua no ensino médio como gestor e/coordenador:

4. Como o Núcleo Regional de Irati operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município, ou aconteceu apenas via SEED/PR, esse processo ocorreu:

4.1 Houve uma formação para implementação específica para a gestão da escola, se sim, como ocorreu essa formação:

4.2 O que você observou no processo de organização do novo ensino médio com o trabalho com os professores, pontos positivos e negativos:

4.3 Quais dificuldades, houve resistência na implementação, buscaram estratégias diferenciadas dentro da realidade de sua instituição, se sim, quais:

4.4 Buscou-se formas de representação da categoria via APP/sindicato, ou outras formas de organização frente as questões as quais os professores, pedagogos e gestores discordaram da organização do novo ensino médio:

4.5 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e a plena implementação do novo ensino médio:

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PRESIDENTA DA APP/SINDICATO – NÚCLEO REGIONAL DE IRATI/PR

Pesquisadora: Boa tarde, Tatiana. Estou aqui com a professora Tatiana, que é Presidenta da APP Sindicato de Irati. Ela foi convidada para participar da nossa pesquisa do doutorado, intitulada O Novo Ensino Médio no Município de Irati, Paraná, Adesões, Extensões, Ajustes e Resistências. Boa tarde, Tatiana. Tudo bem?

Presidente da APP: Boa tarde. Deixa, eu fazer uma correção. Desculpa, desculpa. Eu estou afastada oficialmente da presidência. A gente não deixa de fazer o trabalho em si, mas eu oficialmente estou afastada da presidência nesses próximos... Neste momento. Neste momento.

Pesquisadora: Ah, então tá. Como a nossa pesquisa é de um tempo da educação anterior, né, o seu afastamento, eu acredito que isso vai contribuir muito para a nossa pesquisa. Então, pedi o consentimento para você para a gravação das suas falas. Quanto tempo você atua dentro da PP Sindicato, Tatiana? 22 anos, 23 praticamente. Que movimento. Quais suas atribuições agora no momento da APP?

Presidente da APP: Então, neste momento, ainda que esteja afastada, a gente faz meio de tudo, porque no núcleo é diferente da direção estadual, cada um está dentro da sua secretaria, né. Aqui a gente faz de tudo, tanto no sentido da educacional, do funcionário, dos municipais, de tudo. Então, a gente acaba, quem está aqui no núcleo, acaba se envolvendo com todas as faltas, né, com todas as secretarias, na verdade.

Pesquisadora: A sua formação acadêmica.

Presidente da APP: Sou formada em matemática, pela Unicentro, em Guarapuava, e tenho pós-graduação em psicopedagogia, que me ajudou bastante, assim, a entender um pouquinho dentro da escola e até pessoalmente falando, porque a psicopedagogia, ela acaba fazendo refletir algumas atitudes que a gente toma. Só essa, só tenho essa pós-graduação, que foi uma pós-graduação boa, presencial, né, sentando lá no banquinho e estudando. Só essa que eu fiz, não fiz outras, assim. Hoje em dia, o povo faz muita pós-graduação à distância e eu não quis fazer. Não tenho disciplina, inclusive, para poder estudar à distância.

Pesquisadora: Então, assim, quais questões referentes à reforma do ensino médio foram debatidas no contexto da APP?

Presidente da APP: Como em todo, principalmente no sentido da mudança, fugiu agora a palavra, da mudança dos conteúdos em si, né? Você nem fala conteúdos agora, mas eu vou falar no sentido mais geralzão. Você tira de dentro do ensino médio disciplinas e conteúdos importantes que o aluno precisa e você coloca lá português, matemática, mas também num outro formato que não aquele que ele deveria aprender. Eu sou professora de matemática, talvez egoistamente pudesse estar dizendo assim, nossa, que bom, tem mais aulas para mim, porque tem, é um fato. Só que o meu aluno, que é o meu aluno, que pode ser o meu filho, que pode ser a minha filha, que pode ser o meu sobrinho, minha sobrinha, ele também vai, não precisa só de português e matemática. Talvez até precise mais do português do que da matemática, porque da matemática, em algumas coisas, ele consegue fugir do português, não. Só que esse português, ele tem que estar dentro da história, da geografia, das ciências, porque se ele não tiver interpretação do mundo que ele vive, filosofia, sociologia, ele não vai conseguir fazer nada, ou vai ser um alienado qualquer, ou vai ser alguém que qualquer pessoa pode passar para trás. Então, o meu aluno, ele precisa mais do que português, matemática, para ele poder ser um cidadão, de fato, emancipado, que a gente diz. Infelizmente, com o novo ensino médio, muita coisa caiu. Caiu o espanhol, caiu a própria História, geografia, ciências, biologia, mesmo a química e a física, que são disciplinas da área de exatas, elas também foram prejudicadas com tudo isso. Porque aí você coloca lá dentro da área de exatas, o aluno escolhe a parte de exatas. Você tem lá matemática, matemática, matemática 1 e matemática 2. E o que essa matemática 1 e essa matemática 2, de fato, estudam? Para que, de fato, isso vai fazer com que esse aluno possa fazer um vestibular? Claro que o ideal seria que não tivesse vestibular. Qualquer aluno pudesse ir e fazer dentro daquilo que ele quer fazer a universidade. Mas tem, e é uma disputa, só que o meu aluno da escola pública, hoje, ele não consegue disputar com o aluno da escola particular. Porque o aluno da escola particular, ele não tem, e ele tem todos esses conteúdos, e o meu aluno da escola pública, não.

Pesquisadora: Essas questões do currículo impactaram.

Presidente da APP: E não só isso, isso no sentido do aluno, mas mesmo no sentido dos professores. Hoje, o professor de espanhol, por exemplo, ele vai para o núcleo de educação, nós temos professores que foram para o núcleo de educação que não tem. Não tem vaga para eles. Nós temos outros professores de espanhol que tem que pegar português porque não tem disciplina em si para ele atuar. Então, os professores também, aí falando no sentido mesmo do profissional, ele também ficou prejudicado. O professor de matemática saiu na vantagem? Saiu, só que não é uma disputa entre nós. É isso que o povo precisa entender. É uma disputa de

narrativa, digamos assim. Mas não é uma disputa entre nós. Infelizmente, alguns enxergam dessa forma. Tem mais para mim? Então, eu vou ficar quietinha.

Pesquisadora: E assim, a APP acompanhou de alguma forma?

Presidente da APP: Assim, a APP acompanhou. Nós temos uma secretaria específica, que é a secretaria educacional. Não nós aqui. Nós aqui acompanhamos de forma mais geral mesmo. Mas a APP tem uma secretaria, como eu te falei, e essa secretaria acompanhou, arrisca ali tudo, como aconteceu cada passo. Porém, para além da APP, nós temos a CNTE, que é a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação. Então, a APP está representada também na CNTE.

Pesquisadora: Se quiser parar para atender (espaço de tempo para atender o celular da presidenta)

Presidente da APP: E a CNTE acabou sendo destituída do Conselho Nacional de Educação, porque era o Conselho Nacional de Educação que acompanhava mais de perto todo o debate junto ao MEC. Só que eles tiraram a CNTE do Conselho. Ficaram só lá com a Fundação Leman. Eu não vou lembrar.

Pesquisadora: Todas as entidades.

Presidente da APP: Como você falou já hoje, todos pela educação e tal. Ficou com estes grupos lá. E os grupos mais progressistas, eles excluíram do Conselho e do debate. Tanto é que nós não participamos da penúltima Conae que teve. Porque era uma Conae direcionada àquilo que eles queriam. Então, a gente acompanhou muito de perto todo o debate, fazendo contraponto. Porém, não era ouvido. Mesmo que estivesse lá, eu não posso dizer para você que eles iriam nos ouvir. Porque não ouvi já lá atrás. Mas pelo menos era uma garantia de fazer contraponto ali. A partir do Temer, Bolsonaro, a CNTE foi excluída. E com a CNTE é excluída, eles deitaram e roubaram. Tanto é que mesmo depois da reforma, que foi já no período do Temer, teve outras coisas que saíram depois, que prejudicavam mais ainda a educação, principalmente a educação pública. Então, a APP acompanhou. Mas não foi ouvida do jeito que a gente gostaria que fosse. Porque mesmo agora, no governo Lula, com outro ministro da educação, mas que não é nosso. As coisas não andam do jeito que a gente gostaria que andasse. Mas nós estamos lá, na briga, na luta, para fazer a mudança.

Pesquisadora: Poder participar, né? E o processo de implementação aqui, no caso aqui do Núcleo, houve alguma solicitação do Núcleo para vocês participarem de alguma forma?

Presidente da APP: Teve.

Pesquisadora: Teve.

Presidente da APP: Teve uma atividade, inclusive, que eu fui pela minha escola. Eu não sou daqui, do município de Irati. Mas foi gente de todas as escolas. E nós lá, nessa atividade, acho que foi em Foz do Iguaçu, inclusive. Não, foi em Curitiba. A gente falou tudo o que a gente pensava. Mas também não foi ouvido. Porque já estava pronto. Inclusive, com relação a essas plataformas, eles já tinham tudo pronto, porque eles pagaram por tudo isso. Inclusive, agora, essa cobrança, eles têm que prestar conta daquilo que eles pagaram. Então, teve o debate, mas um debate mais para formalizar.

Pesquisadora: Pró forma.

Presidente da APP: Não necessariamente para ouvir o que os educadores tinham a dizer.

Pesquisadora: Para participar do processo também.

Presidente da APP: Vem aqui para referendar. Vamos referendar, vamos dizer que está tudo bem. E nós demos a possibilidade. Eu fui, porque eu, inclusive, tinha uma orientação de que nós não fôssemos enquanto APP. Eu fui enquanto professora, fiz o debate dentro da APP, que eu achava que era errado. Por um lado, eu entendo porque era para referendar. Mas, por outro, se a gente não estivesse lá, e tinha mais gente nossa que estava lá também, se a gente não estivesse lá, era muito pior. Porque nem mesmo eles iam ouvir que estão errando nessa questão. Por exemplo, eles falaram que todas as escolas iam ter dois itinerários. Minimamente dois itinerários. Então, eles compraram as direções das escolas e muitos professores com esse discurso. E não é verdadeiro. Eu trabalho em uma escola pequena, trabalho em uma muito grande, e uma muito pequena. Muito grande tem os dois itinerários. E mais o curso técnico ainda. Na pequena tem um itinerário só. E aí eles tentam driblar, eles põem, tem aula assíncrona. Então, essas aulas assíncronas é uma mentira. Porque o aluno não faz. Então, o professor finge que eles estão aprendendo. Dá um trabalho danado. Porque você tem que colocar a assíncrona. Você tem que colocar de aluno por aluno. Você tem que registrar é diferente, não é só... Você tem que colocar no Classroom. E você fica ali na insegurança. Porque a impressão que dá é que... Aliás, eu tenho certeza. Eles não estão aprendendo de fato aquilo.

Pesquisadora: Mas pra cumprir a carga horária. E assim, a APP recebeu depoimentos, relatos, queixos dos professores?

Presidente da APP: Muitos. A gente não tem nada formalizado. Mas nos nossos cursos de formação. Nas conversas que a gente tem. Então, teve muito relato do povo contrário à reforma do ensino. Óbvio, como eu te falei. Tem gente que apoia. Até por conta... A minha disciplina terá aula. Então, não tem um olhar mais amplo do que significa isso a longo prazo. Mas a grande maioria, felizmente, ele compreende que é um prejuízo. Pra nós, enquanto educadores também. Porque a longo prazo, isso nos traz prejuízo. E pro aluno, principalmente. Que é o foco maior da educação. Então, sim.

Pesquisadora: E o que você, anteriormente como presidente, observou? No processo de organização. O trabalho desenvolvido com os professores, gestores. Nesse processo de formação e implementação.

Presidente da APP: Era assim, uma tentativa de dar certo. Nem eles não sabiam o que estavam dizendo pra nós. Porque nada tinha resposta. Eles tinham certo qual era o objetivo deles. Mas como aquilo ia acontecer, eles diziam uma coisa. Aquilo não se concretizava. Muita coisa eles não tinham respostas. Então, assim. Eles foram fazendo tentativas. Eles implementaram no primeiro ano. Mas o impacto maior ia dar só no segundo ano. Então, lá no segundo, nós não ouvimos o que ia acontecer. E o que aconteceu? Eles não conseguiram dar conta de ter os dois itinerários. Por exemplo, em todas as escolas. Porque as escolas têm peculiaridades só delas. E aí não se leva em consideração isso. Você tem que fazer uma análise de escola por escola. O novo ensino médio tem um plano geral. E aí as peculiaridades como aqui. A implementação foi um desastre. Porque eles não sabiam. As direções de escola não sabiam o que estava acontecendo. Tanto é que o ano passado. Era o primeiro ano de implementação na minha escola. Eu peguei matemática. E peguei matemática 1. O que eu imaginei que era matemática 1? Eu imaginei... Peguei matemática 1 e 2. Matemática tinha sido em um colégio. Do segundo ano. Dessa parte do exato. O que eu imaginei? Porque lá não tinha a direção. Quem estava no segundo não sabia o que se trabalharia. Mas a gente imaginou. Que eram conteúdos de matemática. Que se trabalharia. Então na minha cabeça eles dividiram. Vamos dar mais tempo. Vamos dividir os conteúdos do ensino médio. Em matemática, matemática 1 e matemática 2. Para minha surpresa eu chego lá. E matemática 2. Matemática 1 era empreendedorismo. E matemática 2 era para montar um site. Era programação. Então o que eu de matemática... Tudo bem que eu sei o básico de internet. Mas eu não sou programadora. Eu não tenho análise de sistemas. Então eu fiquei desesperada. Sinceramente. Me deu um negócio que até chorar chorei. Sabe quando você fica nervosa de um jeito. Eu sou muito forte. Mas ali me deu um desespero. Porque eu ia chegar dentro da sala de aula. E não ia saber o que eu estava fazendo ali. Porque

era um conteúdo. Empreendedorismo, ainda que eu não concorde com a lógica. Da maneira como está sendo colocado. É um tema que dá para você estudar. Pensar, conversar e fazer contraponto.

Pesquisadora: Faz parte da nossa realidade.

Presidente da APP: Agora... Processamento. Montar um site. Eu... Gente... Fiquei muito nervosa. Aí eu falei que queria deixar, trocar. Não permitiram. Eu vim aqui no Núcleo de Educação eu falei olha. Se não deixar, eu trocar, eu vou deixar. Nem que eu não possa pegar mais depois. Eu vou deixar. Porque eu não vou... Não é do meu feitiço entrar na sala de aula. Sem saber o que eu estou fazendo. Então eu não quero uma coisa que eu não sei. Que eu não tenho conhecimento para poder trabalhar. E eu larguei. Eles acabaram permitindo. Porque teve outras coisas lá. Eles iam permitir ou eu deixar ou trocar. Acabei trocando. Por conta de que o técnico precisou de uma professora. Da área de administração. E a professora de matemática é da área de administração. Aí eu troquei. Mas assim. Eu larguei. Porque eu tinha essa possibilidade. O coitado do professor PSS. Ele não vai largar. Se ele largar ele fica sem aula. E aí? Para ele é ruim. Porque ele está ali obrigado a fazer uma coisa que ele não gostaria também. E para o aluno muito pior. Porque o aluno não vai aprender nada. Só que por outro lado. Para que ele precisa aprender aquilo. E deixar de aprender Filosofia. Sociologia. Então assim. Dá um nó na cabeça da gente. Essa prática que o Estado e a própria União tiveram. Porque a reforma do ensino médio foi nacional.

Pesquisadora: Aqui no Paraná ele teve uma especificidade maior.

Presidente da APP: Maior. Por conta do Feder e Ratinho.

Pesquisadora: A gente vê assim. Houve uma maior aceitação por parte do governo. Deixa eu ver aqui. Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente. Como a APP avalia todo o processo dessa formação. Acho que você já meio que colocou. A formação e a organização. E a plena implementação. Pelo que você acabou de dizer. Não houve uma plena implementação.

Presidente da APP: Eles não conseguem. Porque as escolas são diferentes. Então assim. Não é todas as escolas que eles conseguem fazer. Do jeito que o programa estabeleceu. O programa da maneira como ele foi pensado. Ele já era ruim. Mas a maneira como ele se colocou. Nas escolas menores principalmente. Foi um desastre. Porque aí você tem lá a aula assíncrona. Você mistura tudo.

Pesquisadora: Nem todas as famílias têm acesso a essa tecnologia.

Presidente da APP: Exatamente. Que é uma peculiaridade do Estado do Paraná. Inclusive a implementação a partir das plataformas. Então sinceramente é aquilo que eu te falei do meu aluno. Professora por que eu vou pensar em qual escola eu vou? Melhor eu ir em qualquer escola. E estudar sozinho. Porque pelo menos eu consigo me focar naquilo que a escola não está me propiciando.

Pesquisadora: Eles mesmo já estão visualizando as debilidades do processo. As fragilidades. Mas seria essas questões? Tatiana eu te agradeço muito pela atenção.

Presidente da APP: Eu não sei se eu consegui dar mais.

Pesquisadora: Com certeza. Para a pesquisa é importante. A gente ouvir todos os envolvidos no processo. Para que a gente possa fazer uma análise. Agradeço você. E depois a gente se compromete a vir trazer o resultado da tese. E se a APP estiver interessada a gente pode também expor os resultados para vocês.

Presidente da APP: Esse aqui que você falou que vai deixar aqui?

Pesquisadora: Isso. É o termo de livre consentimento.

Presidente da APP: Tá certo?

Pesquisadora: Obrigada Tatiana. Vou encerrar a gravação para a gente fazer a assinatura final. Obrigada Tatiana.

Presidente da APP: De nada.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM AS REPRESENTANTES DO NÚCLEO REGIONAL DE IRATI/PR

Pesquisadora: Então, boa tarde. Estou aqui no Núcleo Regional do Irati com duas, na verdade, uma técnica pedagógica do Núcleo Regional do Irati e uma assessora pedagógica do Núcleo Regional do Irati pra conversarmos um pouco, pra traçar, na verdade, uma entrevista que é base da tese de doutorado intitulada O Novo Ensino Médio no Município do Irati e Paraná: tensões, ajustes e resistências". Então, essas questões foram organizadas pra gente entender esse processo de 2017, que veio com a reforma do ensino médio, como se deu isso a nível de Paraná e a nível específico aqui no Município do Irati. E, no momento dessa nova reformulação, nós tínhamos. As duas representantes aqui do Núcleo fazendo todo esse processo de implementação do Novo Ensino Médio no Município do Irati, que é responsável por nove municípios aqui da região. Então, a primeira pergunta que eu faço às duas é: quanto tempo atuam na educação estadual?

Jasmim: Meu primeiro concurso foi em 2003, então 22 anos aproximadamente, mas eu já trabalho como professora desde os meus 18 anos. No Estado, mais um pouquinho, mas no Estado há 22 anos como concursada. O meu primeiro contato com a lei foi em 2009, quando eu ainda estava na universidade. Eu subi com o PSS, aí trabalhei com o PSS até 2015, entre 2009 e 2015, e desde 2015 o meu concurso. Também, então, já são aí 17, quase em total, tempo, né? A formação acadêmica. Eu sou formada em Letras Português e Inglês pela Unicentro e tenho especialização em Língua Inglesa pela Tuiuti e Tecnologias em Educação pela PUC do Rio de Janeiro. Atualmente, curso de Pedagogia.

Rosa: Eu sou formada em Educação Física, de Licenciatura e Educação Física, Bacharel, pela Unicentro. Aí fiz uma especialização em Neurociência para educadores, depois uma pela PUC em Fisiologia voltada à Atividade Física. E depois disso, cursei em Pedagogia, por final de 2019 e 2020.

Pesquisadora: Eu só vou pausar um pouquinho, só para fazer um teste e ver se ele está ok. Então, dando continuidade à entrevista com as representantes do Núcleo Regional de Irati, nós demos uma pausa apenas para verificar se a gravação estava ficando bem audível, depois para se realizar a transcrição. A gente já conversou sobre o termo de consentimento livre e esclarecido, tivemos a assinar e a ficar uma cópia com as representantes. Então, vocês já acabaram colocando a primeira gravação, a especialização e a sua formação. Estamos dando continuidade. Quanto tempo vocês atuam no Núcleo Regional de Irati nessa função?

Jasmim - Eu atuo desde 2008, eu estou aqui. Acho que agora é em março. Vim em março, esse mês vai completar. 17 anos que eu estou aqui.

Pesquisadora: E sempre dentro do ensino médio ou não?

Jasmim: Eu iniciei como assessora tecnológica, inclusive. Na época que não tinha tantos recursos, eu trabalhava na coordenação de tecnologias. Então, a gente assessorava os professores em relação ao uso das ferramentas básicas que nós tínhamos. Até a questão do Word, digitar texto, como que formatava um texto, era bem básico. Aos poucos, foram chegando novos cursos, novos aplicativos. Tinha o GIMP, lembra do que lidava com imagens também, que naquela época foi bastante utilizado em sala de. Depois, a gente trabalhou o Matific, o GeoGebra. Daí, aos poucos, foram chegando aquelas. TVs laranja. Nós dávamos assessoria para o uso das TVs, como que o professor deveria fazer a sua aula para poder passar na TV, como gravar em pen drive. Era esse o nosso trabalho: fazer essa capacitação tecnológica. Aí eu acabei saindo de licença maternidade. Quando eu retornei em 2014, eu saí. Quando eu retornei em 2015, eu vim para a equipe que na época era a equipe de ensino, era outro nome. Eu vim como técnica pedagógica de Língua portuguesa e Arte. Daí, quando eu saí pela segunda vez de licença maternidade, eu voltei. Daí eu voltei para a CRTE, fiquei menos de um ano e o chefe já fez o para trabalhar junto com a XXXXX, que é a nossa coordenadora. e auxiliá-la na assessoria pedagógica. O assessor pedagógico tem a função de fazer toda a articulação das demandas. Nós temos dentro da secretaria a DEDUC, que é a diretoria de educação, e temos o DAP, que é a diretoria de acompanhamento pedagógico. Então, a coordenadora atua à frente dos tutores, especificamente tutoria pedagógica, tutoria dos formadores, que são aqueles cursos que os professores fazem. Temos também o diretor formador, direitos humanos, que entra, e a CAVE, que é a coordenação de avaliação, que também entra tudo no DAP. E as demais demandas é tudo com a DEDUC, que sou eu que faço a articulação. Daí, entra EJA, Educação, Especial Profissional Cívico-Militar, Integral, Campo, Indígena. Só que assim, na prática, na verdade, a gente trabalha bem em conjunto. Na medida que vão aparecendo as demandas, tanto eu quanto a XX, a gente está aqui e vai resolvendo. Mas, na hora de representar, de fazer uma capacitação ou acompanhar o técnico, daí a gente acaba se direcionando. A XXXX, no caso, no Ensino Médio, voltou pra mim porque, no ano passado, ela estava com o Ensino Médio e a Coordenação de Avaliações. Então, ela estava comigo e com a XXXX. A gente dava essa assessoria. A CAVE, esse ano, foi para outra técnica porque é uma demanda gigantesca: avaliação externa. Hoje interna e externa. E ela até pedindo da própria coordenação do novo Ensino Médio, ela precisa ficar com exclusividade, até devido a toda a demanda que ela vai ter.

Desde o ano passado já começaram informações e logo começa esse trabalho com as professoras, diretores, pedagogos.

Rosa: Eu cheguei no Núcleo junto com o primeiro ano, com a conexão do Ensino Médio, que foi em 2022. Então, dia 24 de janeiro de 2022, foi quando eu comecei. Daí, fiquei 22, 23, 24, e agora 25. Cheguei com a reforma. As meninas costumam brincar que eu ganhei um filho pra chegarmos juntos.

Pesquisadora: A gente já conversou um pouquinho anteriormente. Em 2017, a reforma aconteceu, mas ficou. Um espaço de tempo até ter uma orientação.

Rosa: Algumas orientações que eu recebi enquanto professora da Rede na época, até finalzinho de 2021. Quando retornaram as formações presenciais, eu participei de uma formação de um evento bem grande que teve. Cada escola tinha que enviar um representante por escola, que seria o ponto focal pra receber as informações lá de como seria trazer essas informações pra escola. Disseminadores mesmo. Daí, a convite, retornou. A gente fez essa conversa com os professores na escola, mas eu não tinha nem ideia. Não precisava nem conviver; eu trabalhava no Núcleo. Com o finalzinho daquele ano, a XXXXX e o XXXXX me ligaram fazendo convite pra vir. Mas quando eu vim para o Núcleo, eu também não vim sabendo que eu seria responsável por essa demanda. Então foi tudo novo. Mas a gente já tinha, enquanto Núcleo, já tinha esse processo de porque eu, enquanto professora, participei de um encontro que foi em Foz do Iguaçu, dia 3 de dezembro, de 2021, ficou três dias lá. Foi assim, bem intenso. Foi lá que a gente começou, porque nós recebíamos muita informação, mas é aquela coisa que, quando clareia, começa a compreender que, de forma efetiva, se efetivaria de fato na prática sabe a implementação de como que mudava o que que eram os itinerários formativos. Aquela divisão da matriz que era o que dava agonia pra todo mundo, né? A amiga não vai dizer isso, não vai? Tranquilo, mas de fato não é que não tinha. Ela nunca deixou de existir. Ela tem só que com uma nova organização da matriz e uma nova nomenclatura dentro ali do itinerário formativo. Então, a gente voltou e trouxe um pouco mais de segurança também, né? Porque eu, enquanto Educação Física, aí tinham surgido várias hipóteses de matriz, né? Que algumas não tinham nem fundamento, assim, depois que a gente chegou lá e fui ver, era totalmente, né? E aí a gente começou a entender que não é que a Educação Física ia perder aulas, que ela deixava de ser formação geral básica para esse itinerário formativo, sabe? E que teria de que forma seria organizado, né? Que era a dúvida maior dessa organização, né? Que ela, assim, nossa, deve ser: todo mundo vai perder a aula, né? Porque era uma grande insegurança, né? E como que ia aumentar tanto o número de carga horária se a gente, ouve pra um, que ia umas aulas, né? Então,

lá que se desenhou esse esboço de como que ia acontecer. E a gente veio e fez, né? Eu estava no Angai na época e ele que a gente fez lá. A gente fez um encontro com as duas escolas e, aí, a outra professora, a gente achou que juntas, né, seria mais fácil trazer por conta da quantidade de informações. Que a gente veio de Foz aí logo depois aí eu vim pra cá. Enfim, os dois dias veio assim, olhando o documento de tudo, né?

A gente precisa de alguém exclusivo para o ensino médio e vai ser você. O chão se abriu assim, né? Meu Deus, uma professora de educação física, né? Que, em tese, a gente trabalha muita parte prática, mas essa questão burocrática, né? Eu não me julgava capaz de fazer na época, né? Eu comecei a devorar os documentos, tudo que vinha de legislação, a lei, a resolução, a 1432, que era a porcaria do itinerário formativo que saiu em 2018, né? Então, assim, eu fui lendo, lendo para conseguir. Eu percebi que eu precisava entender para. Depois, poder repassar, né? E assim, para que a gente tivesse segurança de entender e de ser apoio, né? De nossos professores e dar esse suporte para os diretores, para os pedagogos, para que a implementação acontecesse de uma forma mais tranquila.

Mais porque a insegurança era gigantesca, todo dia, assim. Então, aí fizemos várias formações, propomos um enviado que foi proposto pelo público de Gatinha, que foi a gente que propôs a título de núcleo, com certificação dos pedagogos, assim. Fizemos uma rodada dentro dos municípios, assim, para fortalecer, né? Para que, de fato, a gente entendesse o que era, o que estava mudando e de que forma. A prática ia se desenhar. Então, foi bem.

Pesquisadora: Eu acho que recai na próxima pergunta, ali. Então, se houve uma formação para a implementação, então foi essa de dezembro, né, que vocês.

Rosa: Eu percebi essa, mas elas, enquanto técnicas, as pessoas tiveram outras, acho que também, né?

Jasmim: Anterior à chegada da XXXX, com toda essa organização de capacitações e formações direto com as escolas, antes da XXXX chegar, já existia também uma movimentação. Então, aconteceram reuniões, porque é sempre aquele formato de cascata, né? Assim, a Itália faz a formação conosco e nós fazemos com as escolas. E de 2017, mais forte em 2018, até 2020 acredito, né? Até chegar nesse evento de FOS que as pessoas da escola foram. O Núcleo já articulou muitas ações, já havia articulado. Então, nós fizemos além de meetings, né, reuniões, porque já pegou um pouco da pandemia. Nós fizemos escutas também com alunos, com

professores, né? Porque foi tudo assim engatinhado, né? Não foi, a base foi reformulada. Então, agora é assim que funciona. Não foi, foi bem aos poucos, bem tranquilamente, né? Foi feito muitas consultas públicas, né? Até chegar nesse documento e tal. Então, as pessoas agora, né, a partir de 2018, ó, vai funcionar dessa forma. Está sendo desenhada essa nova matriz, né, que as pessoas entendessem que agora, segundo a compreensão. nova do ensino médio, ó qual que é a necessidade de fazer essa diferenciação de formação geral básica e itinerário? Porque a gente sabe que, chegando no ensino médio, os estudantes, eles já manifestam, vamos dizer assim, a intencionalidade pra uma área ou pra outra, né? Então, dar essa possibilidade pro estudante, já no ensino médio, né, se dedicar naquela área que mais ele se identifica. Né, acredito que o grande objetivo, dentre vários, né, que são vários os grandes objetivos, mas esse é um bem importante. Então, colocar isso pra ser estudado nas escolas, informar os estudantes, né? Os estudantes traziam... qualquer. Eu lembro que, naquela. Época antes desse evento em Foz, né? Nós tivemos algumas escutas e os alunos mesmos eles reportavam pra nós: poxa, mas a gente tem que estudar tudo. Daí, chega lá na hora de escolher um curso, você não sabe exatamente o que você quer. Ou poxa, eu não sou muito da área de matemática, daí, né? Então, é nesse sentido de já delinear pra eles um futuro, né? Que o projeto de vida deles já comece no ensino médio. E a partir daquele evento em Foz, que a gente pode até dizer que foi um divisor de águas, né? Que daí foram levados professores pra Foz do Iguaçu. Foi um evento muito grande daqui do núcleo: fui eu, o chefe, o assistente, a coordenadora e uma técnica. Estrutura, né? Estrutura e funcionamento que lida com matrizes pra realmente entender como que iria funcionar. E de lá, daí a gente passou o bastão pra XXXX, né? Porque a técnica anterior se aposentou, e a XXXX, nossa, é a nossa, ponto focal e a nossa mãe do ensino médio, porque ela tem, assim, todo o conhecimento das leis, orientações, instruções. E foi assim um trabalho muito bem feito. Por isso que a gente brincou, né? Que quando teve toda essa ruptura e começou novamente, a gente ficou assim, né? Até espantado. Meu Deus, tudo que a gente fez e tal. Mas eu acredito que eles estão bem capacitados. A gente acredita que a escola, os professores, estão. Bem, instruídos.

Rosa: Você falando da XXX, né? Da antiga técnica, eu lembrei que eu participei de algumas escutas com ela e participei de uma escuta com a secretaria quando eu estava nessa ideia, que foi o processo das construções do que eles chamam das trilhas no ensino médio. Então, antes de vir, né, a portaria, quando começou a surgir a documentação e a construção dos meus trabalhos, a secretaria fez consultas com os professores da rede dentro das temáticas. Na época, ainda se falava da questão dos conteúdos estruturantes, né? Eu participei de algumas formações, né? Também tem um estudante ali em 2001, logo foi 2018 ou 2019. Aí que começaram as

documentações. Acompanhei alguns estudantes nas escutas, né, que eles tinham para ter essa consulta pública. A gente recebeu na escola, chegou por e-mail, se eu não me engano, para a gente participar e ter a consulta. E depois tiveram as escutas ativas que eles chamam. Então, teve com os estudantes, porque a tecnologia, assim, ela deu um boom depois da pandemia, mas muita gente tinha muitas dificuldades, inclusive dessas, são e-mails, né.

Então, a gente até auxiliou. Eu tinha muita facilidade com essa questão da tecnologia. Eu auxiliei alguns estudantes para participar das meets. Então, essa movimentação, ela já vinha acontecendo. Desde que chegou a ainda em 2021, ali teve essa divisão de águas, porque daí assim já se tinha desenhado, né? Foi a construção do documento, né? A gente propôs e surgiu o documento.

Jasmim: Você entende por que a Mayra tá aqui hoje, né? Porque ela já fazia todo esse trabalho na Quanto ao E, ela foi escolhida porque na época eu lembro que nós pedimos que fossem indicados professores bastante ativos que, no retorno de Foz, fizessem a disseminação, né? O repasse para as E lá, antes dela ir, a gente já tinha visualizado porque nós fazemos visitas nas escolas, né? E a XXXX sempre com tecnologia, e antes da pandemia, ela já se destacava sempre em aulas muito. Boas os alunos, né? Sempre conseguir engajar querida por todos. Então, eu falei, mas a XXXX é uma pessoa que tá no radar. E daí, em Foz, nós comentamos, mas é a XXX. Não tem. E a gente deu a sinta. Tiro certo, graças a Deus. Precisa, né? Ter todo esse... tem que ter um perfil, né? Não adianta, né?

Rosa: É muito difícil, né? Porque nós somos professores. Então, enquanto professora, nós somos professores conteudistas. Então, quando vem a reformulação, esse trabalhar por áreas de conhecimento é muito difícil pra gente virar essa chavinha, né? De compreender como que a nossa, na época agora, unidades componentes disciplinas se conversam com as demais. Porque a gente tá falando da formação do sujeito como um todo, né? O estudante vai precisar fazer essa correlação e essa ligação. Então, a gente precisava entender pra poder fazer essa Porque se eu não compreender como ele vai compreender? Como eu vou me ensinar o estudante se eu, enquanto professor, não consigo entender e fazer essa correlação? Não consigo fazer ele ver. Ele consegue compreender essa correlação, sim. Acho que a grande virada de chave é essa. Porque, em momento algum, o professor deixou de ter autonomia. Muito pelo contrário: o estudante tem esse protagonismo, mas o mediador, o que conduz é o professor? O professor precisa ter essa visualização. Do todo pra que o aluno também possa se enxergar como centro do processo. Porque é o projeto de vida dele, cada um tem o seu, né?

Jasmim: Inclusive, você me fez lembrar do primeiro ano de implementação. Então, era a primeira série do novo ensino médio e eles teriam que escolher o itinerário, lembra? Foi feito um trabalho intenso com os professores pra que eles conversassem. Porque teve pesquisa com os estudantes, né? Em cada escola, e teve todas as regras ali muito bem claras. E orientá-los pra: Olha, pessoal, veja bem, não é porque eu gosto, por exemplo, a gente comentava, não é porque eu gosto por exemplo a gente comentava. Não é porque eu gosto de determinada, que na época é disciplina. Hoje é componente. Popular, né? Que eu vou escolher ou a área lá. Porque no Paraná foi feito apenas as duas. Foi dividido em dois, né? Linguagens e Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza. Então, não é porque eu gosto. Eu adoro Educação Física, eu vou lá pra Linguagens. Então, pense bem o que você quer, o que você quer lá pra frente. Então, todo esse trabalho, o papel do professor aí foi fundamental. Então, enquanto núcleo, a gente tinha que ter uma pessoa capacitadíssima, né? Com esse olhar, o olhar macro pra todo o processo pra chegar lá. Professor já alerta teu aluno pra isso e os problemas que podem ocorrer. E mesmo assim, deu conta, seu, né? Porque nós temos, também, não é apenas só querer, tal triga ou tal área fosse escolhida, mas tem docente disponível pra atuar. Então, são inúmeros detalhes. E o núcleo, né? Enquanto na pessoa da XXXX, enquanto técnica pedagógica, teve esse papel importantíssimo. Mas assim, de modo geral, foi muito bem conduzido e a gente não teve grandes problemas. Foi assim, bem.

Pesquisadora: A gente acaba recaindo na próxima pergunta, que é: acho que vocês já comentaram um pouco essa operacionalização da formação para as equipes, para os professores, né? Que vocês já comentaram um pouco de como.

Rosa: Então, quando começou, a gente fez várias formações. Fizemos daí presencial, né? Trazendo toda a organização, as leis. Quais eram os documentos orientadores a partir da BNCC? O que foi se desenhando? Porque pra que eles tivessem essa compreensão, né? Eu ouvi isso. Vem, né? De quais documentos são os nossos documentos orientadores? A legislação que tá com a higiênica. Então a gente fez com os diretores. Daí fizemos com os pedagogos, né? Porque na hora de estudar, eles fazem esse acompanhamento com o professor pra que pudesse, dentro de cada área, né? Ter esse apoio, dar esse suporte ao professor pra que ele compreendesse esse processo de transição do ponto que estava acontecendo. E aí, no primeiro ano, nós tínhamos a primeira série, que é a PFO, que é a parte. flexível obrigatória. Então, assim, flexível, porque conforme a modalidade, a oferta das unidades curriculares pode variar, né? E obrigatória porque o aluno não pode escolher; ela é uma optativa. O aluno não pode escolher cursar ou; ele precisa cursar pra ter a carga horária completa e concluir aquela etapa. Então, daí, depois disso, nós como o projeto de vida, posso dizer assim que é um dos grandes carros-chefes, né? Da mudança

dessa compreensão de vida, teve uma formação; a gente promoveu, enquanto núcleo, com os professores aqui. Eles tiveram aqui em Curitiba também, na Secretaria, as escolas onde caem esse ponto focal foi feito. Dentro do projeto de vida da educação financeira e do pensamento computacional, que eram as unidades da parte flexível obrigatória, que eram os primeiros itinerários, digamos que tanto os estudantes estavam dando contato, assim como os professores. Então, foi muito forte essa questão da formação do projeto de vida em si, porque era a partir dessa unidade que o aluno teria esse discernimento, digamos, e compreenderia essa questão da área profissional, que é lá na frente, que é onde você, de egresso, gostaria de se apropriar. Então, o projeto de vida meio que virou o coração nesse sentido, porque vinha para fortalecer essa decisão. Essa primeira escolha do estudante depois foi realizada através de pesquisas e tudo mais, mas a gente teve formação aqui. Aí, os formadores e as formadoras, em razão, foram os três irmãos que tiveram o projeto de vida também. E depois, no finalzinho, já na última jornada, já vieram as trilhas que seriam trabalhadas. Então, dentro da área, o professor já poderia escolher se inscrever nessa trilha para conhecer a trilha antes do próximo ano. E, já que também chegou o caderno das trilhas de aprendizagem, então, para que o professor pudesse ter esse primeiro contato saber quais eram as condições pedagógicas. Das trilhas, então, o material já chegou antes do início do próximo ano para já ter, digamos, essa tranquilidade de saber se o passo um, a unidade nuclear e de que será trabalhado. Então, a gente fez formação com os pedagogos a cada dois meses, mais ou menos nós tínhamos uma formação presencial, fora as reuniões online, dentro das especificidades. E, presencialmente, nós tivemos, enquanto núcleo, mais ou menos a cada dois três meses, nós tínhamos uma formação, e eles também tiveram formação direto com a Secretaria, que foi eventos tanto em Foz quanto em Curitiba. E a escola fazia essa indicação do seu ponto focal. Então, um grupo do *WhatsApp* com os pontos focais que, quando a gente recebia as informações, a gente já disparava, articulava com eles para eles dispararem os professores das escolas que eles estavam. Então, teve todo esse trabalho em rede, construindo para que todo mundo pudesse chegar.

Pesquisadora: Nesse processo se incluiu o canal do Sim, com certeza. Porque eu assisti várias lives de toda a reunião, eu assisti muitas horas deles.

Rosa: Sim, teve várias lives, teve as formações também, quando vieram as trilhas de aprendizagem que tiveram através do canal. As lives de apresentação das trilhas de aprendizagem, a questão da FGB, como que era. A disposição do currículo, a organização trimestral, vieram através do RCO, também os links de conteúdo, planejamento. Então, de todas essas formas, o caderno das trilhas de aprendizagem, as lives que tiveram específicas no canal

do professor, as lives que a secretaria também fez com os professores, essa questão, os diretores semanalmente eles têm reunião de alinhamento com a chefia. Então, sempre que nós tínhamos alguma informação a acrescentar, a gente já articulava com eles através dessa média semanal, dessa formação com os pedagogos. Tivemos, não sei se cabe nessa sua pergunta, mas a nível federal, o MEC teve um programa. De implementação nos itinerários formativos, então nós tivemos, do nosso núcleo, 37 escolas foram contempladas. Só não foram contempladas as escolas que, em 2021, ainda não eram colégio, eram escolas. Nós tivemos o Luiza Rosa ou Ondina, que surgiram nessa transição, quando veio nessa separação do Cívico Militar, o Nicolau Copérnico de Malé e duas outras escolas, que foram o Alberto de Carvalho e o José Orestes Prema, que já tinham participado do programa do Ensino Médio Inovador, o IME. Então, eles já tinham recebido. Aí, dentro desse programa, nós fizemos a caminhada pedagógica. Então, enquanto técnica, a gente visitava. Presidencialmente, as escolas minimamente duas vezes por ano. Eu estive em todas as escolas, mas assim, teve escolas que fui mais de dez vezes quando solicitado, quando tinha alguma informação para observar. Também que forma aquela escola estava articulando para acompanhar de fato a implementação. Então, a gente fazia assim: dentro da semana, teve semana que fiz 20 escolas para poder sentar com o professor, sentar com o pedagogo, conversar, saber se de fato estava esclarecido para ele como ele, na prática, estava vivendo essa implementação, porque o olhar do documento, se estava dentro da prática pedagógica, de fato estava. Acontecendo essa questão da articulação dos eixos estruturantes, se eles estavam compreendendo sentar e sentar, mesmo com planejamento, com documento que eles tinham. Então, muitas vezes a gente agendou com a escola, muitas vezes a escola chamou que a gente fosse para acompanhar, e foi nossa muito gratificante ver a dimensão que isso tomou, sabe? Porque, assim, de alguma produção, né, temática de uma produção pedagógica, teve escolas assim que fizeram as feiras de empreendedorismo, conseguiram fazer projetos, assim, nossa, sabe, surpreendentes dentro do processo de implementação, sabe? E eles, através desse fomento, né, que. Veio a nível nacional. Eles conseguiram olhar a trilha e observar que materiais eles precisavam pra trabalhar e desenvolver com os estudantes. Sabe? Então, ver esse traçado, esse desenhar e o acontecer na prática, né, que não era um como que eles conseguiram trazer aquela produção pedagógica, trazer a área de conhecimento e fazer essa interrelação, essa interseccionalidade.

E mais que isso, né, dentro da prática, eles conseguiram, porém, relacionar tanto com as áreas de conhecimento daquela trilha como com as demais daquele currículo, daquela pista. Sabe?

Então, foi muito bacana, assim, poder acompanhar de perto esse processo. Né, a gente conseguiu ver que estava chegando, que estava saindo de orientação. Estava chegando e o professor, aos poucos, a gente teve alguns assim, com um pouco mais, não digo resistência, mas até um pouco mais de dificuldade pra compreender. Né, como que ele ia trabalhar a questão dos objetivos da aprendizagem. Né, que eu o conteúdo, eu mudo, ele não era mais nem o início, nem o fim; ele era o meio pra que ele atingisse o processo. E aí, quando ele conseguiu fazer essa virada de chave, essa compreensão, ele falou assim: nossa, mas assim é muito mais fácil. Né, porque eu penso no que eu quero ensinar e aí sim eu vejo de que forma, sabe? Então, e essas formações. Nas primeiras, os pedagogos, né, muito inseguros, como que iam andar e como que iam fazer. E aí, depois a gente viu muito essa troca entre pais, né, de forma que eu estava fazendo lá na escola e tinha dado certo. Eles foram fazendo essa troca entre eles, assim, sabe, de boas práticas de uma escola para outra, e a gente foi disseminando, né. Então, a gente não, como você vê, teve assim as dificuldades, elas sempre existem, elas nunca vão deixar de existir, né, mas a gente conseguiu ver bons frutos de tudo isso, né, até depois a quantidade de também aprovados nas universidades no ENEM, né, esse fortalecimento da universidade pública, né, que era tanto também pra isso e eles conseguiram assim aceder à luzinha, né, de que estava próximo deles, né, que não é tão distante, que é ali, né. Essa área de conhecimento trouxe pra eles essa clareza de que área, sabe, que eles tinham mais afinidade, porque às vezes até a própria avaliação diagnóstica, né, ele sempre vai muito melhor em linguagem ou vai muito melhor em exatas, né. Então, a partir disso, o professor também conseguiu fortalecer que ele tinha mais agilidade, né, pra determinar a área. Foi bem significativo, sabe, esse plano. Certo?

Jasmim: Complementando, você perguntou das formações, né, uma questão que eu achei muito positiva, que nesses eventos, principalmente com a secretaria, os professores das escolas e pontos focais, que aí entra pedagogo, os professores, quando eles iam pra Curitiba ou Foz, eles tinham contato com os próprios criadores das trilhas, os escritores. Exatamente, eles tiveram oportunidade de conversar com aqueles professores, com aqueles profissionais que criaram aquela trilha. Então, eles fizeram um mini, não lembro como é que se chamava, lembra? Era um mini circuitos que a gente ficava.

Rosa: Foi uma formação por... Lembra? Moda de extensão. Moda de extensão por extensão.

Jasmim: Isso. E daí, a cada 30 minutos, eu lembro que em uma delas eu fui a cronometradora. Lá pra trilha de robótica, se eu não me engano, o professor chegava. Ele fazia o próprio criador da trilha, que muitas vezes não era um professor licenciado; ele era um técnico, por exemplo, desse da robótica. Ele era da área, não lembro se análise de sistemas ou da programação da

análise de sistemas. Então, eram pessoas que profissionais realmente que criavam. E daí, o professor tinha essa, digamos, esse *test drive* com a oficina. Ele fazia uma pincelada teórica e daí ia pra prática, sabe? E muitas dessas contribuições ajudaram, no ano seguinte, a aperfeiçoar a trilha. Então, não foi um processo de cima pra baixo que vocês vão fazer assim. Teve muita parceria, muita consulta, participação.

Rosa: Todos os anos, nós tivemos escutas ativas com os professores dos três itinerários. Então, digamos lá em meados de setembro, outubro, mais ou menos, nós recebíamos a informação da secretaria. Tinha um roteiro e a gente sentava. Nós fizemos de forma *online* para que eles pudessem falar como que aquilo estava acontecendo na prática e o que que estavam os pontos positivos, os pontos negativos do que que não tinha na prática funcionando e que contribuições, que sugestões eles faziam para melhorar essa trilha, para poder fazer com que elas acontecessem de forma mais efetiva, trouxesse de fato uma aprendizagem significativa para os estudantes. Então, muitas das contribuições isso aconteceu em todos os 32 núcleos, essa escuta com os professores foram nós ouvindo mais ideias entre professores e estudantes, também porque era o professor da trilha e o estudante, então o aluno daquela trilha, para a gente poder ver se de fato o que o professor estava propondo estava chegando no aluno e o aluno estava compreendendo a objetividade daquilo. Então, muitas aí, tudo isso foi feito em relatório, a gente fez transcrições também, repassamos as secretarias e daí muitas coisas mudaram de um ano para o outro. Em virtude dessas contribuições, então, foi um processo construído em conjunto. Não foi algo isolado que o professor escreveu e vai ser assim e nunca mais teve um feedback, uma retomada, um retorno. Então, essa construção foi conjunta, todos os anos, tanto no primeiro quanto no segundo, quanto no terceiro, foi feito esse processo de escuta. Foram feitas as questões das consultas públicas também, os relatórios do PROIF, as visitas do PROIF, tudo isso para somar e trazer para as próximas formações o que ainda não tinha sido contemplado, algo que nós ainda tínhamos fragilidades para tentar superar. Essas fragilidades, então, as formações, também eram construídas em cima das inquietações dos nossos docentes, porque a gente, eles sentiam necessidade de que a gente fortalecesse as capacidades deles. Foi levado para a secundária e depois se tirou de evolutiva através de formações e capacitações, para que a gente conseguisse fortalecer ainda mais.

Pesquisadora: Vejo que todo esse processo de formação houve ajustes positivos no processo, mas isso que vocês já destacaram muito aqui, esses ajustes, esse processo positivo. Mas quais foram os desafios? Não chega a ser um ponto negativo, mas um desafio. Todo esse processo que vocês viram que mais se intensificou no processo.

Rosa: Acho que um dos grandes desafios foi dentro da matemática: a questão da programação, porque os nossos estudantes, eles são tecnológicos, eles são virtuais, mas eles não são funcionais com a tecnologia. Então, muitos deles têm esse acesso e essa questão do Face, do Insta, eles são muito instagramáveis, coisas rápidas. Então, a programação, ela exige essa concentração e essa construção do projeto, então ela é trabalhosa. O professor de matemática e o professor de física, que eram os professores que ensinavam e trabalhavam com essas aulas para ele, também foi difícil essa compreensão: a questão da robótica, tanto que depois do primeiro. Ano, veio uma formação específica para professores, junto com a URA, que é o ESCOET, desenvolvimento do pensamento computacional e da programação, para tentar superar e fortalecer o professor nesse processo. Porque foi uma das trilhas que a gente observou bastante dificuldade, tanto do aluno, porque o aluno a informática era muito, básica. Apesar de eles terem essa questão da tecnologia o tempo todo, usar a tecnologia a seu favor foi difícil um pouco para eles compreenderem isso. E aí, depois desse primeiro momento, o que aconteceu? Teve semanalmente, até o pessoal fazendo essas formações com os professores e trabalhando com eles o que era o próximo passo do projeto, porque foi uma das dificuldades, vamos dizer assim. Porque, quando o professor de matemática sai da matemática e vai para a programação, ele também se sentia seguro.

Pesquisadora: Foi um ponto de resistência também. Alguns professores resistiram nesse sim.

Rosa: Muitos professores não queriam pegar a questão das trilhas, porque eles não se sentiam confortáveis em trabalhar. O passo que a gente chegou a essa dificuldade, a gente levou para a secretaria e vieram essas formações específicas dentro da plataforma da Alura, que o professor poderia fazer um curso dentro da Alura para que ele entendesse. A robótica dentro da Física também. Até tem um pessoal, uma equipe que ministra essas formações com o professor, para que ele se sinta seguro e confortável para chegar na aplicabilidade dessa aula para o aluno. Mas, como você falou, no primeiro ano, muitos professores queriam porque queriam conhecer e muitos tinham uma certa insegurança de sair, porque você sai da sua zona de conforto. Para você sair da sua zona de conforto, e eles não entendiam de que forma tinha essa correlação; como que ele, como professor de matemática, ia trabalhar dentro da época de programação. Mas, depois que surgiu o curso da Alura, teve essa movimentação. essa formação, os próprios formadores trouxeram um número maior de páginas de aula para uma carga horária também entrar, e eles começaram a escolher as trilhas: primeiro as trilhas e depois a formação geral. Mas, no primeiro momento, teve uma certa e não foi de todas as trilhas, e teve algumas que eles queriam de todas as formas, a de Oratória, que foi uma que se destacou muito, que os

professores gostavam. E até agora teve a mudança da Oratória para a Leitura e Interpretação dentro da Recomposição. E aí eles, mas o que aconteceu com a trilha? Ela foi formulada dentro do currículo até por conta dessa transição de uma lei para a outra, então algumas Coisas já estão começando a se desenhar. O empreendedorismo também foi assim. Algumas que despontaram e que eles queriam de todas as formas. As escolas que não tinham aquele itinerário queriam saber o porquê que elas não podiam ofertar, porque foi assim. E algumas que se destacaram muito. para mostrar para elas.

Jasmim: Queria mostrar para ela. Só que nossa internet aqui não está legal, porque eles estão reclamando lá. Mas uma das dificuldades que eu lembro logo no início foi assim. Então, chegaram os documentos, as instruções com as matrizes. Uma matriz totalmente diferente do que a gente estava acostumado. Gente, até brincava nos cursos esse primeiro quadrado. Aqui é a formação geral básica. Todo mundo vai ter esse aqui embaixo, é PFO. Todos vão ter também, mas ele varia conforme a modalidade. E daí tinha os itinerários. Não estava escrito o nome da trilha. Então, por exemplo, vamos dizer que a escola optou pelo itinerário de Linguagens e Ciências Humanas. Lá não estava escrito Oratória, lá não estava escrito Produção de Textos. Estava escrito Língua Portuguesa 1, por exemplo, na primeira série; Língua Portuguesa 2, na segunda. Então, acho que essa foi uma dificuldade, uma resistência. O professor não sabia exatamente o que ele iria trabalhar por conta de nomenclatura. Então, eu lembro que. Foi um tempo até os professores compreenderem. Então, aí é uma mistura de resistência com um pouco de falta de informação ainda. Foi um tempo para eles entenderem. Ah, tá, eu vou dar aula para a primeira série e eu sou de Língua Portuguesa. Então, eu vou trabalhar Língua Portuguesa 1. E o segundo desafio: a Língua Portuguesa 1 da trilha era um objetivo de aprendizagem e a Língua Portuguesa da formação geral básica era outra. Então, o nosso desafio enquanto núcleo, a XXXX também lembra que teve muitas conversas individuais. Olha, professora, se você trabalhar Língua Portuguesa lá na FGB, na formação geral básica, você vai ter esses e esses objetivos de aprendizagem. Então, você vai utilizar conteúdos que cheguem lá no final e você consiga atingir tais objetivos. Se você vai trabalhar na mesma turma com a trilha de Língua Portuguesa 1, essa trilha de Língua Portuguesa 1 é oratória. Então, os objetivos de aprendizagem da oratória são diferentes, mesmo que você trabalhe com essa mesma turma.

Rosa: Isso acontece em duas aulas a mais de Língua Portuguesa. As trilhas são voltadas na portaria 1432 e elas têm os eixos estruturantes. Tem a investigação científica, processos criativos, empreendedorismo. Então, digamos o objetivo da aprendizagem lá da FGB é voltado. Na BNCC, voltado no currículo, então ele tem uma estrutura. O objetivo da trilha, na portaria,

não é pensar só na Língua Portuguesa, mas é contemplar a área de conhecimento. Tanto que chamamos de unidade curricular justamente por isso. Porque eu não posso sair daqui e fazer uma faculdade de oratória. Não existe licenciatura em oratória. Essa questão, porque ela unifica eixos, unifica dentro de todas as áreas de conhecimento daquele itinerário. Ela trabalhava as questões da arte, as questões da educação física, as questões da própria língua inglesa e da língua portuguesa dentro dos eixos estruturantes. Então, ela unificava. E potencializava toda a área de conhecimento. Diferente dos objetivos de Língua Portuguesa, que tinham um foco no desenvolvimento daquelas competências específicas da Língua Portuguesa, essa, também bem lembrada pela XXXX, foi uma das nossas dificuldades. E não era, como disse a XXXX, essa falta de compreensão de porquê que ela escreveu. Eu lembro que a gente fez um esquema da saída da BNCC, do referencial do currículo, até chegar lá na RCO. Esse efeito cadeia para eles entenderem o porquê. E que, se eu trabalhasse, dentro, por exemplo, a Triga, cada trimestre, ela tinha uma produção pedagógica. Mas, se, por exemplo, em um ano, eu cursei o itinerário de Linguagem. No outro ano, eu quisesse cursar o itinerário de Matemática, desde que tivesse a oferta na instituição em que eu estava. Eu poderia, porque a formação geral básica é a mesma. E a trilha, ela tinha produções objetivas de aprendizagem para aquele trimestre e para aquela etapa, diferente da formação geral básica, que pensa no processo como uma primeira, segunda e terceira série, essa continuidade. A trilha não, ela não tem continuidade. Eu não precisava cursar Oratório 1 para cursar Oratório 2, por exemplo. Então, se eu tivesse essa mudança do itinerário, para o estudante, ele tinha condições. De seguir, então, isso também foi um ponto que deu para o professor entender que ele não podia ter mais duas aulas para trabalhar com a Portuguesa ou mais duas aulas para trabalhar com a Matemática. Não, os objetivos eram diferentes. Então, a proposta era diferente.

Jasmim: A gente até alertava: disse, tome cuidado. Porque, de repente, você tem na primeira aula Língua Portuguesa na segunda Oratório. Você dá continuidade à Língua Portuguesa, na toda a Oratório. Você vai precisar, vai faltar tempo para a e não, a gente está dando Oratória só de modelo, mas outras também, a própria Matemática, sim.

Rosa: Então a gente precisou fazer essa mobilização. E o porquê. Talvez, não sei se é importante ressaltar o porquê que não está escrito na matemática. Por que a Matemática? 1 Língua Portuguesa 1. Mas, olha, é mais. O que acontece? Nós temos muitas modalidades. Então, nós temos dentro do Estado a Indígena, a Educação do Campo, os Quilombolas, as Ilhas, os Assentamentos, o Integral. E dentro de cada modalidade. Então, por exemplo, o que nós temos de Língua Portuguesa aqui? Lá na escola indígena, ela se traz de outra forma, pensando no

público, pensando naquele estudante. Lá nas Ilhas, por exemplo, na primeira série, nós tivemos uma questão que o campo, no primeiro momento, eles tinham escrito as trilhas. Específicas para o campo. Depois, eles seguiram as mesmas com um documento orientador. E aí, imagina para você fazer. Vamos pensar que a gente tivesse cinco seis quilombolas, seis matrizes diferentes. Então, a matriz era a mesma, a trilha era específica para a modalidade. Então, lá dentro das ilhas, os quilombolas eles têm retiradas trilhas específicas, mas é a mesma língua portuguesa. A nossa própria questão da escola indígena, eles também tinham trilhas voltadas para essa realidade da escola indígena. Então, por exemplo, eles não tinham pensamento computacional, eles têm informática. Não vou lembrar agora do nome das trilhas. Do indígena, mas eles tinham trilhas voltadas à realidade e à cultura daquela modalidade. Então, valorizando, eles tinham até aqui, no caso do Guarani, trilhas específicas para a realidade deles, para que também seja valorizada essa cultura e que ele entenda que é importante também valorizar a cultura dele. Que ele vai seguir dentro da cultura dele, que ele vai aprender que isso não vai ser esquecido, não vai ser deixado de lado, que ele vai trabalhar esses eixos estruturantes dentro da valorização da cultura dele. Então, nas ilhas, nos quilombolas, isso tinha muito essa questão. E até a própria questão do campo, no primeiro ano. Eles tiveram um caderno específico para o campo, voltado a essa questão do agro da pecuária. E aí, depois, eles observaram que a trilha do curricular ela dava conta, ela tinha essa contemplação. Então, surgiu um documento orientador com as diretrizes do campo para fortalecer essas especificidades, mas a trilha acabou optar, por seguir a mesma do regular. Então, hoje nós temos no campo e no angular a mesma trilha, mas com a valorização das diretrizes do campo. Por exemplo, porque imagina a gente criar aí quantas matrizes surgiriam? Para cada matriz, para cada trilha da aprendizagem, se eu fosse posto na matriz, nós já temos uma infinidade. Muita matriz. Imagina lá na escola, na ponta, seria muito difícil a compreensão de qual matriz é da escola. E nós temos professores que dão aula no integral, nós temos professores que dão aula no cívico, nós temos professores que dão aula no campo. Então, imagina para esse professor, para ele compreender. Então, quando a gente fala língua portuguesa, 1 e aqui a língua de aula, para ele organizar a coisa dele. Essa questão, por mais que lá na depois a produção pedagógica da trilha fosse voltada à especificidade da modalidade, mas é muito mais fácil eu entender quantas aulas para fechar essa organização e para a escola distribuir essas aulas. Também, essa questão burocrática, vamos dizer assim, imagina a escola ter que implantar no SERE, você, sei lá, para uma série de 10, 12 matrizes diferentes. A própria secretaria, para cada escola, o planejamento lá puxa uma. Então, você imagina puxar como nome quantas mais nós teríamos. Então, seria muito difícil essa

compreensão e até para o próprio estudante, quando tem esse processo de transferência de uma escola para outra, ele já muda, mas não tem ali a mesma área de conhecimento.

Pesquisadora: E para vocês, enquanto equipe, qual foi o principal desafio de todo esse?

Rosa: Entender o processo foi um desafio, como eu te falei lá no começo: nós somos professores. Conteudistas. Então, virar essa chave dessa questão da área de conhecimento era uma dificuldade muito. E assim, eu sempre gostei de trabalhar com as outras áreas. Então, na minha cabeça, era claro, mas eu precisava encontrar uma forma de fazer com que isso ficasse claro também para os outros. Porque não adianta eu saber se eu não souber ensinar, não souber nem repassar, mas auxiliar, fortalecer, criar estratégias. E assim, essa questão das formações, pensar, porque nós tínhamos as escutas, nós tínhamos os documentos, mas pensar em uma forma que a nossa formação ela não fosse nem maçante, porque se eu fico ali, falo, falo, falo, falo e não traz compreensão. Então, pensar em que estratégias de ensino eu precisava ter para que eles pudessem aprender, se fosse clara e fosse objetiva, por mais que nós estávamos falando de lei, porque a lei, ela é clara e ela é esta. A legislação é esta. Então, como fazer aquilo ser compreensível de uma forma dinâmica? Então, nós fizemos várias dinâmicas. Vários, produzimos muito material, muito assim. Os *slides* precisavam que o que eles tivessem, até a própria questão da lei que foi: daqui vai lá e tal, essa linha do tempo, como construir essa linha do tempo para que eles pudessem ter essa articulação e essa compreensão, esse fortalecimento. Esse entendimento, por mais que nós, enquanto equipe, nós façamos ali o processo pedagógico, o fortalecimento pedagógico, mas que eu precisava, enquanto técnica, entender a matriz para que o professor pudesse entender que eu queria trabalhar dentro daquele itinerário. Porque, se eu não conheço a matriz e se eu não conheço a realidade daquela escola, eu não tenho a propriedade para auxiliar isso. Então, eu tive que conhecer a diversidade das nossas 43 escolas no ensino médio para entender que, dentro das 43 escolas, nós tínhamos uma realidade, e poder conhecer aquela escola, conhecer aquela localidade, nós temos muitas escolas de campo e trabalhar junto com o técnico do campo também para que a gente pudesse fortalecer a escola, para que pudéssemos capacitar esse diretor. A rotatividade de profissionais é uma grande dificuldade. Ainda é porque, às vezes, o professor pedagogo ou, se ele está aqui amanhã, ele está lá. Então, por mais que a formação geral básica, ela é a mesma, todo mundo recebe, mas esse olhar, essa especificidade, essa diversidade que nós temos, ela acaba sendo algo que precisa ser pensado e fortalecido, compreendido. Então, como que ia chegar lá na ponta? Como que eu tinha essa formação com os pedagogos e eu precisava que eles tivessem segurança? E clareza para chegar lá e fortalecer os professores deles, porque o professor precisava ser fortalecido.

Ele precisava compreender, porque é ele que está na ponta, é ele que de fato faz o processo acontecer, é o professor. Então, o pedagogo precisava ter essa segurança, essa compreensão, para que ele pudesse chegar lá e sentar com os professores, com os docentes dele, e também dar essa segurança para eles. Então, foram várias e várias vezes que o pedagogo falou: " Olha, em tal dia eu tenho seis, tenho dez professores em rotatividade, e você pode vir aqui para me auxiliar, para a gente fazer. Eu tenho alguns que estão com mais dificuldade de entender o processo, então, teve uma escola que eu cheguei às sete da noite e a gente saiu lá. Já era cinco para onze, contando o término, que daí ele ficou aguardando todos os professores. Porque, como era uma escola que estava iniciando o ensino médio, também eles não tinham o ensino médio. Então, o ensino médio era novo, a forma do ensino médio, porque eles não tinham lá. Mas os professores já tinham, aqui e acolá, eles já tinham esse contato com o ensino médio. Então, ele precisava entender que era ele que estava começando e que já ia começar de uma forma diferente. E a gente teve também esse processo de me fugiu a palavra, gradativo. Então. Nós estamos encerrando ciclos. Então, primeiro, formou a primeira série, que começou ainda no modelo antigo. Ela saiu. Então, para a escola compreender que o primeiro estava de uma forma, o segundo estava de outra, o terceiro estava de outra.

Jasmim: Esse fortalecimento também foi trazido, até por conta dos documentos norteadores. Nós tivemos que orientar com mais frequência a elaboração dos projetos políticos pedagógicos do regimento. O regimento não é tanto, mas principalmente o PPP. Daí até a segunda série, assim a terceira para o ano que vem vai ser assim, mas depois muda. Então, é muita mudança em um período curto.

Rosa: Assim como esse. processo de escolha acontece pelo aluno da primeira série. Então, nós temos escolas que, na segunda série, fizeram a escolha por linguagem em ciências humanas, vamos dizer assim. E a terceira tinha feito a escolha por matemática e ciência da natureza. Então, o professor, na primeira série, fez a escolha. Então, na segunda, ele tem uma turma que o itinerário é de linguagem e a terceira é uma turma. Mas por que essa segunda é diferente do segundo do ano anterior? Essa compreensão de que a escolha é feita pelo estudante não é feita pela gestão, não é feita pela escola.

Pesquisadora: Todas as escolas conseguiram adequar esses itinerários conforme os alunos?

Rosa: Aí as escolas de campo, onde é uma dificuldade muito maior, e um aluno, assim, uma das dificuldades era, por exemplo, a área de maior interesse dele, que era matemática. Se na escola não tivesse matemática, então, pensando nessa dificuldade, na quantidade de escolas de campo

que o Estado tem, surgiu a matriz, que era de turma única, chamava, que ela unificou os quatro itinerários para que o estudante pudesse ficar na mesma escola, para que ele tivesse contato, já que ele não tinha a possibilidade de ser específico das ciências da natureza e da matemática, específico da linguagem, mas que ele não ficasse sempre em contato com essa área.

Jasmim; Eu queria. Mostrar o quanto você fala, mas tá sem internet. Você consegue abrir teu WhatsApp? Acho que vai ter que ser por aqui. Deixa eu ver se voltou, porque a gente tá falando se a gente tivesse para ela visualizar. Pra abrir a matriz, né?

Pesquisadora: Porque concomitante é todo esse processo de vocês de formação desde que houve a reforma até 2024. A gente teve aquele processo de pedido de revogação. Vocês tinham que trabalhar com implementação, mesmo tendo toda essa crítica, todo esse contexto social político pedindo revogação. Difícil conciliar.

Rosa: A gente falava com eles assim que, até para que a gente agora, nesse processo, nós temos muita coisa que deu. Muito certo, teve coisas que a gente agora tem a oportunidade de observar as fragilidades e melhorar o processo. Com essa resistência, muitas vezes a gente conversava com eles sobre isso, com os professores, que para que a gente entenda e compreenda, a gente precisa passar pelo processo. Porque eu fazer uma crítica a algo que eu não conheço e que eu não vivenciei é difícil. Nós falamos assim: " Olha, professor, nós estamos nesse processo de revogação, então vamos trabalhar o processo da construção para que a gente, quando se for revogado ou se tiver um adendo, se tiver essa reformulação, a gente saiba de fato sinalizar pela prática, o que deu certo e o que não deu. Porque, quando nós passamos pelo processo, a gente se fortalece e a gente constrói também. Porque todo mundo fez parte da construção. Do, como a Andrea falou, não foi algo que veio, não veio do MEC, veio da secretaria e vai ser assim de ponto. Teve esse processo de escuta, esse processo de escolha. Nossa, muita, muita.

Jasmim: O ano passado e atrasado, a gente até, quando chegava da sede, a gente falava: meu Deus, mais uma pesquisa, mais uma escuta, será que não vai? A gente fica até com receio, porque a escola é viva. Está acontecendo muita coisa.

Rosa: Então, a gente até pensava assim, na forma com que a gente disparava essa informação. Para a escola, para que de fato ela fosse eficaz, porque não fosse assim uma informação, tipo: chegou mais um documento. Mas para que o professor entendesse quando era importante a construção dele, como eu falo, ele ainda é. Quem está lá, quem está vendo acontecer, quem está vendo dar certo, quem está vendo as fragilidades? Então, quando a gente convida os professores e fala: " gente, nós estamos numa conversa, nós somos professores também, a gente não quer

só ouvir o que deu certo; a gente quer que vocês também tragam as inquietações, as sugestões. Porque quando ele está lá, ele está como um adolescente. Quem formou em 2021 tem um perfil diferente. Do que quem formou em 22, 23, 24? A humanidade está em constante mudança. Então, a educação também está em processo contínuo e a gente não consegue parar a educação. Se a gente olhar a forma que nós dávamos aula há dois, três anos atrás, eu, enquanto professora de educação física, a forma com que eu ensino a prática hoje eu já tenho que ter um olhar diferente do que a prática que eu, até por uma quantidade de informações que eles têm à disposição dele o tempo todo. Então, muitas das informações o aluno já traz consigo. Ele já tem essa informação e já tem essa inquietude de chegar e perguntar. Ele é o aluno mais ativo. Ele tem um perfil diferente. Então, dentro do processo, a gente também precisa ter essa A questão que a gente sempre fala, né? Eu tenho sexto A e sexto B. Se eu chegar com o mesmo manejo, ele é diferente. A turma pode ser assim, o mesmo número de adultos, mas o perfil da turma é diferente. A minha posição, enquanto professora, também precisa ser diferente, porque senão eu não vou conseguir atingir o objetivo dentro do processo de dança. A implementação o passar pela prática também é importante, né? Porque eu precisei contemplar todo o processo pra eu poder ter esse *feedback*, fazer esse balanço, né? E assim, na última escuta que a gente teve, que foi no finalzinho do ano. Do, tinha um professor que falou assim: olha, eu me surpreendi porque eu não tinha a visão de como ele ia acontecer. Eu critiquei, eu me neguei, eu relutei. Eu não peguei a aula no primeiro ano da trilha porque assim, pra mim, isso não estava certo. Aí, quando eu vi os professores trabalhando, eu participei da feira de ciência da escola, que na minha cabeça abriu pra entender como que estava acontecendo. E hoje, se eu pudesse, eu só queria dar aula na trilha porque eu consigo, assim, colocar a proposta e ver os alunos produzindo. Quando a gente consegue ver o aluno produzir o que você ensinou, é muito gratificante. Não que eu não consiga fazer isso. Hoje, na FGB, eu consigo, mas a forma com que veio o itinerário, com que veio a trilha, ele falou assim: eu me sinto realizado enquanto professor porque eu vejo acontecer a produção pedagógica proposta. Eu consigo, de uma forma prática, enxergar o aluno contextualizando tudo aquilo que eu falei. E foi um dos profissionais em que me preocupo, porque ele falou assim: olha, eu fui muito crítico, eu me não peguei, eu criticava, eu falava que não ia dar certo. De todas as porque eu não conseguia enxergar o processo acontecendo. Eu não conseguia entender como que o aluno ia fazer isso. E aí, depois da primeira feira que teve na escola, que eles apresentaram. Que eu vi os alunos da trilha falando o que eles tinham feito na aula. Foi isso que me convenceu. Eu tive que ver o aluno fazer pra eu querer fazer com os meus alunos. E foi uma das falas que me marcou porque ele falou assim. Daí eu comecei a entender que, pra eu criticar, eu preciso conhecer. Eu preciso passar por um.

Eu criticava, eu dizia que não ia dar certo, que aquela aula ia ser uma balela. Foi esse termo que ele usou, que era pra.

Pesquisadora: As críticas que tinham de superficialidade, né?

Rosa: Isso, abandonar o conhecimento clássico, o fundamentalismo. Ele falou assim: eu, pra mim, na minha concepção, eu estava deixando o científico de lado. Não! Ele falou assim. Eu consegui perceber que a trilha nada mais era do que a aplicabilidade do científico, que era contextualização de tudo aquilo que a gente queria, que eu não entendesse. E ele falou só que eu só me rendi na primeira feira que teve na escola, em que eu vi os alunos falando da produção pedagógica que eles tiveram com um colega meu. E ele falou assim: o meu colega teve um outro olhar, ele gostava assim dessa questão. E ele falou que ele disse pra mim assim: o meu colega leu o caderno da trilha antes da... então, ele foi e falou que ele ia pegar aquela aula. E eu falei que eu não queria de jeito nenhum. Aí eu peguei todas as aulas da FGB, acabei pegando várias turmas, porque eu não queria pegar trilha. E o meu colega dizendo que queria pegar trilha porque tinha. E eu olhava pro caderno e ele falou: eu não tive o interesse de ler o caderno, porque eu não queria sair. Eu achava que no caderno nós iríamos deixar o conhecimento comum tomar conta e o científico de lado. Quando chegou a feira, que eu vi a produção, que eu vi ali toda a construção do processo, ele falou assim: nossa, é o nosso sonho de professor e aluno, fazendo o que você ensinou. Dar significado ao que eu ensinei. E aí despertou o meu interesse. Aí eu fui ler o caderno das trilhas e no outro ano eu comecei escolhendo essa matriz. Ele falou. Assim, eu tive que passar, eu tive que ver acontecer e depois passar pelo processo pra reconhecer que a crítica que eu estava fazendo lá no começo era infundável, porque eu não tinha conhecimento, mas eu estava criticando porque eu não conhecia.

Pesquisadora; É bom que você entrou na última questão sem precisar perguntar, que é a avaliação do processo, porque esse é o *feedback*. A avaliação de todo esse processo de implementação que você conseguiu.

Rosa: Então, assim, a gente conseguiu. Eu sei que você conseguiu entrar. É aqui que você queria, nessa pasta. Não, aqui tinha uma pasta maior. Vai lá no Aprendi pra mim no PDD. Entra aí, deixa eu estar. Aí, relatórios pedagógicos.

Pesquisadora: a reformulação de 2024 vocês veem como uma oportunidade de avançar, melhorar aos poucos.

Rosa: Eu acho que, apesar do susto, porque, quando a gente começou, é o sair da zona de conforto. Quando começou a ficar confortável, que os professores começaram a aceitar o

processo, a entender o processo, e eu não digo aceitar ou não aceitar, não tem por cima, porque nós, enquanto educadores, estamos em constante processo de mudança. E o ensino médio nada mais é do que uma política pública. A gente quer sempre melhor e a sociedade está em constante mudança, então a educação visa uma sociedade crítica e construtiva. Vai estar em constante mudança. A gente não consegue, por pensar em ensinar hoje, como a gente foi ensinado. A nossa efetividade vai ser muito pequena porque nós não vamos conseguir engajar e ter interesse dos nossos estudantes, porque o interesse do mundo atual é outro. E, da mesma forma, a educação. Mas a gente não imaginava que isso fosse acontecer tão rápido, porque nós acabamos, quando chegou o último ano, que a gente conseguiu fechar uma turma que se formou no modelo, já veio a reformulação. E aí a gente pensa assim: até a nossa coordenação fala assim: olha, a gente conseguiu fazer uma implementação; agora a gente tem que ver a oportunidade de melhorar o que nós implementamos, fortalecer o que foi bom e o que trouxe muito resultado positivo, mas melhorar o que nós, é um processo, é uma oportunidade de fazer melhor ainda, de observar as fragilidades. Então, é só pra eu querer demonstrar aqui. Vou pegar uma escola. Aqui nós temos algumas.

Jasmim: Essa questão da PIF, você chegou a comentar. Você comentou?

Rosa: Aqui a gente pedia pra eles o que eles iriam fazer, quais os materiais, e aí a escola apontava o que ela via como uma necessidade. E porque eu quis mostrar pra você, pra gente observar a aplicabilidade das trilhas, de que forma o que foi solicitado foi construído e com os alunos. Ali, os materiais, os jovens, claro, adquiram bastante jogos materiais e está escola aqui, ela fez a questão da educação financeira, toda a construção da história da moeda, da questão da valorização, desvalorização do dinheiro, também questão do agronegócio, do empreendedorismo. E eles construíram na escola uma sala de aula aberta num canto que não tinha, que já é o como estava, mas era um cantinho da escola que estava lá totalmente sem utilização. E aí, pra que a trilha acontecesse, eles fizeram toda a reformulação do laboratório. Então, o professor de química falou assim: agora, tanto o professor da química quanto o professor. Da trilha, eles conseguiram fazer essa utilização porque foi toda essa reformulação. Aqui era um espaço da escola que não tinha nada, era um barranco que não tinha absolutamente nada. Eles construíram canteiros de horta dentro da trilha como que era e depois a construção, e os alunos foram ajudando a fazer essa questão bateu da horta. E aí os professores faziam as aulas ali nesse espaço.

Jasmim: Você comentou com ela a respeito de que uma das dificuldades, porque pra chegar até aí, a escola também precisou entender o que ela poderia comprar com esse valor que ela tinha. Foi uma dificuldade! Você falou das dificuldades; essa foi uma.

Rosa: Dificuldade gigantesca, porque a escola entendia assim o que eu estou precisando. Ah, eu estou precisando de um impressor, papel e impressora. Era a primeira coisa que falei. Gente, por que o papel? Por que a impressora? Ah, porque a nossa impressora é. Falei sim, mas a gente tá pensando no aluno. Como que o estudante vai usar essa impressora? Se você conseguir me trazer o objetivo de acordo com isso, vai efetivamente significar na aprendizagem desse estudante. Justificar o caminho, justificar o caminho. Ah, não, essa escola foi uma escola que eu fui lá na visita antes e aqui não tinha. Era um espaço, era um espaço totalmente vazio, não tinha nada. Era um barranco. Era um barranco e não tinha nada. Falei por que a gente não pode se, já que dentro da biotecnologia a gente não pode trazer uma horta e fazer a questão do enxerto para o aluno ver a aplicabilidade do tratamento lá; a questão do crescimento da muda e tal. E aí eles começaram a fazer os canteiros, daí fizeram uma estufa, fizeram uma questão da decomposição, e aí tudo que vinha da cozinha eles começaram a reaproveitar. E aí aqui, nesse espaço, a escola é uma escola de centro que não tem espaço. A cidade para um espaço da escola que estava juntando clientes, a diretora falou assim: mas isso daqui era o meu maior. Incômodo, porque juntava lixo, crescia mato, não tinha para nós e virou uma disputa que eles tiveram que fazer um cronograma para utilizar a sala ambiente, porque todo mundo queria. Porque eu sempre falo assim: eu posso qualquer conteúdo, qualquer se eu for dentro da sala. É uma coisa: eu levo os alunos para uma roda de conversa, ali já mudou o viés então para eles, e eles ficavam assim, concentradíssimos. Eles iam para a horta e discutiam ali.

Pesquisadora: Deixa assim para vocês, enquanto equipe. O PIF ali é Projeto de Incentivo, é Proposta de Implementação do General Informativo, que é vinculado ao Programa de Incentivo, o Ensino Névoa. de Implementação do Ensino Médio. Então, vocês, enquanto equipe, tiveram o desafio de correr com todo o processo que já estava acontecendo: a implementação e a contemplação das escolas com o programa.

Jasmim: E acompanhar assim, porque se chegasse um pedido de algo que não tivesse uma razão bem específica pedagógica para o Ensino Médio, daí voltava; tinha que fazer todo o segundo e muitas escolas não entendiam: mas por que eu não posso pedir tal coisa? Mas tem que justificar que vai ser usado para realmente implementar a etapa itinerária.

Rosa: Teve escolas que fizeram visita dentro da questão do História 1. Eles tinham a História Econômica. do Paraná e aí eles fizeram visitas ao Centro Histórico. Fizeram solicitação para ir até o Museu do Holocausto de Curitiba. A questão do teatro que eles tinham comprado, porque a questão dos recursos digitais também, o ouvir do inglês era bem importante. Muitas escolas não tinham fone. A questão do laboratório e cada escola, dentro da sua necessidade, fez sua proposta. Então, o professor daquela escola tinha autonomia para que, dentro do que ele planejou, dentro do projeto antigo pedagógico da escola e dentro da proposta que a escola ofertava, o que eles gostariam de fazer. Então, assim, a gente teve muita coisa assim. que eu não consegui nem imaginar que a escola conseguiu fazer essa coordenação, essas viagens. A questão do conhecer levou os alunos para conhecer empresas, para que o aluno tivesse essa questão dos estágios. Tem bastante a questão teórica do que eles adquiriram, mas a questão das fotos também da utilização com os alunos, da produção do material com os estudantes, das visitas que eles fizeram aqui. As aulas de robótica de programação tiveram um aluno de um colégio, de Rio Azul, que dentro da aula da trilha de robótica ele produziu uma bengala, um sensor. Então, assim, observar as necessidades da sociedade e pensar, enquanto cidadão, de que forma. Ele pode contribuir. Ele, dentro da trilha, eles desenvolveram um projeto para fazer um sensor na bengala que, a própria bengala, a hora que tinha um degrau, um desnível, ela vibrava e fazia um barulho diferente para chamar a atenção, porque se você encosta e tal. Eles até escreveram depois no Agrinho, o projeto. Eles foram conhecer a visita na Microsoft. Então, teve essa possibilidade de fazer essa correlação da sala de aula com o mundo real, que muitas vezes, com a capacidade de mexer, isso exatamente. Então, foi assim muito legal a aplicação da viagem pela bengala, muitas coisas que a implementação e o fomento trouxeram de possibilidade. O Florestala também. Então, assim, a gente tem um relatório de cada escola do que a gente acompanhou. E isso é da parte pedagógica da questão ali de que foi trabalhado com os estudantes. E também, relatório circunstanciado de como que era a escola, de como que ela foi contemplada. Então, a questão dos recursos, a utilização daonde que estava lá do Agencial, os materiais para a questão das aulas práticas.

Jasmim: Ah, mas, seguindo o fomento, o Florestal foi pela PIF, foi, né? Eu não sei o nome. Como é que é o nome daquilo?

Rosa: Essa é a questão da análise de solo também. Tem um livro que eles precisavam para fazer a caracterização e os tipos de...

Jasmim: Ah, esse livro é caríssimo. Então, assim foi bem.

Rosa: Você põe a madeira e ele, com o laser, vai escrevendo ou vai desenhando. Aqui, eles estavam usando o laser. Ela é uma máquina.

Jasmim: É esse aí. Como é o nome disso mesmo? Bem difícil o nome dessa máquina. Meu Deus! Eu não tenho ali o nome daquilo.

Rosa: Eles trabalharam com alunos, então, daí dentro da programação eles faziam um programavam e cada aluno fazia, e o grupo fazia um projeto do corte da madeira, do laser, da madeira, de observar a questão também do processo, né? Que pra eles chegarem lá na ponta e fazer a estoca, o que que eles precisavam, o que que tinha que ter no solo, quanto tempo ia demorar pra crescer de novo com esse reflorestamento. Até chegar no ponto da utilização da venda da questão do mercado da madeira, o resíduo, como que eles podiam aproveitar tudo o que é restinho de madeira que eles fizeram na questão da aplicabilidade. Daí, lá na questão do corte, né, como fazer na marcenaria, tem um lado aí. Eles fizeram.

Pesquisadora: então, aqui é o técnico integrado, né?

Rosa: Isso, exatamente. E aqui, com a máquina, para cada muda específica que eles têm lá, eles criaram um QR code. Cada árvore, isso, cada tipo de, né? Cada planta, eles fizeram a identificação das árvores e das mudas através da máquina que eles usaram. Então, desenvolveram um sistema e fizeram um QR code para saber de imediato. Aí fizeram, interligaram o tipo da árvore, qual a quantidade de mudas plantadas, quanto tempo aquilo vai demorar pra crescer, e isso tudo através do programa de implementação de gênero alternativo. Umas plaquinhas, porque eles precisavam fazer um mapeamento, né, de tudo que eles plantavam e tudo mais. Aqui, os alunos fazendo a permutação, a questão da interdisciplinaridade. Fizeram uma correlação com a questão da arte, da química, dos planejamentos. E assim, é certo. Temos três escolas. E hoje, a gente fica. Mas tem muitas, sabe? Então, isso aqui, olhar esses relatórios hoje me faz ter certeza. É um achismo. A gente consegue. Não é só uma evidência de que o processo aconteceu de fato, que ele saiu do papel, né? Que a gente não teve um processo na teoria e outro na prática, e que ele se articulou com a isso. Que as escolas, que o núcleo de Irati, conseguiu fazer essa correlação entre a teoria e a, e o quanto foi importante para a melhoria e para a aprendizagem significativa dos nossos estudantes. E o reflexo disso foi o aumento do IDEB das nossas escolas, que também é um outro indicador, né? Um indicativo ali. Aqui também, ó, uma escola que não tinha nada. Eles fizeram ali a questão. Aqui ao fundo, estão vendo essa pintura aqui. Dentro da trilha de aprendizagem, o professor de arte, dos processos didáticos e níveis, eles fizeram com os estudantes uma representação. Ele

fez um resgate histórico da comunidade A Invernada. Nossa cidade era parecida ao nome da escola. Ele fez um resgate e fez um desenho da, na parede da escola, do, da realidade daquela comunidade da lavoura, daí ele fez o desenho da Nossa Senhora Aparecida, que é a que leva o nome do colégio e foi feito com os estudantes. Os alunos é que fizeram. Aqui é a feira da escola que eles desenvolveram e articularam a feira do empreendedorismo, uma horta hidropônica desenvolvida para os alunos na biotecnologia. Aqui colocaram um quadro. E agora fizeram uma cobertura de dentro da escola para que eles tenham as aulas práticas em um outro ambiente. Então, quando a gente olha para todo o processo, a gente consegue ver que, de fato, ele foi eficaz e que ele trouxe melhoria dentro da organização dos estudantes, que foi significativo. Não foi algo que aconteceu. As visitas também que fizeram não uma pura implementação a partir de uma reforma a nível nacional trouxeram as particularidades da região, que ele respeitou, as particularidades tanto enquanto núcleo, o nosso núcleo de Irati, mas que foi respeitada a individualidade e as especificidades de cada escola. Dentro do seu contexto, conseguiu fazer essa implementação, e que essa implementação, com esse olhar da diversidade, só foi capaz através dos itinerários formativos. E quando a gente olha para a FGB, a gente está falando de uma base nacional comum curricular que trata do todo como um todo, e que, em qualquer região do Brasil que ele esteja, ele vai ter acesso ao mesmo conhecimento. E o itinerário traz para ele essa proximidade e essa correlação do que ele está vendo na escola com o que ele vê na lavoura do pai, por exemplo, quando a gente está falando de uma escola do campo, com essa questão desse mercado de trabalho que ele pode sair. e observar aonde ele vai, em qual área ele tem mais habilidade e aonde ele vai conseguir se tornar um profissional. A formação para a vida e a vida profissional também faz parte da nossa formação. O projeto de vida trouxe muito isso, desse olhar. Uma das coisas que, quando eu comecei a ler, e as informações que me marcaram muito, é que talvez você tenha ouvido que você ia estudar para ser alguém na vida. E o projeto de vida trouxe esse olhar de que todos nós somos alguém na vida, a partir do momento que nascemos, já somos alguém e que dentro da sala de aula todo mundo tem, sim, condições de ser, seja qual for a sua escolha profissional, qual seja. O seu projeto de vida que não é um plano de vida, que alguém vai dizer que você vai dizer isso, isso, isso e você não tem direito de escolha sobre si. O projeto de vida trouxe muito isso de significar para os alunos que todos são alguém na vida e que eles têm essa observação, essa correlação do quem eu sou, o que eu quero ser e que depende das minhas atitudes, das minhas ações, das minhas escolhas. Então, teve muitos estudantes que trouxeram esse fortalecimento desse olhar de novos horizontes, que não é porque ele não precisa, muitas vezes, ou aquela história, tipo, meu pai trabalha na roça, então eu não preciso estudar para trabalhar na roça. Mas, aquele olhar

que se ele estudar, ele pode trazer maior rentabilidade, maior aplicabilidade e que ele não precisa sair da roça, que ele pode só aperfeiçoar, trazer uma melhor qualidade de vida para a família dele através daquilo que ele está estudando. Que ninguém está dizendo que o campo tem menos valor que a cidade, e vice-versa, e que a educação tem esse poder de transformar dentro da própria educação da sociedade do sujeito. E que a realidade é válida em qualquer circunstância. Que eles ali, esse senso crítico de questionar, de trazer que cada aluno trazia um projeto e o professor olhava através disso e partir do que. O aluno já sabe. Então, os itinerários formativos eles trouxeram essa aplicabilidade e eu vejo assim que muito do que a gente queria que os nossos estudantes tivessem esse senso crítico de como ele pode impactar na mudança, na melhoria da sociedade. O itinerário formativo trouxe essa vivacidade que a gente quer para dentro da escola. Antes de ele sair da escola, ele já consegue estar na escola e observar de que forma ele pode intervir na sociedade. E esse projeto da bengala tem algumas coisas que, veja, é algo que, para ele, a acessibilidade, ele foi construir uma vida. Teve um outro que fez a questão da sustentabilidade. E do aproveitamento. Então, alguns alunos almoçavam na escola. Os alunos desenvolveram, através das aulas de programação, um cartão e um *ticket* que o aluno que ia almoçar ele bipava. Então, não precisava ir em cada sala. E aí, a partir disso, a cozinha não precisava ficar fazendo uma média porque sempre sobrava comida, né? Então, ele já sabia o aproveitamento e quantos pratos ela precisava servir, né? Então, ele conseguiu ver a programação podia ser útil dentro da realidade deles, como evitar o desperdício, né? A cozinha saber quanto ela ia cozinhar. Então, você veja, são pequenas coisas que eles começaram a olhar, que eles condições. capacidade de realizar, né? Então, a gente ainda tem muito a crescer, muito a melhorar, mas eu acho que nós tivemos muito sucesso e foi exitosa a nossa implementação. Quando a gente consegue olhar e perceber tudo o que foi feito, tudo o que aconteceu, seja através do programa ou seja pelo simples fato da implementação pedagógica que aconteceu. Mas como houve essa eu não digo uma virada de chave, mas esse desenvolvimento, sabe? Tanto enquanto nós, como educadores, de poder olhar além dos horizontes, né? Esse aprofundamento e essa aplicabilidade.

Pesquisadora: O ensino médio é uma etapa que sempre foi muito debatida e em constante debate na educação. no Brasil, né, e pensar nessa formação é um momento da juventude, das escolhas, né? Então, como encaminhar todo esse processo, né, sem deixar de trazer o que é primordial para a formação deles?

Rosa: Essa correlação entre o científico e o que pode ser aplicado com o senso comum, né, como ele se transforma, como ele se conversa e o quanto o nosso aluno também traz já de

conhecimento que eu posso partir do que ele já sabe, né, e às vezes, através ali de uma produção pedagógica, o aluno também consegue fixar melhor, né, trazer essa aprendizagem que a gente significativa que a gente tanto busca, né? Que qual o nosso objetivo é e sempre será a aprendizagem. Do estudante, né? Seja através de qual, né? Nós só estamos aqui hoje. O mundo só existe conta do estudante, né? Então, quando ele vê significado, e a gente vê a aprendizagem dele, né? A gente consegue ver que, aos poucos, o processo está avançando, né? A diminuição da evasão, né? Essa questão, mesmo com o aumento da carga horária, né? Nessa sexta, aula a mais, a gente teve uma redução da evasão. A gente teve uma redução da reprovação, né? Então, por conta do interesse maior do aluno, ele começou a observar o que é importante estar na escola nesse período, né? Então, esses dados, quando a gente olha pra eles, eles também são indicativos de que a gente. Avançou.

Pesquisadora: Vou encerrar a gravação, agradecer a Rosa e a Jasmim pelo espaço, pelo tempo, pela ajuda aí na minha pesquisa.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE IRATI/PR⁹⁹

PROFESSOR A

Então, eu sou o professor A, atuo no Colégio Estadual João XXIII, sou formado em Letras, Português e Inglês. Fiz a minha especialização em Língua Portuguesa, com a temática em produção de texto, e também tenho uma pós-graduação em Educação à Distância. Eu atuo em Educação desde 1995, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, no caso que é o inglês. Quanto à implementação do novo ensino médio, que é o foco da pesquisa, eu acho que não houve uma formação adequada onde o professor tivesse pleno conhecimento das mudanças que viriam. A proposta surgiu como uma forma de democratização do ensino e uma ampliação de capacidade diária para suprir algumas lacunas deixadas pelo antigo ensino médio, em vigor na época. A ideia de inovar nas disciplinas, hoje chamadas de componentes curriculares, veio como uma alternativa de incorporar os conteúdos mais, ditos mais modernos, que abordassem o uso das tecnologias e preparasse melhor os jovens para as necessidades atuais de trabalho e participação social. Quanto à participação do sindicato, no caso, a APP Sindicato, eu lembro na época que até houve uma preocupação no início, porque sempre se fala em privatização ou contratação de empresas para ministrar aulas. Esse fato até que se justifica, pois tivemos a participação de uma universidade que ministrou algumas aulas dentro dos colégios. A implementação do novo ensino médio, ela se deu de forma gradativa, mas como educador não percebo diferenças no aprendizado dos educandos. Sabemos que a inovação é importante, mas precisamos ter uma formação e recursos tecnológicos disponíveis que atendam as necessidades atuais da sociedade.

⁹⁹ Foram inseridas apenas as transcrições das entrevistas que constam na análise da tese.

PROFESSOR B

Olá Kate, tudo bem? Vou responder às suas questões a partir de agora. É boa tarde, né? Já boa noite, né? Eu prefiro falar, tá bom? Se não for incômodo.

A instituição que eu atuo, respondendo à primeira pergunta, é o Colégio Estadual Cívico Militar Duque de Caxias. Atualmente, mas, desde que a reforma do Ensino Médio chegou, eu estava, quando ela começou, lá no Colégio do Rio do Couro, que é um colégio de campo, porque eu dava aula no campo até o ano passado. Mas atualmente estou no Duque de Caxias.

Eu estou no Duque de Caxias desde 2022.

Sou licenciado em História. Minha especialização foi em História do Brasil, que eu fiz na UNP, lá em Natal, Rio Grande do Norte. Meu mestrado eu fiz aqui na Unicentro, em História e Regiões. Mestrado em Educação, meu doutorado eu fiz no UFPR, na linha Espaço e Sociabilidade.

Eu atuo no Ensino Médio desde que eu entrei no Estado em 2015, portanto faz 10 anos que eu atuo no Ensino Médio, sempre com componente História.

Olha, quando veio o Novo Ensino Médio, me recordo muito bem não houve nenhum cuidado em fazer essa transição. Quando nós, simplesmente foi alterado, quando foi alterado o currículo e, enfim, tudo que nele compõe. Não é que foi uma surpresa, porque a gente já havia, muita gente já tinha. A gente ouvia muita notícia sobre essas mudanças no Ensino Médio pela televisão. Então, aquilo não caiu de surpresa, surpresa foi o fato se foi o fato de não ter nenhuma capacitação, nenhuma formação, nada, especialmente para disciplinas que foram afetadas, porque teve professor que perdeu aula e não sabia o que fazer. Então, por exemplo, História e Geografia. Que é o meu caso. Tiraram aulas no ensino médio de História e Geografia para colocar robótica ou para colocar, enfim, projetos.

E ninguém tinha formação disso, nem de robótica, nem de projetos. Eu tenho colegas que aceitaram essas disciplinas sem nenhuma formação, sem saber o que essas disciplinas significavam na prática. Tiveram que aprender na marra, chegaram às cegas na sala de aula, na verdade, sem saber o que fazer. Então, foi uma coisa que veio de cima para baixo, mas sem nenhuma capacitação, sabe? Não foi ofertado nenhum curso, não foi ofertado nenhum minicurso, nada, nada, nada, nada, nada que pudesse de fato nos auxiliar a nos preparar para esses novos desafios. Primeiro, porque isso não é da nossa formação. Eu digo que é desafio porque não é da nossa formação estar dando, enfim, ministrar outras disciplinas. E, no caso, eu acho que isso foi uma coisa que foi muito ruim. Foi muito ruim para os professores que

perderam a foi muito ruim porque a gente viu o empenho de alguns para poder ter aula e estar numa disciplina que ele não gostaria, que ele não entendia o que estava acontecendo. Nem os alunos também, né? Se os professores não estavam preparados, imagina os alunos. Então, eu sinto que eles tiveram que aprender na marra.

Quanto às dificuldades, essa foi a primeira, eu acho, que formativa em relação à formação dos professores. Mas, por exemplo, modernizar as escolas para esse preparo, isso não foi feito. Quando se fala em robótica, quando se fala em projetos, quando se fala nessas disciplinas que suplantaram as outras de humanas, eu acho que não se preocupou em modernizar. Porque, na teoria, é muito bonito, mas na prática não funciona assim. Essa questão das escolhas, se vai para uma área mais exata, se vai para uma área de humanas. Tem colégios, a gente sabe, que não têm escolha. Eles ofertam o que a escola tem para ofertar. Então, acho que venderam uma. Coisa muito bonita do Novo Ensino Médio, mas que lá no chão da fábrica, mesmo na realidade, isso foi muito mal elaborado, foi muito mal preparado.

E, portanto, acho que faltou modernizar. Se a ideia era um avanço, relembrar que também nós tivemos a pandemia da Covid, então eu acho que a pandemia também afetou negativamente a implementação dessa reforma do Ensino Médio. E, houve um exagero de lá para cá de platformização da educação. Então, isso é um outro tema, pelo menos no Paraná, que a gente poderia abordar aqui. Não convém no momento, não faz parte da pesquisa, mas essas duas coisas tudo junto acho que atrapalhou um pouco essa implementação. Essa chegada desse Novo Ensino Médio, acho que essa foi a maior dificuldade. Resistência houve, sim. Se teve resistência, claro que sim, especialmente por parte até de alunos, de pais de alunos. Não é só professores, não só apenas professores que resistiram a essa implementação. Muitos dos meus colegas achavam que isso até poderia ter sido feito, mas de uma forma que fosse paulatina, não com mudanças tão bruscas como ocorreu. Então, eu acho que houve resistência, sim. Também, de certa forma, ficavam receosos quanto a essas novas questões, como esse Novo Ensino Médio iria se estruturar. E os pais teve muitos pais de alunos que também foram. Claro que teve gente que foi a favor, mas houve resistência.

Enquanto a pergunta 4, eu desconheço que a APP estivesse mediando algum debate entre o Estado e os professores. Até poderia ser um meio, um canal de diálogo, mas eu desconheço que isso tenha ocorrido. E é claro que houve muita reclamação; é claro que muitos professores argumentaram. O sindicato também teve campanha, teve muita coisa envolvida. Mas aquela ideia de que o Estado é indiferente às opiniões divergentes, eu acho que houve muito isso. E, nos últimos anos, eu tenho visto uma mudança na atitude do governo, em específico do Paraná,

em manter esse diálogo. Cada vez mais, eu vejo um distanciamento entre sindicato e Estado. Estado muitas vezes para punir os professores, para punir o sindicato, pune os professores. Porque muitos direitos nós perdemos nos últimos anos com o achatamento da nossa tabela salarial, com perda de hora atividade, enfim, muita coisa em questão de qualidade de vida.

Eu vejo os professores sobrecarregados com essas plataformas, sobrecarregados com o número de alunos. Nós tivemos fechamento de turmas de colégios, só que em Irati, lembremos o São Vicente e o Pio XII, que estão, na verdade, todos jogados no Duque de Caxias. São três colégios um só. Não teve essa preocupação em também acompanhar esses problemas gerais. Eu acho que cada vez mais houve uma separação, uma divisão, claro, mas um grande fosso entre Estado e sindicato. E isso é muito ruim, porque pelo menos antigamente você sentava com o secretário, com alguém, mesmo que você tivesse uma divergência política, para negociar. E hoje, eu acho que essa negociação é muito mais difícil. Me passa essa impressão, é uma impressão pessoal. Eu não sei se condiz com a realidade, mas é a impressão que me passa.

É uma pena. Claro que o sindicato também teria que entender que não dá para ganhar sempre, que algumas coisas a gente pode vir a perder. Mas eu vejo o esforço, pelo menos, e não há isso por parte do Estado. Eu vejo um Estado que, sempre que as demandas são levadas, elas são arquivadas ou são deixadas de lado, e não são poucas. Não seria diferente com o novo ensino médio. Antes da sua implementação, teve todo um debate e nós levamos nossas contrapropostas, falamos da importância da manutenção, por exemplo, da história, da geografia, da filosofia, das aulas no ensino médio. Mas, enfim, ouvidos moucos. Ninguém nunca ligou, porque sempre se, aqui falando especificamente da minha disciplina, sempre se achou que história, geografia filosofia eram disciplinas muito questionadoras. Sempre se achou, e é verdade, são disciplinas pensantes.

São disciplinas que fazem os alunos realmente questionarem o mundo, mas acho que isso faz parte da formação. Não se pode tirar isso em favor daquilo. E não sou contrário à introdução de novos temas no currículo, mas que não se tire o que tem. Não é tirar o que tem que a gente vai chegar a uma modernização do ensino. Isso é tão verdade que foram retiradas essas disciplinas e o ensino continua ruim. Vide aí as notas do PISA, enfim, da prova do Saeb, por exemplo. Então, eu acho que é importante a gente registrar isso.

Kaite, eu acho que é isso, mas se você tiver mais alguma dúvida, eu respondo, tá bom?

PROFESSOR C

Pesquisadora: Boa tarde, professora. Estamos aqui para tecer algumas perguntas em relação à reforma do ensino médio, como subsídio e ajuda. Já agradeço brevemente pela ajuda pela contribuição para a minha pesquisa, minha pesquisa e tese de doutorado, que no momento está intitulado " O novo ensino médio no município de Iraty, Paraná: tensões, ajustes e resistências. Esse é o título preliminar da pesquisa. A minha orientadora é a professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Eu estou fazendo na Universidade de Tuiuti do Paraná. Estou agora em fase tenho meio ano para defender. Então, qual é a instituição que a professora? atua

Professora C: Eu atuo no Colégio Florestal, Centro Estadual Florestal de Educação Profissional Presidente Costa e Silva.

Pesquisadora: Quanto tempo atua nessa instituição?

Professora C: 13 anos, vou fazer esse ano. Nossa, bastante tempo!

Pesquisadora: Sua formação acadêmica?

Professora C: Eu sou formada em Geografia e Licenciatura, e tenho pós-graduação na área Ambiental e Educação Especial, além de mestrado na área de Gestão do Território.

Pesquisadora: Então, já falamos da graduação, da pós-graduação. Então, vamos para as perguntas específicas. Quanto tempo atua no ensino médio? Em que componente curricular?

Professora C: Desde o início da carreira, eu comecei em 2006. Daí, eu tenho uma interrupção durante o mestrado que não consegui conciliar e volto em 2009. Então, sempre atuei em mais de uma modalidade de ensino: no fundamental, no subsequente. Então, sempre trabalhei no ensino médio. Então, peguei todas as mudanças ao longo desses anos.

Pesquisadora: Como a professora avalia como se deu o processo de implementação da reforma do ensino médio.

Professora C: Então, acredito que ela sempre foi muito confusa. A gente nunca teve, mesmo tendo participado de alguns eventos, a gente nunca teve muita compreensão de fato de como ela aconteceria na prática. Na teoria, a gente até teve acesso a material, enfim, aos cursos, mas na prática se mostrou diferente. Do que foi apresentado na para nós que somos uma instituição de curso integral e profissional. Então, para nós foi muito diferente do que era proposta para a modalidade irregular de ensino. Então, para a gente foi bem confuso. Nos cursos que eu

participei, também, todas as perguntas que a gente tinha de aplicação prática, eles também não conseguiam responder. Basicamente, eles deram a entender assim que no caminhar a gente ia conhecendo o caminho. Então, a gente ainda está tentando aprender e já estamos vivendo uma nova mudança e um novo processo. Então, foi bem confuso. Essa seria a palavra mais fácil de eu dizer.

Pesquisadora: Aqui no Núcleo de Irati, como assim para a professora tem recordação de como foi esse processo de implementação de formação?

Professora C: Eu acredito que foi parecido com o de todo o Paraná, né? Então, os núcleos regionais eles fizeram a parte de treinamento e suporte. Teve alguns eventos que eles vieram, fizeram a fala para apresentar basicamente a nova BNCC, como seria dividido a FGB e também ali os itinerários e as trilhas. Mas foi tudo bem superficial. Aí eu participei representando o meu núcleo de Irati e no curso em Foz do Iguaçu, que foi o maior o evento maior de todos nesse sentido.

Pesquisadora: Foi aquele em dezembro de 2021.

Professoras C: Isso em dezembro de 2021. E foram três dias e teve várias oficinas e tal. Mas, como eu falei, por eu estar numa escola que ela foge da regra de todo o restante, das outras, da imensa maioria delas, pra mim assim ficou tudo muito no ar. Porque o que eles explicaram lá era pra modalidade irregular de não se aplicava à minha escola. E todas as perguntas que eu tive, eles não souberam me responder. Eles não tinham como me, porque não sei se vai ter as perguntas ao longo da entrevista, mas pra nós não bate o que foi colocado para todos. Porque a gente, por exemplo, não tem itinerário formativo. Porque a gente está num curso técnico. Então, foi assim. Foi muito importante pra gente, entender a base teórica. Qual foi o objetivo, né? De construir essa BNCC para gente, poder padronizar e uniformizar essa matriz curricular de referência. Então, pra nós, essa parte teórica foi muito importante. Pra gente entender, eu, pessoalmente, até a parte simples de a gente entender o porquê componente curricular. Porque a gente vinha, até hoje a gente ainda fala disciplina eixo estruturante, tinha todas aquelas matérias. Mas digo assim, nem disciplina. A gente vinha na cabeça: qual é a tua disciplina? E aí mudou na nomenclatura, veio componente curricular. E pra mim entender o porquê componente curricular que faz. Parte, ou seja, compõe um currículo, né? Que é padronizado, fez bastante sentido. Então, a parte teórica foi maravilhosa. Aí, nós tivemos oficinas práticas nessa formação que foram muito boas também, mas que não atenderam às minhas expectativas por eu ter uma realidade muito distinta, né, de um colégio profissionalizante. Nós tivemos para

apresentar lá as flexíveis, no caso, projeto de vida. Aí, nós tivemos também de educação financeira oficinas práticas pra demonstrar como, né, que esse novo componente ele auxiliaria lá aqui os alunos, né, desenvolvessem lá aquelas competências gerais, aquelas 10 que estão previstas na nova BNCC. Mas, quando chegou na hora da gente entender as mudanças na carga horária dos componentes e como isso ficaria na prática, quais seriam as perdas para nós, professores, e para os alunos, aí já ficou tudo confuso, porque 10 já não batia mais. E, na prática, foi mais ainda, porque várias coisas que foram colocadas não vieram a ser efetivadas, né? Então, houve mudanças no que foi apresentado e no que, de fato, foi implementado. Um exemplo: você vai fazer um curso, por exemplo, que fala que a gente vai ter trilhas de aprendizagem, e aí não se aplica em todas as realidades escolares, principalmente na nossa, ou itinerário formativo. Não são todas. As escolas que eu vou oferecer todos, porque isso depende do número de número de alunos e como que vai ser disponível naquela instituição. Então, são coisas assim que estão no papel, mas que na prática não se efetiva. Para nós, no caso, seria principalmente porque a gente não tem espaço dentro da nossa carga horária, que é profissionalizante, de ter o itinerário como os outros têm. Então, nós já tínhamos as disciplinas técnicas que usavam desse tempo. Então, ficou muito confuso para nós. Pegando o meu exemplo, pegando o meu de particular, os cursos de Geografia, nós perdemos aulas no terceiro ano do Ensino Médio. E lá no curso, eles tranquilizaram todos, falando que ninguém ia perder, porque não ia ter mais aula de Geografia, não ia ter mais aula de História, não ia ter mais aula de Sociologia e Filosofia. Porém, teríamos um novo componente, que seria, lá no caso, um itinerário e também ali as trilhas, que seria, por exemplo de Geopolítica. E teria três aulas. Então, nós não íamos perder, nós ia ganhar, perdia duas aulas, mas teria um novo componente com três. E aí é que vieram as confusões, porque, daí, no nosso caso, a gente perdeu mesmo, porque o terceiro ano perdeu Geografia e não tem nenhuma trilha. E já tem a área específica do curso. A gente só perdeu, então, todos os professores. da antiga Base Nacional Comum que agora a gente chama de FGB perderam de fato. Então, o professor que era lotado nessa instituição perdeu carga horária porque ele não tem mais aula no terceiro ano. O professor de Física não tem mais aula no segundo ano, então perdeu duas aulas também. Então, vai perder de acordo com o número de turmas daquela série. E ainda tem a questão que, daí, eu pelo menos fui muito questionadora nesse curso, porque eles tentavam nos convencer a todo momento. Houve uma polêmica em relação a isso; tentavam nos convencer a todo momento que ninguém nunca ia perder, nem os que estivessem na regular. E aí, quando você. Chama a atenção pra eles, né, de que isso não pode ser verdade. Se o professor de História vai perder duas nos terceiros anos, se o professor de Geografia vai perder duas, se o professor de Filosofia vai perder, o professor de Sociologia vai perder e só vai abrir

um novo componente lá na trilha, que vai ter três aulas semanais. E eu não tenho como alocar os professores que perderam oito aulas ao todo nessas três. Então, essas discrepâncias que eles não conseguiam, né? Mesmo fazendo a aglutinação, não, não tem como. Sempre alguém vai perder. Aí iria pelo nível de lotação, quem lotou primeiro, quem tem preferência, então quem tivesse preferência. Pegaria aquele novo componente, né? Aquela trilha os demais perderiam, né? Então, essa foi a grande polêmica do curso. Foram três dias, mas que fervilharam essas questões, questões mais práticas que não são tão bonitas quanto no papel, que é essa inconsistência que eu quero dizer. E é o que vai nortear a reforma do novo ensino médio para surgir um novo, novo ensino médio. Porque houve perdas, né? Houve perda para os alunos que vão fazer vestibular e nem deixam de ter conteúdos essenciais, ou eles são ali condensados de uma forma impossível de ser passada para eles e eles aprenderem. Porque você pega três anos e soca em dois anos, obviamente. Que você tem uma perda na qualidade de como se trabalha e eles deixam de ter disciplinas importantes no terceiro ano. Tenta imaginar um aluno terceiro ano que vai fazer vestibular, que é um curso diferente, né? Um curso concorrido e que não tem química, que não tem geografia, que é uma das disciplinas que são que vale mais ponto em alguns vestibulares, como, por exemplo, vestibular para direito. Geografia é o que mais pesa, né, na avaliação lá do vestibular. Então, o aluno perde. O aluno perde porque ele vai ter que guardar na memória e ficar, às vezes, um ano inteiro, às vezes até dois, né, sem ter contato com uma disciplina importante, né? Um componente. Então, essa foi, assim, a grande centro de discussão que foi feita lá em Foz do Iguaçu. Esse foi o grande movimento, e o que seguiu nos anos seguintes, né? Não mudou muito; a gente continua com as mesmas inquietações. E esse foi um curso a nível, é, uma formação a nível da SEED, né? É, SEED do Estado inteiro. A gente teve três dias, né? Então tinha, era uma universidade bem grande, né, que foi sede. E aí a gente teve as partes teóricas e as partes de oficina. Mas ela, eu, se não me engano, não tenho certeza, mas acho que eles separaram em dois grandes grupos o Estado, porque não caberia todos naquela instituição. Mas, assim mesmo, dividido, era. Um número bastante grande. Cada escola enviou um professor. Né, eu fui uma das professoras que foram pelo núcleo de Irati, mas tinham do Estado inteiro.

Pesquisadora: E aí, vocês vieram com a Com a devolutiva para ser o multiplicador.

Professor C: E aí eu voltei aqui para falar exatamente o que os que estavam aqui já conheciam, que foi só a base teórica. O que eu pude trazer lá e repassar para os meus colegas é o que a direção da escola já tinha participado num curso anteriormente e já tinha repassado pra gente de forma muito clara, né, trazendo os slides, explicando, né, as competências gerais da BNCC,

a nova BNCC, o que era um currículo, o que era um componente curricular. Como seria a distribuição de carga horária? Isso tudo já tinha sido feito tanto pela direção quanto pelo núcleo regional daqui. Eu vim com essas mesmas informações, nada muito diferente, porque tudo que foi apresentado lá de diferente que seria a aplicação dos itinerários e das trilhas. Pra nós aqui não existe. Então, eu participei, eu ouvi, mas não pude repassar porque pra os que estão aqui nada disso interessava. Porque eles estão apenas, né, num contexto de colégio técnico. Então assim, quem me perguntou, até repassei, não tem muita assim novidade do que a gente já sabia. Eu acho que o grande diferencial lá foram as oficinas pra quem fosse vir a trabalhar com um componente curricular de projeto de vida, que foram oficinas práticas, eu fiz um, eu só conseguia fazer duas oficinas. A outra que eu fiz foi de educação financeira, maravilhosa também, muito bem feita. A SEED, eu acho assim, se empenhou bastante em organizar o evento.

Pesquisadora: É, na verdade, todo o percurso, desde a reforma até a implementação, todo esse percurso, ele foi acompanhado pela resistência e pelo pedido de revogação, que foi o que desencadeou daí com a mudança de governo e que intensificou mais, e que houve uma nova discussão.

Professor C: É, e eu vejo assim que, além do âmbito da escola, das escolas, naquele ano, tava. Mais de uma escola também não é só nós, professores, que também vimos assim: que houve muito prejuízo. Vou dar um exemplo na minha disciplina. Antes, a gente trabalhava no primeiro ano todo o conteúdo do primeiro ano de geografia. Ele era bastante alinhado e separado. A gente tinha lá as diretrizes curriculares estaduais e a gente teve a liberdade de organizar. No primeiro ano, a gente trabalhava tudo que caíria nos vestibulares, PAC e PSS daqui da região. Então, os alunos eles estavam preparados quando chegavam na hora pra ter tido aqueles conteúdos, aquelas competências e habilidades. Já que agora mudou a terminologia. No final. Das contas, a gente trabalha essas competências e habilidades através de conteúdos. E a gente conseguia fazer isso, e isso funcionava muito bem porque a gente pegava a realidade regional e conseguia aplicar isso. Então, a gente não fugia do que era uma base comum, mas a organização dela permitia que a gente atendesse as especificidades regionais. Com o novo ensino médio, como eles tiveram que compactar três anos em dois, a gente tem assim uma miscelânea de conteúdos absurda e que nunca repete a mesma. Esse ano é a primeira vez, desde que começaram a implementação, já está no terceiro ano que está parecido. Não está 100% igual, mas parecido. A organização dos, por exemplo, do primeiro trimestre do primeiro ano. Você vai pegar lá, começa a gente tem lá cartografia. Aí pula de cartografia para estrutura geológica, de estrutura geológica pula para a parte ali novamente de mapas e evolução na cartografia. Aí, de repente,

o próximo item, o próximo tópico volta para geografia física. Aí no meio, eles enfiam ali globalização, indicadores socioeconômicos. Então, ficou assim uma mistura muito grande. Quando eles pensam em trabalhar competências e habilidades, e eu não estou dizendo que é ruim a forma como eles aplicam, isso é muito complicada, porque o aluno, embora o conhecimento não precise ser obrigatoriamente linear a capacidade do aluno. Do nosso aluno de hoje, nessa realidade atual, a linearidade ajuda porque eles não têm essa capacidade multifocal que eles acham que vai misturar tudo, vai entender tudo e vai fazer uma contextualização. Então, a linearidade é importante e isso amarrou a gente um pouco, porque como a gente só abre e acessa o conteúdo do primeiro trimestre para clicar nesse mais e eu escolher um daqueles eu não consigo ir lá no do terceiro e puxar um conteúdo aqui para o primeiro trimestre, que é o que permitia antes. A gente ia fazendo essa organização, o aluno ficou muito complicado. Entender para a gente ficou muito complicado. Trabalhar ficou muito louco, a velocidade com que não sei, eles imaginam que o aluno vai conseguir trabalhar. Mesmo a gente entendendo que nós seríamos ali mediadores do processo, mas é muita coisa, é impossível você trabalhar do Big Bang até a consolidação da crosta terrestre em 50 minutos. E é isso que o CED propõe na organização. É impossível eu explicar um processo globalizatório do mundo que começa lá nas grandes navegações e vai até atualidade com o meio técnico-científico-informacional em uma aula. Mas é isso que está lá. Por quê? Porque antes disso tudo, por exemplo, toda a parte tecnológica, de globalização geopolítica estava lá no terceiro ano, mas o terceiro ano não existe mais. Então, eles pegaram o terceiro ano e foram socando no segundo e no primeiro, e misturou tudo. Acho assim: as perdas, a resistência, ela existe porque não funciona na prática, é fato. Então, nós, professores, já sentimos isso com certeza. E a gente já pediu lá nos cursos de formadores, a gente sempre faz as observações: tem que rever a organização, tem que reorganizar de uma maneira diferente, etc. e tal. Mas a sociedade também sentiu a ineficiência. Se o meu filho não conseguia lá entender um conteúdo que tinha uma certa linearidade, imagine agora. Então, fica mais difícil. E o meu filho que vai fazer vestibular, enquanto a rede particular de ensino está tendo toda uma organização com esse componente curricular até o final, como que ele vai se dar no processo de competição por uma vaga? Não tendo. Óbvio que vai ter perda. Vai ter perda porque diminui a carga horária e vai ter perda porque passa a se pôr cima dos conteúdos como se fosse um trator, um rolo compressor. Então, você não consegue. Sabe, a gente tem dentro de uma sala de aula diversidade demais: é um aluno que vai ter mais dificuldade de aprendizagem, um vai ter distúrbio, outro vai ter TEA, outros alunos vão ter. Lá, TDAH, outros alunos vão ter deficiência intelectual e aí vai ter os alunos. Às vezes, com altas habilidades, então a gente tem uma realidade muito grande de

alunos e de processos cognitivos. Como que eu vou pegar e estabelecer uma métrica de velocidade igual? Existem conteúdos que, para que eu tenha o mínimo de aprendizagem numa turma com 40 alunos, eu preciso levar 4, 6 até 8 aulas para que eu dê a todos, de maneira de adaptação curricular, e que todos aprendam aquele conteúdo. Para que eu possa usar diferentes instrumentos, diferentes ferramentas, diferentes linguagens, para que todos, em diferentes níveis cognitivos, consigam aprender. Nessa nova reforma, é tudo tão rápido que eu tenho que imaginar que todos são auditivos, que olhem os slides. Eu faço uma mão na massa, uma dinâmica que eles nem entenderam o que era dinâmica, mas eu fiz para poder contar coisas.

Pesquisadora: Muitas vezes, é muito simplificado também.

Professor C: É que é o caso do material das perguntas da RCO a mais, por exemplo, que as respostas são. A gente fica até com vergonha se dá uma aula; você explica a complexidade do fenômeno e a pergunta ela é tão tosca que a gente pensa: meu Deus do céu! E que ainda o material vem ainda com a resposta marcada. Enfim, mas assim, na prática, tanto nós quanto a sociedade começou a ver. Que existiam inconsistências e que os componentes curriculares que vieram novos. Eu não estou falando que eles não são bons. Eu dou aula de projeto de vida também. Eles são maravilhosos. Mas também, às vezes, você ter o mesmo, vou usar o termo, conteúdo, o mesmo conteúdo em três novos componentes é besteira. Vou dar um exemplo: em empreendedorismo, a gente trabalha em projeto de vida; em empreendedorismo, a gente trabalha lá no parque de oratória; lá na língua portuguesa, a gente trabalha em resolução de problemas e a gente trabalha em educação financeira. Entende? Então, de repente, tirou-se carga horária daqui pra pegar e distribuir. Pra vários componentes que, de certa forma, eles ficam patinando no mesmo tema, talvez com um olhar um pouco diferente um do outro.

Pesquisadora: mas por trás pode ter um objetivo específico por trás dessa redundância, também, né?

Professor C: Então, a própria palavra redundância já diz muito, né? Então acaba ficando assim, sabe? Então não sei, tem vários questionamentos que ficaram e, como foi falado lá na série de forma indireta, a gente estava aprendendo o caminho no caminhar. Talvez, nesse caminho, conforme a gente foi caminhando, já foi se percebendo a necessidade de rever algumas coisas, né? Isso, a nível de estado e a nível nacional, aconteceu a mesma coisa. Né? Então, voltar, né, a LDB não voltou, não foi extinta ou revogada. Alguns artigos, então, lá na LDB prevê a carga horária mínima pra cada componente que antes era disciplina. Isso não tá sendo respeitado. Então, ou muda-se a LDB de 96 ou você revê o que você fez. Então, essas inconsistências

jurídicas, né, elas levaram à reformulação do novo ensino médio, tá? São tantas questões assim, se a gente for ficar realmente graves, porque fica uma hora, são muitas inquietações na prática.

Pesquisadora: Deixa, eu ver se tá tudo aqui, tá? Tem que olhar pro celular, meio, né, dar uns problemas. E partindo pra formação específica, dentro do núcleo, houve uma continuidade na implementação. De formações, foram presenciais, foram online. Eu não participei de nenhum presencial, né?

Professor C: Além desses que eu O que a gente tem que, de certa forma, auxiliar bastante, é que a gente hoje, né, tem a oferta e a obrigatoriedade de fazer formadores, né? Então, a gente faz os formadores em ação; a gente tem aí a obrigatoriedade de fazer dois por ano, né, pra poder manter a classificação, né? Nosso score lá de poder tá na nossa classificação não só por tempo de serviço, que é o que era antes. Então, se eu já trabalho aqui há 13 anos e outra pessoa entrou e tem 5 anos, eu jamais perderia a minha vez de escolha pra aquela. Se eu não fizer um formador e a pessoa fizer. Ela passa na minha frente. Então, foram também criando instrumentos, de certa forma, de controle e panoptismo, que também nos servem pra aprender algumas coisas. Então, a gente tem os formadores. Então, eles vieram toda aquela parte de implementação da nova, né, da FGB, dos novos componentes. Aí, tem de todos os componentes. A gente tem oficinas, né, cursos que a gente pode fazer, o GE. Então, a gente tem, mas eles são online. E aí, a gente faz a implementação das práticas. A gente faz na sala de aula. Então, a gente faz toda a parte teórica, a parte semanal, né? A gente tem vários encontros e daí a gente leva pra sala de aula o que foi discutido, o que a gente fez de proposta de plano de ação, a gente desenvolve na sala de aula e faz o feedback e a devolutiva no encerramento do GE, né, do grupo de estudos. Então, dessa forma, a gente acaba exercitando, né, esse novo ensino médio na prática, assim, com as implementações. Mas aí entram outras inconsistências, né? Porque daí o próprio Estado foi inserindo outras coisas, aí eles começaram a trazer com muita força um autor chamado Lemov. E o Lemov, ele tem um livro, né, que tá ali, lá, 35 práticas inovadoras e que deram certo, que ele demorou uma vida inteira pra compilar de diferentes realidades escolares. E ele compilou 35 formas de se trabalhar. em nenhum momento ele disse que tem que ser trabalhadas nas aulas, em todas as aulas ou sempre numa única escola, numa única realidade e num único modelo de ensino, porque ele analisou vários modelos de ensino, várias realidades escolares. O nosso governo do estado, a Secretaria de Educação, pegou aquilo como se fosse uma bíblia e agora a gente, nós formadores, aprende a implementar um novo ensino médio a partir de todas aquelas metodologias do Lemov. Então, vou dar um exemplo de inconsistência: eles pegam, por exemplo, o Role Play Game, que é o RPG, e aí, na proposta de Role Play Game, que eles

colocam como obrigatório, se você. Está nas trilhas de geopolítica que você tem que, em algum momento, implementar. Eles colocam lá que os últimos 15 minutos de cada aula de um grupo de 6 a 10 aulas, então você vai pegar 15 minutos, cada um. Você vai ter que desenvolver o jogo, desenvolver a proposta com os alunos, desenvolver os skins e desenvolver o jogo, e chegar numa finalização dele com 15 minutos por aula. Como se falasse: pessoal, agora guarda o material que a gente vai fazer o RPG. Se esses 15 minutos não virariam, na melhor das hipóteses, sim. Então, são assim, são coisas inconsistentes. Vou dar outro exemplo: quando eles trabalham a parte lá de projetos, situação problema. E projetos que você vai desenvolver ali, todo ele. Eu trabalhei por muitos anos na Rede SESI, no Sistema S. A gente trabalhava com oficinas de aprendizagem. Lá, é trabalhado em cima, ali, no caso de problematização e de fato de projetos. Cada temática que envolve todos os professores, de maneira interdisciplinar, é desenvolvida uma temática única por todo o trimestre e por todos ao mesmo tempo. É assim que funciona, aí a SEED tem a limitação de tempo e de sala. Aí, eles vão lá e colocam que você tem que desenvolver essa metodologia em 3, 4 aulas. Quando 3, 4 aulas, você leva 2, 3 aulas para você definir a problemática. Então, assim, destoa o que eles. colocam o que já era com o que eles foram inserindo e com o que da prática vai funcionar. Então, cultura maker a mesma coisa. A cultura maker eu vejo como viável na aula de robótica, por exemplo. Que incrível! De repente, uma aula ou outra de matemática você construir sólidos geométricos. Mas, no dia a dia, se você vai trabalhar, você tem que dar um jeito de enfiar aquela metodologia, que de repente não corresponde à sua realidade nem à sua clientela.

Pesquisadora: É uma falta de conhecimento da realidade.

Professor C: Exatamente. Então, isso que eu digo são as resistências. As nossas resistências são essas. E agora, recentemente, veio do ano passado para esse a implementação. Agora, da reposição das aprendizagens, que na tese volta a dizer na teoria, seria um novo componente curricular. Eles fizeram até os diretores já verem quem seria o que seria o responsável por trabalhar aquele novo componente no ano seguinte. Daí, chegou o ano letivo de 2025, já não é mais um novo componente. Já vai ser enfiado na carga horária dos professores de matemática e de língua portuguesa. Então, novamente na teoria, você tem todo um novo produto que, em tese, vai dar um belíssimo resultado. Eu não sei até onde seria interessante, já podemos falar sobre isso, mas não vejo que só o aumento de carga horária de trabalhar um conteúdo. Vai adiantar. Mas daí, na prática, não é assim. E daí, na prática, você está repondo a aprendizagem. Aqui, pelo jeito, vai ter um professor que vai auxiliar, vai pegar os alunos lá que estão com defasagem de aprendizagem, vai tirar para trabalhar com eles aqui. Enquanto isso, os outros

que estão no nível intermediário avançado estão com o conteúdo correndo, e esses aqui estão só repondo a aprendizagem lá detrás. Mas eles sempre vão ter uma defasagem. O que muda é o gap que era lá das operações básicas, vira o gap dos números, que vira o gap das frações. Quantos anos seria necessário para? Não tem vida escolar para isso, para poder resolver todas as gaps, para recompor, exato. Então, talvez a, então, teoricamente, é uma coisa interessante. Teoricamente, na forma, talvez não funcione tanto. E até da ampliação da carga horária, eu, desde que sou aluna, até os dias de hoje, já faz bastante tempo que eu não sou uma menina jovem. Nasci na década de 70, gente, só foi aumentando. A língua portuguesa foi ganhando carga horária exponencialmente ao longo dos anos. Por quê? Para poder suprir a defasagem, na escrita na escrita, na leitura, na interpretação. A mesma coisa aconteceu com a matemática. Você pega, no ensino fundamental, são cinco aulas. É a disciplina com maior número de, está aumentando. Ao longo dos anos, e o raciocínio lógico-matemático não está melhorando. Então, eu acho que já chegou no momento, até já passou do tempo de rever se o que está dando problema é a carga horária ou se é a forma como é trabalhado lá na alfabetização inicial, que mudou ao longo dos anos, também desde o método de silabação que foi deixado para trás. E o método de alfabetização de interpretação de texto, de raciocínio lógico-matemático, de como se estrutura uma conta para fazer subtração, adição, multiplicação. Isso também mudou. Então, será que não foram as mudanças que talvez geraram essa defasagem? Ou será que não é um contexto social, um fenômeno? da sociedade de não compreender a importância da educação e da aprendizagem real. Então, tem coisas estruturais que a gente tem que, e não só em ampliar a carga horária. Ou eles acham que se der 10 aulas de língua portuguesa o aluno que não quer aprender, ele vai aprender. Então, são várias questões que acho que ficam abertas e que a gente tem que, enquanto sociedade, pensar. Eu tive duas aulas de português na minha vida do ensino fundamental inteira e eu tive uma excelente formação na língua portuguesa e uma excelente formação no raciocínio lógico matemático. Então, funcionava com uma carga horária menor. O que mudou? Eu, enquanto sociedade. O que se espera? O que se quer aprender? E também eu, quando minha filha. Agora ela tem 29 anos, mas quando eu comecei a ensinar minha filha matemática, eu não sabia ensinar ela, porque a forma como eu aprendi matemática tinha mudado. Na hora de você, por exemplo, fazer divisão, eles ensinam divisão totalmente diferente. Eu não consigo entender o método de divisão que eles ensinam hoje para uma criança. Ela me explicava e eu não entendia. E eu sempre tirei 10, sempre tive excelência, nunca tive nenhuma dificuldade de aprendizagem, mas o método hoje que eu tento entender, que eles ensinam, eu não consigo entender. Eles não ensinam a dividir. Eles ensinam a multiplicar. O pensamento, o raciocínio, não é de divisão, é de multiplicação. Quantas vezes um número cabe

nesse número? Então, a criança não desenvolve o raciocínio da divisão. Ir lá no material dourado, no material concreto, fazer a divisão pelo método concreto para depois ir para a abstração. São várias questões. E o ensino médio novo está passando pela mesma coisa. Eles estão mudando, talvez, as coisas que não são as necessárias. Talvez tenham outras coisas importantes para serem mudadas.

Pesquisadora: É o foco. A gente vê que o foco é muito imediatista. Apenas uma finalização no ensino médio não é uma perspectiva do aluno. continuidade para o seu estudo.

Professor C: É agora vem o tecnicismo, com tanto que o ensino médio, a proposta é que seja sempre técnico, ou seja, se terminar ali, terminou tudo bem. A terminalidade, a preocupação em terminalidade, é aquela questão do tecnicismo que nós já tivemos lá no passado. Que é uma resposta de uma demanda do mercado de trabalho. Eu acho, talvez, por a gente ter tido um declínio muito grande em relação à procura da sociedade para as universidades públicas, hoje as pessoas acham mais prático pagar uma faculdade privada, tanto que hoje aumentou exponencialmente o número de universidades privadas e as pessoas vão fazer universidade privada porque é mais fácil de entrar em termos de vestibular. A carga horária e a distribuição por ser híbrida, então não tem aula todos os dias presenciais. A gente tá vivendo um fenômeno diferente, mas eu acho que talvez seja um tiro no pé também. Daí você desvaloriza ainda mais o superior público, que tá cada vez menos tendo procura. A gente tem universidades aí, ofertando quase aqui na esquina, distribuindo quem quer vaga porque a gente tá tendo cursos aí que se termina o curso com 5 alunos, 8 alunos. Então a gente tem aí também isso, não é só no ensino médio, né? Isso tá acontecendo nas outras modalidades.

Pesquisadora: De repente já é uma resposta. A todo esse processo que está desvinculado da real necessidade da realidade do que o aluno e o que a sociedade espera, precisa. Então, você já acabou colocando alguns pontos positivos e negativos nesse processo de formação. Teria mais alguma coisa complementar do processo em si?

Professor C: Acredito que não. Eu acho assim: eles estão fazendo a gente ter acesso por livre e espontânea vontade, por livre e espontânea pressão. A gente tem acesso hoje, só não tem, assim, um conhecimento de tudo que há. Buscar novas se aperfeiçoar é só quem não quer. Não tem como dizer que não existe; a gente tem N possibilidades, além dos formadores em ação. Tem a escola de gestão, tem uma infinidade de cursos. A gente tem toda a parte também das parcerias que o Estado tem com o sistema Agrinho, com o sistema S. Enfim, a gente tem várias possibilidades. Então, acho que o governo, nesse aspecto de formação, ele tá fazendo a parte.

Não vai mudar o resultado de, na prática, não se encaixar tão bem, né? De ser revista a forma como se implementa. De repente, nem toda a escola ela precisa ser cultura maker, nem toda escola, devido ao perfil dos seus alunos, ela vai trabalhar por metodologias de projetos. Então, assim, talvez revê assim como implementar. O Lemov, volta a dizer, ele demorou uma vida. Inteira para escrever o livro, analisou realidades muito distintas, modalidades de distintas e pegou os cases de sucesso e trouxe para um livro. Né, a gente não precisa tentar enfiar esse livro em todas as aulas. Acho que talvez isso seja o pecado. Assim, que daí eles querem dar sentido ao novo ensino médio, que trabalha o repertório cultural, trabalha lá as competências socioemocionais, comunicação. Então, ele vem para ser mais dinâmico, mas não precisa sempre fazer da forma como estão fazendo. Dá para fazer de outras formas, de forma que você consiga desenvolver de fato uma coisa com o tempo, com qualidade, que dê de. Fato, significância para aquilo que você está fazendo, mas acredito que o tempo vai indo.

Pesquisadora: Nas nossas formações, a gente sempre tem até nos próprios formadores links lá para a gente fazer as contribuições, né? Do que a gente acha que precisa melhorar, essas críticas, né? Você sentiu assim, ao longo, alguma mudança?

Professor C: Senti. Eu observo bastante que a maioria do pessoal não faz de verdade e eu contribuo, e eu percebi assim que, quando a gente vai falando coisas que a gente, por exemplo, acha que seriam interessantes, seriam contempladas e tal, nos outros cursos, nos outros formadores que vêm na sequência. Já aparece. Então, a gente falou muito ano passado da questão de que a gente precisava, já que a IA é uma realidade infeliz, nesse caso negativa da forma como está sendo usada pelos alunos. Mal uso, né? E tal. E que a gente tem uma limitação em poder, por exemplo, ter ferramentas que nos permitam também gerenciar isso. Foi colocado muito isso. E, esse ano, quando eu abri lá as opções de curso dos formadores, já estava ali. Eles olham muito também quando você vai fazer lá no começo do curso. Eles falam quais tecnologias você conhece, quais metodologias de gestão de sala de aula você conhece, quais ferramentas. Eles, as próximas, os próximos cursos. que eles colocam, ela é condizente com aquelas que mais pessoas disseram que não conheciam. Então, a gente vê assim que há uma certa preocupação. Acho que eles não conseguem. Há uma resposta. Isso, eles não conseguem atender a tudo. Eu sou o tipo de pessoa que todas as consultas, ah, o novo ensino médio, eu participei, eu li os documentos, eu fiz tudo, eu participei da CONAE. Enfim, eu participo. Então, eu vejo assim que há uma resposta. Ela não vem assim dentro do que, de repente, eu XXXX, né? Acho que seria o, talvez, na coletividade, tenha dado uma resposta diferente da que eu achava que seria legal. E também a gente sabe, né, que nós temos uma grande. maioria de

peessoas que vão só cumprir tabela. Vai haver um monte de pessoas que vão fazer curso de formadores porque é obrigado. E assim como os alunos, também já faziam, vão entrar e vão fazer outra coisa. E eventualmente vão entrar nos subgrupos e não vão participar. Você acaba um fazendo atividade sozinho, que os outros estão sei lá onde. Então, a gente sabe também que isso existe, mas tá lá. A série tá apertando. Tá tendo, né, essa possibilidade. Foi investido muito, né? Olha, o pós-pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia. A gente, por mais que esteja descontente com muitas coisas, principalmente em ao plano de carreira. Né, todos os aspectos que a gente teve nesses últimos anos, nós, professores e funcionários, não dá pra dizer que o governo do estado não tem investido maciçamente na parte da tecnologia, da infraestrutura. Né, assim, das melhores que vieram pra escolas em termos de equipamento eletrônico, de internet, que ampliou bastante. A gente tem aí computadores, notebooks, os... esqueci o nome, perdão, me ajude...

Pesquisadora: os tablets.

Professor C: Obrigada, os tablets. A gente recebeu verba que deu pra comprar datashow quase um pra cada sala de... né? Durante aquele período híbrido que ficou, a gente tem recebido dinheiro pra reforma das escolas, da estrutura. Enfim, a gente tá. Tendo investimentos, né, em alguns setores assim, então a gente também não pode morder a mão que nos alimenta e também ser ingrato. A gente teve uma melhora nos últimos anos em qualidade e infraestrutura que é visível. A gente tá muitos anos na educação, não pode dizer que não houve uma melhora exponencial.

Pesquisadora: Mais seguindo tua linha de raciocínio, é uma contradição, você investe na infraestrutura e ocorre a precarização da valorização do nosso trabalho.

Professor C: Sim, é que eu vejo assim, que é um movimento, posso estar errada, mas é um movimento não só do governo estadual, mas como um todo de levar aí realmente a uma tecnificação do ensino. A gente vê assim que há um movimento com a tentativa de privatização. E de terceirização, você começa também a também terceirizar a parte do técnico de ensino. A rede particular e privada ela já usa o termo técnico de ensino. Eles não contratam mais professores; eles contratam técnicos de ensino. Isso faz com que a gente seja só um instrumento dentro da sala de aula. Então, eles mandam o material pronto, já está lá no RCO ou lá na rede, que eles copiaram, aquela rede S que eu falei lá atrás, que é uma cópia perfeita de todas as etapas de funcionamento. Já existe lá, você aplica. Eles vão ter um instrumento de validação, que são as provas externas, que eles vão medir e pesar o professor se ele trabalhou dentro. da

cartilha que foi enviada e vão ter os resultados para poder balizar e acompanhar. E um técnico poderia fazer isso. Eles tiram o ser professor, aquela valorização que você fala não tem. A gente precarizou. Se é só a gente pensar em perda salarial, a gente tem uma perda de 42% nos últimos 12 anos. 42% o meu poder de compra é 42% menor do que quando eu estava lá no início da minha carreira. Essa parte de reajustar salários que ele reajusta diferente, quem está no piso e quem está no teto, igualando toda a carreira. Hoje eu ganho, em reais, mil e alguma coisinha, mil e cem, não dá a mais que um professor de PSS, um professor de início de carreira. Estou no final da minha carreira. Eu estou cumprindo agora o PDE. Vou ter mais escassez para dar, mas já estou por ali. Depois, o PDE talvez dê mais diferença, mas, nesse momento, não dá, é uma desvalorização. Quando eu entrei, eu ganhava quase o dobro do PSS. Eu já fui em conhecimento de causa porque, com muitos anos, fui PSS. A gente ganhava bem menos do que o concursado de carreira. Hoje em dia, é uma desvalorização bastante grande. Então, eu vejo assim que a precarização não do ensino. Eu acredito que quem está na sala de aula e permanece não permanece pelo dinheiro. Não que o dinheiro não seja importante, mas se for só o dinheiro que ela quer. Ela vai procurar outra carreira profissional. Então, quem permanece, permanece por que de alguma forma acredita no seu papel. Então, lá na sala de aula, independente da desvalorização, vai fazer o que for preciso para dar qualidade no que está fazendo. Então, a gente ainda passa por cima dessa desvalorização, mas isso vai mudar. As pessoas jovens que ainda estão entrando, que estão fazendo licenciatura, vêm com um pensamento diferente, e a gente sabe que vai ter um apagão que eles falam que é 2040 de professores. Eu ousou dizer que vai ser nos próximos 10 anos, quiçá 10 anos, porque um vendedor de qualquer loja que ganha em comissão. Ganha mais que o então, assim, qual é o sentido de você estudar três anos depois, fazer pelo menos uma ou duas ou três pós, se você for PSS para poder pegar as aulas que você pontua até três? Aí você gasta e investe tempo, e depois que você entra, você tem que fazer 300 e tantas aulas temporárias a cada dois anos para ganhar um salário muito baixo. Então, realmente, é contraditório. Ele investe na infraestrutura, mas é porque é essa que aparece.

Pesquisadora: E, ao mesmo tempo, na tua fala, a gente já consegue observar qual é o objetivo, porque a estrutura é tão ampla e tão bem organizada que o professor é uma peça. Então, ele não precisa ter aquela

Professor C: É o que eu falei, a ferramenta. Então, de repente, se for entre aspas, não tô dizendo que isso aconteça, mas se eles continuarem no mesmo viés de ter os técnicos de ensino lá na SEED, que fazem os materiais, tem toda uma equipe e eles vão precisar de uma pessoa só para repassar da forma como eles querem, só para atingir um determinado nível de habilidade para

poder fazer uma prova externa. A formação não é tão importante, não é uma formação de qualidade, talvez nos colégios particulares que se preocupam muito com o indicador, porque essa é a principal propaganda para angariar alunos. Então, é bom ter um ranqueamento bom; eles focam no treinamento da habilidade de fazer a de ter o conhecimento de fazer a prova, o aluno é treinado para saber fazer provas externas. Como que é a melhor forma de fazer uma questão objetiva de múltipla escolha de somatória? Porque eu tenho que prestar atenção, eu fico um exímio fazedor de provas. Aí, o resultado que eu quero, que são números estatísticos, podem ser moldados. E aí, para o Brasil, uma infraestrutura bonita, pomposa, comparado com o resto da realidade do Brasil. Você pega outros estados, a gente está infraestruturalmente muito acima. Meu Deus do céu! Daí dá uma diferença gritante. Daí você consegue atingir o indicador que é o número perfeito. Temos a receita vitoriosa, de sucesso.

Pesquisadora: e, assim, você conseguiu, nesse caminho de implementação, todo esse processo que hoje está fazendo análise, ver a resistência às principais questões que.

Professor C: você diz em respeito aos professores. A implementação, mudar a metodologia, eu acho assim: eu vejo até hoje ainda nos formadores, não no caso dos professores que eu trabalho. Porque aqui a gente tem pessoas muito jovens, muito proativas nas escolas que a gente trabalha. Nosso núcleo é muito forte nesse aspecto. Mas, quando a gente faz formadores em ação e pega professores de outras localidades, mesmo agora, tantos anos já de tecnologia instalada. Em aula, o RCO, eles não sabem abrir um link. Muitos deles resistem em fazer coisas diferentes; eles se admiram com coisas simples, como, por exemplo, você mostrar uma ferramenta que já existe nas plataformas que a gente usa, de possibilidade, por exemplo, preparar a prova lá no Google docs, o forms, e quais as possibilidades ela te dá. E são coisas que eu trabalho há décadas. Então, talvez exista, com certeza, essa resistência daquelas pessoas que vieram lá no final da década de 80, início da década de 90, e que eles não têm uma resistência na mudança. Talvez não consigam acompanhar compreender essas mudanças; elas são muito rápidas. Mudanças são muito intensas, então, se você não tiver uma certa hiperatividade, um pensamento acelerado é difícil de acompanhar. Mas eu vejo que não é tanto. Não, eu acredito que seja pouca resistência em relação a isso, pelo menos nas realidades às quais eu estou inserida.

Pesquisadora: É a nível de implementação, né? Assim, eu vejo que, a nível de, assim que você percebeu no processo de busca de representação da categoria, via sindicato,

Professor C: Caiu bastante, nossa, via todo e qualquer movimento social, nos últimos anos, ele perdeu muito sentido, principalmente pegando o contexto de bipolarização, de toda essa parte

aí de animosidade. Até hoje em dia, as pessoas não querem nem se mobilizar porque qualquer fala que tenha qualquer viés que eles possam ver como um viés político, isso é muito ou combatido de forma, com muita animosidade. Assim porque entra na questão da bipolarização. Assim como também não tem se visto nenhum resultado. Se a gente for pegar os últimos movimentos, né? Eu sou sindicalizada, mas fui assim uma pessoa muito atuante por muitos anos. Você, assim, não mal que você possa mostrar para a sociedade em termos de absurdo que esteja acontecendo até em relação até à própria sociedade, perdendo que eles entendam acham relevante. Então, assim, é como se a gente, de fato, nós da classe, professores educadores, a gente tivesse que trabalhar por amor, né? Então, assim, ah, tem 42 de defasagem no salário, mas o que você está recolhendo? Você ganha melhor do que o João da Silva que trabalha na padaria. Assim, não há nem interesse na valorização do professor enquanto profissão. Então, assim, isso desmobilizou muito qualquer luta. A gente teve aí em 2015, né? Acho que a gente teve a greve maior, né? Foi uma greve geral, gente. A gente não conseguiu avanços significativos e os avanços que vieram foi para beneficiar a sociedade, né? É voltar os programas esportivos, que é o AETE, voltar ali as salas de apoio que tinham sido cortadas. Eram tudo benefícios para a comunidade escolar. E mesmo assim, a gente lutando por eles, a gente não foi apoiado. A gente teve perdas na carreira e tudo, e para nós, em termos práticos de salário, não mudou nada. Então, eu vejo assim que a mobilização da classe a partir dali só foi indo para baixo, na ladeira abaixo. Daí vem 2015, 2018. Aí vem a bipolarização, aí vem toda essa ideologização, essas coisas. Então, foi perdendo cada vez mais. Hoje, eu vejo assim que a mobilização social via sindicato não tem força nenhuma. O sindicato pode ter representação lá na Assembleia, no Plenário, tanto faz.

Pesquisadora: Você não vê o resultado efetivo, né?

Professor C: Não tem força, né? Hoje. Nas diferentes esferas do poder, mas principalmente no legislativo, tanto estadual quanto federal, a gente tem grupos sociais muito fortes. A gente tem o agronegócio sendo representado lá dentro, o empresariado, a parte dos bancos, dos empresários. Não tem pessoas que representem nós, não só professores, nós, povos, nós, trabalhadores. Não tem. Então, qualquer pessoa que vá lá falar por nós não vai ter ninguém daqueles que sentam e decidem as coisas que queira ouvir. Porque nem o que nós temos hoje de representação, duas, três pessoas com força mesmo, só o Lemos, que é o deputado. É isso. Embora o Requião Filho fale muito bonito, na prática. Nas horas das votações, aparecem algumas coisas e em outras não. Então, não temos representação. Isso enquanto represento os professores, mas da sociedade como um todo, a mesma coisa.

Pesquisadora: É falta essa visão, né? Por exemplo, se pegar a reforma do ensino médio, não foi só a reforma do ensino médio que aconteceu nesse período. Nossa! Teve a reforma trabalhista, tributária. Teve a da Previdência. Então, foi... Olha, é coincidência esse grupo, né?

Professor C: Então, é essa visão. As pessoas, elas não estão dispostas a enxergar e se mobilizar. O todo, né? Elas nem querem entender, nem quando você tenta falar da Previdenciária, o tamanho do absurdo que é. exemplo hoje. Uma pessoa que trabalhou a vida inteira pagando Previdência, ou seja, está se precavendo e depositando aquele dinheiro, ela morre. Ela quer deixar pra esposa. A esposa vai ficar com aquele dinheiro porque ele pagou. Ele só está recebendo a. A esposa não pode se aposentar e ter a segunda aposentadoria. Ela vai ter que escolher de melhor forma. Ou ela fica com o que era do marido e abre mão da dela, ou ela fica com a dela e abre mão do marido. Não é mais cumulativo. O que é um absurdo, porque foram duas contribuições pagas. Não é um. O marido pagou e ela pagou pra poder receber. E isso é roubado, né? As pessoas não entendem. É o que eu falei. Lá no começo dessa conversa, são questões que vão tão além da estrutura. É estrutural em termos de sociedade.

Pesquisadora: que pode ter relação com esse movimento que você falou dos próprios conteúdos da organização.

Professor C: Tirar filosofia, sociologia, geopolítica talvez. Eles estão tão desconectados, desarticulados, que faz também a formação ser o senso crítico ser desarticulado. Desarticulado, exatamente. É complicado. Daí aqueles 10 direitos da aprendizagem só ficam no papel e pra bonito mesmo. Ou a matéria que desenvolva, né?

Pesquisadora: E assim, enquanto a implementação do ensino novo, né, que já é novo, já é antigo, né?

Professor C: A gente tem os outros. É, estamos no terceiro. Ano agora, né? Assim, a resistência dos professores na implementação do novo ensino médio, ou a gente não conseguiu. Eu não senti resistência, eu senti medo, incerteza, porque, na verdade, a gente não sabia, de fato, como ia ser. A gente tinha a certeza das perdas que viriam e a gente tinha medo de como ia ser, porque a gente, já, como eu falei lá atrás, a gente já sabia que ia ser reduzido o número de aulas e de carga horária e, portanto, ia ficar sobrecarregado. E, na prática, a gente só confirmou que a gente já tinha medo. Então, não foi uma resistência em não querer fazer e implementar, foi um medo, uma insegurança em fazer dar certo. Eu não vejo a palavra. No caso, resistência, como a que melhor se adequa, não foi uma resistência. Não lutamos contra nós; na verdade, ficamos

com medo de como seria, e uma incerteza, uma insegurança, em como fazer dar certo. O que é bem diferente da resistência.

Pesquisadora: Teria que ter tido tempo hábil também de resistir. Houve um imediatismo, houve o processo de impeachment, logo já houve a reforma por medida provisória, reforma como foi feito também.

Professor C: Então, se a gente for pensar nos estudos, a Sônia Castellari, uma das professoras com quem, inclusive, quero fazer meu doutorado um dia, se chegar isso até ela, por favor, eu quero. Mas ela foi uma das estudiosas que pensou esse novo ensino médio é a teoria fazer os itinerários formativos, que seriam diferentes itinerários, diferentes propostas e caminhada. Eu participei bastante dessa parte inicial. O problema foi, como você disse, a implementação, porque daí foi feito um estudo. Daí veio toda aquela movimentação da crise política e, de repente, veio um “pá” e pronto, implementou. Às vezes dá até a impressão de que eles quiseram, de fato, enfraquecer e desestruturar mesmo o ensino público, para que desse crescimento ao ensino privado. Não sei, aí ficam tantas outras coisas que a gente pensa em termos de intencionalidade

Pesquisadora: aqui desde o início. Da implementação do novo ensino médio até o presente, como você avalia todo o processo, desde a formação, organização e hoje já, né, no terceiro ano de implementação? Uma avaliação assim, mas geral, geral.

Professor C: Ele foi confuso, passou por muitas alterações. Eu acho que o confuso seria a palavra mais adequada. Foi confuso! Eu acho que principalmente o primeiro e o segundo ano, né, no terceiro ano meio que deu uma estabilizada. No primeiro ano, a gente não fazia ideia do que a gente ia trabalhar. Então, assim, ia começar, estava na formação pedagógica e não fazia ideia do que seria o conteúdo, né, o que a gente ia trabalhar. E aí veio tudo misturado. Daí veio a confusão. Aí, como que a gente faz para implementar e fazer ter significância para o aluno, para que tenha sentido para ele, porque aquilo era um sarapatel, né? Aí, no segundo ano, novamente veio muito modificado o que seria previsto para aquele mesmo período. Ainda estavam adequando, então eles estavam, como eu falei, né, tentando ali ajeitar as abóboras conforme a carroça andava. Aí não, isso aqui não deu certo, vamos tirar, vamos colocar esse, reclamaram desse. E aí, no segundo ano, era tudo diferente de novo. Daí agora, no terceiro ano, que deu uma certa, entre aspas, estabilidade, que a gente mais ou menos já tem como prever como. Se preparar para o ano letivo, né, que se iniciou agora? Mas ele foi assim muito confuso,

porque foi tudo muito rápido. Então, assim, foi muito difícil. Foi confuso. Acho que o que melhor representa é isso.

Pesquisadora: Então, seriam essas minhas perguntas. Teria mais algo assim que você gostaria de falar a respeito? Eu escrevi bastante, né? Eu não sei, eu sou bem prolífica. A gente vai direcionar só para as perguntas, né? Mas também dá a possibilidade.

Professor C: Acho que não, tudo que foi perguntado a gente já contempla, né, bastante das nossas inquietações aí de todo o processo.

Pesquisadora: Então, tá bom. Muito obrigada, XXXX. Eu que agradeço. Vamos encerrar a gravação.

PROFESSOR D

Roteiro para entrevista: professores do ensino médio

TÍTULO DA PESQUISA:

O novo ensino médio no município de Irati/Paraná: tensões, ajustes e resistências

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Instituição (s) que atua: Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira

1.1 Quanto tempo de atuação nesta instituição: vínculo PSS – aproximadamente 5 anos, não consecutivos

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação: Licenciatura em Pedagogia

2.2 Segunda Graduação: Licenciatura em Artes Visuais

2.3 Qual (s) Curso (s)?

2.4 Possui especialização. Qual?

2.5 Possui Pós-graduação. Qual? Pós-Graduação em Alfabetização, Educação do Campo e Educação Infantil

3. Quanto tempo atua no ensino médio e em que componente curricular: Desde que comecei a lecionar em 2014, trabalho com turmas do ensino médio, com o componente curricular de Arte e algumas específicas do curso profissionalizante do curso de formação de docente. Totalizando um período de 16 anos.

4. Como se deu o processo de implementação da reforma do ensino médio, o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município, ou a SEED: No período da implementação do novo ensino médio, foi repassado apenas em curso de Estudo e Planejamento a organização curricular e os Itinerários que nosso colégio estaria oferecendo. Algo muito vago, sem muita informação, por quem estava palestrando.

- 4.1 O que você observou nesse processo, pontos positivos e negativos da formação: Pontos positivos: muitos alunos tiveram a oportunidade de optar por áreas do seu interesse nos itinerários; Pontos negativos: Falta de recursos: muitas escolas não tinham recursos suficientes para implementar as novas diretrizes. Despreparo dos professores: a maioria dos professores não estavam preparados para implementar as novas diretrizes. Não foi proporcionado nenhum tipo de formação.
- 4.3 Quais dificuldades, houve resistência na implementação: Inúmeras dificuldades, entre elas a falta de equipamentos para ministrar o Itinerário formativo de Mídias Digitais, componente curricular pelo qual tive a oportunidade de ministrar. Um componente todo voltado à recursos tecnológicos, entre eles, utilização de redes de wi-fi, que nem sempre era acessível aos alunos ou funcionava, uso de tablets, a escola não tinha, usávamos o celular dos próprios alunos. Muito difícil de manter o controle e o foco dos alunos devido as redes sociais que os mesmos possuíam no aparelho.
- 4.4 Buscou-se formas de representação da categoria via APP/sindicato, ou outras formas de organização frente as questões as quais os professores, pedagogos e gestores discordaram da organização do novo ensino médio:
- 4.5 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e hoje com a plena implementação do novo ensino médio: Um componente muito bom para quem montou, pena que incompatível com a nossa realidade.

PROFESSOR E

Roteiro para entrevista: professores do ensino médio

TÍTULO DA PESQUISA:

O novo ensino médio no município de Irati/Paraná: tensões, ajustes e resistências

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Instituição (s) que atua: Colégio Cívico Militar João de Mattos Pessoa, Antônio Xavier da Silveira e Luiza Rosa Pinto

1.1 Quanto tempo de atuação nesta instituição: Desde o início do ano

1.1.1 Formação Acadêmica: Ensino Superior

1.2 Primeira Graduação: Sim

1.3 Segunda Graduação: Não

1.4 Qual (s) Curso (s)? Licenciatura em Geografia

1.5 Possui especialização. Qual? Sim, em Educação de Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Ambiental

1.6 Possui Pós-graduação. Qual? Não.

1.7 Quanto tempo atua no ensino médio e em que componente curricular: Desde 2010, em Geografia.

2. Como se deu o processo de implementação da reforma do ensino médio (2022), o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município, ou a SEED: Não, apenas em formações continuadas.

3. O que você observou nesse processo, pontos positivos e negativos da formação: pontos positivos, implementação de novas tecnologias dentro do ensino aprendizagem.

4. Quais dificuldades, houve resistência na implementação: Sim, devido à redução de carga horária de componentes curriculares, como as áreas das ciências humanas, ficando deficiente o aprendizado dos alunos nesses componentes.

4.1 Buscou-se formas de representação da categoria via APP/sindicato, ou outras formas de organização frente as questões as quais os professores, pedagogos e gestores discordaram da organização do novo ensino médio: Algumas profissionais, colegas sim, tiveram resistência na implementação, mas sem respostas aos seus questionamentos.

4.2 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e hoje com a plena implementação do novo ensino médio, com vistas a nova reorganização para 2026: Alguns pontos positivos, como as novas tecnologias na aprendizagem, mas as disciplinas de base foram comprometidas sua eficácia, com a redução da carga horária.

PROFESSOR G

Roteiro para entrevista: professores do ensino médio

TÍTULO DA PESQUISA:

O novo ensino médio no município de Irati/Paraná: tensões, ajustes e resistências

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Instituição (s) que atua: Colégio Estadual Professora Luiza Rosa Zarpellon Pinto

1.1 Quanto tempo de atuação nesta instituição: 13 anos

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação: Licenciatura em Geografia (2010)

2.2 Segunda Graduação: Licenciatura em Artes Visuais (2013)

2.4 Possui especialização. Qual? Arte e Educação, Educação do campo, Educação Especial

3. Quanto tempo atua no ensino médio e em que componente curricular: 4 anos, Arte e Geografia

3.1 Como se deu o processo de implementação da reforma do ensino médio (2022), o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município, ou a SEED: Soube que houveram momentos para isso, no entanto no colégio que trabalho estávamos implementando o ensino médio e não participamos desse processo.

3.2 O que você observou nesse processo, pontos positivos e negativos da formação: Positivos: Para os alunos que tem definido o que querem acreditar ter sido uma forma de direcionamento na área que pretendem cursar. Negativos: No colégio que trabalho temos apenas um itinerário, então se o aluno opta por outro, precisa mudar de escola. Se ele ainda não sabe o que pretende no futuro, fica sem uma parte dos componentes curriculares.

3.3 Quais dificuldades, houve resistência na implementação: A escolha do itinerário que seria implementado, bem como a questão da carga horária. Nos dois primeiros anos os alunos complementavam com uma tarde de cinco aulas. Aqueles que queriam trabalhar acabava atrapalhando e tiveram que optar pelo ensino noturno para ajustar a sua realidade.

3.4 Buscou-se formas de representação da categoria via APP/sindicato, ou outras formas de organização frente as questões as quais os professores, pedagogos e gestores discordaram da organização do novo ensino médio: Não. Somente ao NRE eram repassadas as dificuldades.

3.5 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e hoje com a plena implementação do novo ensino médio, com vistas a nova reorganização para 2026: Infelizmente, vejo que a implementação não atende as demandas das universidades, e que o aluno não tem maturidade para escolher o que desejam. Os que cursam no formato atual, sem dúvidas concluíram a etapa de ensino com muitas defasagens, as quais não poderão ser supridas fazendo cursos superiores.

PROFESSOR I E GESTOR B

Roteiro para entrevista: professores do ensino médio

TÍTULO DA PESQUISA:

O novo ensino médio no município de Irati/Paraná: tensões, ajustes e resistências

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Instituição (s) que atua: Colégio Estadual do Campo Pe. Pedro Baltzar e Colégio Estadual do Campo de Rio do Couro.

1.1 Quanto tempo de atuação nesta instituição: 4 anos.

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação: Licenciatura em Matemática.

2.2 Segunda Graduação: Licenciatura em Pedagogia.

2.3 Qual (s) Curso (s)? Matemática e Pedagogia.

2.4 Possui especialização. Qual? Sim. Metodologia do Ensino de Matemática e Física; Gestão Escolar; Educação do Campo.

2.5 Possui Pós-graduação. Qual? Sim. Mestrado Profissional (PPGEN - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática).

3. Quanto tempo atua no ensino médio e em que componente curricular: 5 anos. Matemática e Educação Financeira.

4. Como se deu o processo de implementação da reforma do ensino médio (2022), o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município, ou a SEED: Não.

4.1 O que você observou nesse processo, pontos positivos e negativos da formação: Redução de carga horária de componentes mais abrangentes para a educação do campo, para inserir outros componentes.

4.3 Quais dificuldades, houve resistência na implementação: Não houve resistência. A maior dificuldade inicialmente foi desenvolver as habilidades e competências exigidas nos novos componentes, sem bons materiais disponíveis como base.

4.4 Buscou-se formas de representação da categoria via APP/sindicato, ou outras formas de organização frente as questões as quais os professores, pedagogos e gestores discordaram da organização do novo ensino médio: Não sei sobre isso.

4.5 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e hoje com a plena implementação do novo ensino médio, com vistas a nova reorganização para 2026: Na minha opinião, poucos componentes inseridos tem valor agregado, outros estão apenas sendo cumpridos, sem acrescentar muita coisa para a vida dos estudantes. Portanto, acredito que seria importante a implementação de componentes de acordo com a realidade de cada colégio, não apenas exigir que professores se desdobrem para fazer isso dentro de componentes descontextualizados

PROFESSOR J

Roteiro para entrevista: professores do ensino médio

TÍTULO DA PESQUISA:

O novo ensino médio no município de Irati/Paraná: tensões, ajustes e resistências

Doutoranda: Kaite Zilá Wrobel Luz

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

1. Instituição (s) que atua: Colégio Estadual Trajano Grácia.

1.1 Quanto tempo de atuação nesta instituição: 1 ano.

2. Formação Acadêmica

2.1 Primeira Graduação: Professora de Língua Portuguesa

2.2 Segunda Graduação:

2.3 Qual (s) Curso (s)?

2.4 Possui especialização. Qual? Sim, Educação Especial, Produção textual e Novas tecnologias educacionais.

2.5 Possui Pós-graduação. Qual?

3. Quanto tempo atua no ensino médio e em que componente curricular: 15 anos, Língua Portuguesa.

4. Como se deu o processo de implementação da reforma do ensino médio (2022), o núcleo regional operacionalizou a formação continuada para implementação do novo ensino médio no município, ou a SEED: O processo de implementação da reforma do ensino médio (2022) foi progressivo, iniciando-se em 2022 a 2024, ao 3º ano do ensino médio. Provavelmente houve uma formação continuada aos gestores, porém enquanto professora não tive conhecimento de nenhuma formação, o que dificultou bastante o trabalho como docente.

4.1 O que você observou nesse processo, pontos positivos e negativos da formação: Ponto positivo, desenvolvimento de competências e habilidades, o novo modelo propõe um maior foco em competências socioemocionais, pensamento crítico, trabalho em equipe. Pontos negativos: falta de qualificação dos professores, pois não foi oferecido formações sobre os novos componentes curriculares; a carga horária das disciplinas da base comum reduzidas.

4.2 Quais dificuldades, houve resistência na implementação: falta de organização e preparo do processo, atrapalhou o processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Buscou-se formas de representação da categoria via APP/sindicato, ou outras formas de organização frente as questões as quais os professores, pedagogos e gestores discordaram da organização do novo ensino médio: não tenho conhecimento.

4.5 Desde o início da implementação do novo ensino médio até o presente como você avalia todo o processo desde a formação, organização e hoje com a plena implementação do novo ensino médio, com vistas a nova reorganização para 2026: A implementação apresentou várias falhas, lógico que no decorrer do processo tivemos alguns avanços, porém não muito significativos e acredito que a reorganização para 2026 é a prova disso, a qual visa retomar o ensino como era antes da reforma do ensino médio (2022).

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GESTOR A

Pesquisadora: Então, boa tarde, professora XXXX. É um prazer estar hoje aqui com você, com essa iniciativa de você querer contribuir com a minha tese, com a minha pesquisa de doutorado. Então, a minha tese está intitulada preliminarmente O Novo Ensino Médio no Município de Irati, Paraná: tensões, ajustes e resistências. Então, primeiramente, agradecer a sua participação e contribuição para a pesquisa. A pesquisa está dentro do contexto da pós-graduação da Universidade Tuiuti do Paraná. Minha orientadora é a professora Maria de Fátima Rodrigues. Então, assim, a instituição que a professora atua.

Gestora A: Sim, então eu agradeço por você me chamar. Porque eu sempre gosto mesmo de participar. Eu sou a XXXX, sou formada em Letras, Português e Inglês. Sou mestre em Educação pela nossa Unicentro. Cursei algumas disciplinas do doutorado, mas não concluí. A instituição é o Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira. Ela está entre 54 escolas estaduais do Núcleo Regional de Irati. Ela é a maior escola em número de alunos e também é, em segundo lugar, a por metragem por espaço físico. Hoje, nós temos cerca de 1.800 alunos matriculados. Então, é um público bem grande. Nós trabalhamos com o ensino médio profissionalizante e o ensino fundamental também. E eu penso que nesse momento é bem importante a gente ter essa discussão sobre o ensino médio. Porque a implantação dele veio logo após uma pandemia. Nós tivemos muitas reclamações entre os profissionais docentes. Até as próprias direções ficaram meio assim. A gente ainda tem muita dúvida de como funciona, se vai dar certo, se é isso mesmo que a gente precisava, se essas alterações feitas nesse novo ensino médio vieram mesmo a contemplar o que era necessário. Então, é muito importante. Quer dizer que essa pesquisa vai contribuir com certeza.

Pesquisadora: Quanto tempo a professora atua nesta instituição?

Gestora A: Nessa instituição. Então veja que incrível: eu estudava. Aqui fui aluna. Depois eu fui à minha primeira escola, depois de formada no curso de Letras. E depois eu voltei em 2008 pra cá, pra Irati. Eu tinha me mudado de cidade e, quando eu retornei, eu retornei pra cá. Então, eu tô desde 2008 no colégio, mas como diretora eu estou desde 2016. São oito anos, já nove quase.

Pesquisadora: A formação a professora já acabou ali falando. E como diretora, então, desde 2016 também...

Gestora A: ali um período bem difícil, esse início de gestão, por conta que teve a greve, e aí a eleição ficou. Então, a gente assumiu e aí o pessoal ainda tinha que repor aquelas aulas da greve que a gente tinha feito. Então, foi um. Processo bem difícil.

Pesquisadora: Foi um processo também de ocupação das escolas, também dos alunos.

Gestora A: Eu já estava diretora quando aconteceu isso. Daí, eles ocuparam aqui o colégio também. Foi um dos momentos mais difíceis da minha gestão, porque eles até buscavam a reivindicação, mas a forma que foi feita foi bem complicada.

Pesquisadora: Houve uma organização efetiva em relação à implementação do novo ensino médio. Como o núcleo operacionou? Foi o núcleo que operacionou toda a questão da formação para implementação, ou foi mais a nível de SEED?

Gestora A: Então, nós tivemos a participação do núcleo regional com alguns processos, mas eles ficavam mais. A nível de orientação, as formações que a gente teve, a grande maioria foram online, não foram presenciais. E algumas discussões com os diretores foram feitas presenciais em reuniões dos diretores. Mas ela não houve uma formação específica. Eu poderia dizer assim: eu esperaria mais bagagem naquele momento, a gente precisava. Nós não tivemos esse aporte, nem teórico nem fundamentado com pesquisas e tal. Vinha a informação, a gente discutia, não colocou aqui e, logo após, a gente já teve a implantação. Então, eu penso que não foi discutido o suficiente. É um processo muito rápido. É um processo muito rápido. Apesar de a gente saber. Que já estava tendo todo o processo pra nós aqui no chão da escola, a gente demorou pra chegar.

Pesquisadora: Então, houve uma formação para implantação específica para gestão ou foi a nível geral?

Gestora A: Não, foi mais geral. Não teve especificamente para os gestores. Na verdade, não teve nenhuma formação que eu me lembro, e eu participo de todas. Não me lembro de nenhuma formação específica. Olha, vocês vão vir aqui pra vocês entenderem o processo todo. A gente ia entendendo o passo que a gente ia recebendo a documentação e fazendo leituras. E aí, em

alguns encontros, foi discutido nessas reuniões de diretores que a gente faz, que são os seminários, tinham algumas oficinas, que poderia ser discutido esse assunto. Que também não era uma coisa que todo mundo pôde fazer, porque aí eram grupos.

Pesquisadora: No final de 2021, teve aquela formação em Foz do Iguaçu. A professora participou; alguém do colégio participou?

Gestora A: Eram os professores escolhidos por áreas, algumas áreas que a gente tinha que enviar. Não era específico para gestão. Aqui da escola foram alguns professores. Foi a XXXX de Geografia. Não me lembro de cabeça, foram dois professores.

Pesquisadora: E, na observação do processo de organização, assim, o trabalho com os professores, todo esse processo de implementação, né? Uma professora já colocou bem: foi muito imediato, muito rápido, né? Teve essa faltou. Toda essa fundamentação. Então, os pontos negativos seriam esses ou mais alguns.

Gestora A: Sim, esses a princípio, e a falta de formação específica para que eles entendessem, né? Porque nós temos lá a FGV e os itinerários. Então, a princípio, a gente não conseguia entender como é que funcionaria isso, né? E aí a gente ficava com medo: olha, esses itinerários, quem é o professor? Como que vai ser o trabalho pedagógico desse itinerário, né? E aí, então, no primeiro momento, foi a insegurança e a falta de informação que a gente tivesse mais embasamento para esse momento. Aí, o pessoal pode dizer: ah, mas vocês já tinham leitura disso, ter leitura e discussão. É bem diferente, né? A sua reflexão, sem que você troque com os pares, é bem difícil. Então, aí também não tinha esses momentos, mas eu acho que o segundo momento foi até os profissionais e os professores entenderem como é que funcionaria a parte da formação geral dos itinerários, das que são optativas, né? Para que a gente pudesse entender esse cenário todo e entender que tudo isso migrava para a formação do aluno, como um todo. E também a formação dessas pessoas que pegariam os itinerários. Então, houve muita insegurança dos profissionais da educação, dos professores, principalmente assim, mas e aí, eu tô perdendo aula, né? Era o termo que eu ouvia muito, mas eu tô perdendo aula de matemática. Mas eles não se ligaram que lá ia ter matemática 1, matemática 2, física 1, física 2 e assim. Eles não entendiam até que eles pudessem entender isso. E aí, eles quererem trabalhar com esses itinerários ficou bem complicado, sabe? Então, até no início, já ficava muito comum, assim, os professores que eram QPMs concursados iam para a formação geral, e os contratados PSS que

acabavam pegando essas aulas dos itinerários. Hoje, já conseguimos fazer um pouquinho diferente. O professor já entendeu que é uma sequência que ele consegue trabalhar, né?

Pesquisadora: É se dá pelo próprio processo, né? Vez de ter esse tempo de discussão e preparação, ele já teve que ser colocado em prática.

Gestora A: Já, e tudo que é novo assusta, né? Então, eu acho que é muito comum os professores também terem, poxa, vou assumir um itinerário formativo que eu não sei do que é, né? Um componente curricular que eu nunca trabalhei. E agora, né? Como vai ser isso? Então, também é muito dar sair da zona de conforto e ter que entender aquele processo, né? Que veio meio rápido, né?

Pesquisadora: O processo em si, ele foi rápido, né? E num momento de uma crise política no Brasil também, né? Isso impacta também na educação, isso reverte questões importantes, né? A questão de que esse processo imediato. Essa rapidez, né? Tudo isso assusta, como também a professora colocou, né? Essa questão é relevante. E pontos positivos.

Gestora A: Então, hoje, eu diria que eu vejo mais pontos positivos do que negativos, né? Eu consigo perceber grandes profissionais tentando fazer o seu melhor, trabalhando e algumas mudanças, né? Assim, no comportamento dos alunos propriamente dito, sabe que a gente tem que optar, no segundo ano do ensino médio, eles têm que optar por um itinerário. Os jovens de 13, 14 anos, eles nem sabem ainda o que eles querem decidir, né? E eles acabavam indo muito pelo gosto do... Aí, eu gosto do professor de língua portuguesa, então eu vou para a. Área dos humanos. Aí, eu odeio aquele professor de matemática. Eu não quero a área de matemática e suas linguagens, né? Eu quero escolher pelas pessoas e não pelo que propriamente eles queriam no futuro. Hoje, a gente já consegue fazer a pesquisa antecipadamente, então é feita sempre no nono ano já sobre quais os cursos técnicos o que eles querem. Daí, no primeiro ano, é feita a pesquisa e a gente consegue já ter mais ou menos uma. E, para fazer a pesquisa, a gente está orientando os alunos sobre o que eles pretendem. Então, eu acho que a gente está conseguindo esclarecer um pouco mais coisas que nós não fazíamos lá no primeiro momento. Nesse primeiro momento, foi bem difícil. Então, era a escolha que se dava assim. Então, os pontos positivos, hoje eu diria, formação específica. Então, se eu quero me dedicar mais à área das humanas, eu vou estudar direito, eu vou estudar geografia, eu posso ir para essa área, que eu vou conseguir fazer um trabalho melhor. Vou ter mais suporte para eu ir para o vestibular. E a mesma coisa na

área de matemática, né? Só que hoje, com um pouquinho mais de esperança, mais esclarecimento do que a gente tinha lá no primeiro momento. Então, os pontos positivos de hoje seriam esclarecimento. A gente já testou, a gente já sabe mais ou menos como é que funciona. E os alunos já estão agora sendo instruídos de uma forma que eles consigam entender esse contexto.

Pesquisadora: E nesse meio caminho já temos uma outra reforma que já está chegando. Todo mundo se compreende. Todo o processo vem uma nova modificação.

Gestora A: E isso assusta também porque você veja, a gente levou não sei quantos anos. Vamos pensar aqui: foram três, né? As primeiras turmas já estão formando. Então você veja, três anos de trabalho bem efetivo para que a gente pudesse dizer assim: olha, hoje a gente já consegue pisar com mais segurança nesses três anos. E ainda temos dúvidas. E aí vem um novo processo, então eu acho que aí vai ser bem difícil de novo. É o mesmo caminho. E a gente pensa assim, está vindo, mas onde está que não chegou até aqui para a gente discutir? Onde realmente o ensino vai acontecer? A gente não tem essa discussão.

Pesquisadora: E se repete, se repete, infelizmente no Brasil, a gente tem políticas de governo, e não políticas de estado, com continuidade, principalmente no ensino médio.

Gestora A: Veja já vimos que de um jeito não funcionou muito direito, o que deveríamos estar fazendo agora, já com grupos de estudo. Já formando esses professores, para que a gente pudesse ter uma visão do todo, como funciona, para não cometer as mesmas falhas. Infelizmente não chegou, a nível de estado, não nos repassaram nada ainda, estamos aguardando, mais até agora não veio nada.

Pesquisadora: E, naquele momento em 2022 até 2024, a gente seguiu também tendo aquela tensão no ar da revogação. A todo momento se pedia revogação.

Gestora A: Eu tinha um bochicho, outro dizia que seria revogado, que não aprovaria, que não daria certo. E aí a gente também fica com essa insegurança.

Pesquisadora: que também acaba comprometendo todo o processo de implementação, né? Porque fica essa dor de vida, né?

Gestora A: Porque sempre assim, numa escola que tem cento e poucas pessoas, né? Vamos dizer. Assim, cento e poucos professores não é fácil você atingir o todo num dia a dia escolar, né? Então, a gente tem poucos encontros durante o ano, que são os dias de estudo e planejamento, em que você consegue realmente não ter aula e discutir com os profissionais da... Mas, ao mesmo tempo, durante o período, a gente não consegue. Ai, mas tem hora atividade, pode juntar gente. Na realidade, isso não flui do jeito que se imagina, né? Porque tem professores trabalhando em duas, três escolas. Como que você vai conseguir fazer hora atividade concentrada? E a gente tenta o máximo que consegue, né? Mas, claro, que não fica 100. Então, tem grupos que às vezes a gente consegue mais conversa por conta da situação e alguns que a gente não consegue conversar nunca. Então, você não atinge o todo pra uma discussão bem efetiva. Sim, com.

Pesquisadora: E durante o processo, assim, as dificuldades houve resistência à implementação. Se houve resistência, como assim, como ocorreu? De que forma essa resistência?

Gestora A: Não, eu não chamo de conflito. A gente teve bastante conflito na porque os profissionais achavam que eles estavam perdendo as. Então, o maior conflito que a gente teve foi esse sentido. Por exemplo, a matemática ficou duas aulas. Na portuguesa, duas aulas na FGV. E eles não conseguiam entender que aquelas outras. os componentes dos itinerários, eles poderiam pegar, e que seria um trabalho de continuidade, mas eles não conseguiam entender. Então, eles não queriam que era diferente. Eles preferiam pegar tipo mais turmas, menos aulas pra fechar a sua carga horária, e as outras aulas ficavam pro PSS. Aí esse PSS migra muito, né? Todo ano migra e a gente acaba perdendo todo o trabalho que a gente teve de tentar fortalecer, acaba perdendo no ano seguinte, né? Então, eu acho que o maior conflito que foi, foi nesse sentido, ou entender o contexto geral, né? Como que seria que até se entender que a formação geral, ela tá atrelada a esses componentes que são os itinerários né formativos. Eles vêm juntar pra que eles possam contribuir na formação daquele indivíduo. E eles não conseguiam entender, porque eles pensavam que a formação geral era a mais importante. O conflito que existiu ali, e o incrível que parece é que a gente tinha nas duas áreas. Porque geralmente, quando tem na área da matemática, o conflito não tem na área da língua portuguesa. Porque eles estão contentes. E dessa vez a gente sentia nas duas áreas. Era um descontentamento com aquela situação: falta de compreensão. Na verdade, é falta de discussão, de reflexão, espaço pra discutir. Mas eu penso que, aos pouquinhos, a Gente, foi construindo. Hoje, eu acho que até a fala deles já tá mais

tranquila. A gente já consegue entender que eles ficam um pouquinho chateados, às vezes, conforme algum conteúdo que poderia ser trabalhado antes. Aqui tá lá no outro lugar. Não sei se é mais questão de currículo, né? Mas eles também ficam, né? Mas onde que tá escrito que você não pode? Eu vou sempre perguntando pra onde é que você viu que não pode? Por que que você não pode puxar esse conteúdo de lá pra cá? Não é RCO, não. RCO é uma base. Você pode mudar. É autonomia. Não comprometeu a tua autonomia. Sempre trabalhando pra que ele entenda que a autonomia continua sendo dele. É profissional na área, mas que ele precisa entender esse novo contexto. Porque é uma nova visão e não vai ter volta. Eu acho que agora, daqui pra frente, a tendência é continuar.

Pesquisadora: E algumas estratégias específicas da escola em relação a esses conflitos, como a professora bem colocou, foram nesse sentido mesmo de ajudar na elucidação.

Gestora A: A gente fez via meet algumas reuniões, né, pra esclarecer as dúvidas. Então, hoje, por exemplo, a gente tá fazendo o mesmo processo com o pessoal que pegou a recomposição da aprendizagem, que virou um componente, né, e que nós não tínhamos até então. E aí, agora tem esse componente. Então, a gente tá tendo essa dificuldade de reunir. Todos eles pra conversar. A gente tá fazendo via meet. A cada 15 dias, ali a gente se reúne numa noite, e aí eles falam o que que tá agonizando, o que eles tão tendo de dificuldade, o que eles precisam de ajuda, né? Pra que a gente possa ir permeando, dando suporte e deixando cada vez mais seguros a equipe, né? Porque se eles não tiverem segurança no que eles estão fazendo, aí já vem e dentro da aula refletem. Então, aprendizagem e disciplina. Por isso que a gente pensa. Eu penso que agora, nessa nova, eu já vou tomar algumas estratégias diferentes, né? Chegando o material, a gente vai convocar pra que eles venham discutir com a gente. De repente. Fazer grupos menores por área de conhecimento pra que eles possam discutir primeiro antes da gente vir pra uma outra discussão. Conhecer o material primeiro pra depois discutir, sabe? Talvez seja o caminho, né? Nesse novo momento, a gente sabe até no sentido de comparar mesmo o que que tá mudando. Sim, enxergar, né? O que que é a diferença? Nesse primeiro momento teve essa comparação. Eles vinham com um 'Olha aqui ó, aqui não estava, mas era isso mesmo que a gente queria que eles fizessem. Que bom que você localizou! Exatamente isso que a gente quer que vocês enxerguem: que tem algumas diferenças e algumas adaptações. É isso que nós vamos ter que trabalhar agora, né? Pra que vocês se sentissem fortalecidos. Mas não é fácil.

Pesquisadora: E assim, em relação as formas de representação, a APP Sindicato, outras formas de organização frente a essas questões dos professores, dos gestores, né? Frente as dificuldades do processo?

Gestora A: Então, na verdade, é assim: como o nosso colégio é o maior colégio, geralmente eles vêm aqui, né? Então, é muito comum eles, quando tem alguma coisa na pauta, eles vêm aqui pra conversar. Mas também eles não atingem 100% porque eles vêm na hora do recreio, que é o horário que eles não interferem, e eles não atingem todo mundo, né? Os 30, 40 que estão num dia não são os mesmos que estão no dia seguinte. Então, nunca atinge 100%. Mas eles vieram sim fazer uma fala, colocando sobre a necessidade de discussão, né? Pra que a gente conhecesse. Eu lembro que eles vieram, mas sem muita profundidade também, porque também era alheio pra eles, né? Estavam no aprendizado também.

Pesquisadora: Todo mundo estava aprendendo no processo, né? Inclusive, isso também foi uma fala do próprio núcleo também. Quando eu fiz a entrevista, eles colocaram também que também foi todo um processo de construção conjunta.

Gestora A: É muito difícil, porque quando a gente tem tempo pra estudar, você tem firmeza em colocar, né? Eu sempre digo assim: se eu conheço, eu sei opinar. Agora, se eu não conheço, como eu vou opinar? Então, aí as pessoas às vezes deixam de opinar, mas depois reclamam. Mas por falta de conhecimento daquela interação, em um momento, né?

Pesquisadora: Então, a questão da avaliação, acho que a professora já colocou ali. Hoje já compôs o seu olhar em relação ao ensino médio. Então, seriam essas questões que eu teria elaborado. Deixa, eu ver só a última aqui, que a gente acabou mudando a ordem na conversa. E assim, desde o início até agora, você já colocou um pouquinho em relação à avaliação do ensino médio, né? Mas no sentido de preparação pra próxima reforma que vem, né? Mas teria mais alguma questão que a professora acha importante colocar.

Gestora A: Eu vou te dizer, Kaite, assim ó: O que eu vejo no ensino médio. O ensino médio, ele não pode ser visto só como um preparatório, só um caminho, né? Assim aí, mas ele é um caminho. Eu entendo que ele é um caminho. Mas eu preciso formar esse jovem, também aquele que não tem objetivo de seguir em frente no estudo. Ele precisa sair daqui formado como um cidadão. Ele tem que ter o conhecimento técnico das disciplinas, conteúdos, componentes

curriculares. Mas ele também tem que ter uma formação pra vida, né? Pra que ele possa sair daqui um cidadão, que ele tenha respeito, que ele possa discutir as suas ideias, que ele possa refletir sobre a situação ocorre. Então, eu penso que o ensino médio ele é vital pra vida da maioria dos nossos jovens, né? E aí nós temos uma diferença bem grande. Assim, aqui no colégio a gente consegue perceber isso pelo fato de que a gente tem a formação profissional e tem o ensino médio, só o ensino médio. E a gente consegue perceber uma diferença entre as duas coisas. E aí você vai me dizer: mas não são os mesmos profissionais? São! Isso que é o incrível! São os mesmos professores que dão aula no profissional e dão aula no ensino médio. Mas a falta de objetividade, eu acho, do jovem, do adolescente, também compromete, sabe? Essa aprendizagem, esse caminho. E no profissional ele já vem querendo ser aquilo. Então, fica um pouco mais fácil pra gente. O ensino médio, ele tá tentando chegar a esse ponto. Eu percebo assim que a caminhada é nesse sentido: fazer com que fique mais atraente pra esses estudantes e que tenha mais pertencimento pra sua vida, né? Ah, eu quero ser psicólogo, eu quero ser advogado, eu quero ser, né, um engenheiro civil. Então, eles já teriam que ter essa opção antes de entrar pra eles poderem definir o que eles querem. E eles não têm. Eles vêm imaturos, eles vêm lá com seus 13, 14 anos no primeiro ano do ensino médio e eles não têm essa maturidade. Talvez porque uma sociedade hoje não ensina seu filho, a querer, né? Coisas maiores, melhores, buscar. Então, eu penso assim que nós temos uma caminhada. Não vejo o ensino médio só como um passo, ah, eu só vou fazer um passo por aqui pra ir lá pra universidade. Eu vejo como uma formação mesmo, né? Que vai transformar esse jovem pro resto da vida. Porque aqui ele tem que firmar a sua base e ter conhecimentos além disso pra que ele possa ir lá pra sociedade e fazer o uso do seu direito de opinar de opinar, de refletir, de criticar, de perguntar e de exercer uma profissão também. Eu acho que seria isso.

Pesquisadora: Eu sou muito grata pela disponibilidade, pela contribuição com a minha pesquisa.

Gestora A: Eu vou agradecer. Pena que eu não posso contribuir mais porque assim a gente queria ter mais tempo pra poder estudar mais sobre, né? Então veja, nesse novo momento que a gente tá vivendo, também a gente tá apreensivo sobre o que será essa reforma, como será, de que forma que vai vir, né? Então, a gente fica preocupado. Mas a gente não tem, né? Nessa correria, a gente não consegue.

Pesquisadora: Até porque a gente já tem experiência

Gestora A: do que aconteceu e a gente já viu umas coisas que não funcionaram muito bem. Você fica bem mais apreensivo, né? Ainda mais como gestora de uma escola tão grande, com tantas pessoas aí. Mas eu que agradeço.

Pesquisadora: Obrigada. Vou encerrar a gravação.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE IRATI/PARANÁ: TENSÕES, AJUSTES E RESISTÊNCIAS

Pesquisador: Kaite Z W Luz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79710924.0.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.827.397

Apresentação do Projeto:

Conforme informações do projeto básico; "O presente estudo está associado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa em

Políticas Públicas e Gestão da Educação. O objetivo central da investigação é analisar a implementação do novo ensino médio no núcleo regional de Irati, no município de Irati/PR, sendo o município de Irati a sede do núcleo regional na região, consequentemente sendo o município com maior número de matrículas no ensino médio regular. A problemática da pretensa tese configura-se em investigar quais tensões, ajustes e resistências

ocorreram no processo de implementação do Novo ensino Médio no Paraná no município de Irati, tendo em vista a reforma do ensino médio. Para que os objetivos propostos sejam alcançados primeiramente foi realizado um levantamento documental e bibliográfico, isto é, atos oficiais, atas, leis, decretos, medidas provisórias, seminários temáticos, manifestos organizados por associações e entidades educativas, assim como a revisão das produções acadêmicas referentes ao novo ensino médio desde a promulgação da Reforma do Ensino Médio. analisar quanti-qualitativamente a realidade educacional, especificamente no ensino básico brasileiro, etapa do ensino médio, no contexto paranaense no núcleo de Irati. Seguido de entrevistas com 11 professores da rede estadual de ensino, dos municípios de

Irati, que atuam e participaram do processo de implementação do novo ensino médio, assim como 3 gestores (diretores) das escolas estaduais, 2 membros da equipe pedagógica e técnica do núcleo regional de Irati responsável pela formação continuada no processo de implementação e 1 membro da APP/Sindicato de Irati/Pr."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme informações do projeto básico: "Objetivo Primário: - Analisar a implementação do novo ensino médio no município de Irati/Pr. Objetivo Secundário:- Identificar na realidade educacional do município de Irati/Pr as adesões, ajustes e resistências na implementação do novo ensino médio; - Analisar a reforma do ensino médio a partir de dois movimentos inerentes e conexos, a formulação e a implementação da reforma do ensino médio; - Caracterizar o contexto político, social e econômico na realidade brasileira, em que se deu a reforma do ensino médio".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme consta as informações do projeto básico: " Riscos: A participação nesta pesquisa apresenta um risco mínimo, como os desconfortos de constrangimento. Entre as medidas a serem desenvolvidas para reduzir esses problemas, estão: verificar a disposição do participante em participar da pesquisa, agendar o horário mais conveniente, explicar os detalhes da pesquisa, esclarecer todas as dúvidas que surjam e informar sobre a conclusão da pesquisa (caso os participantes tenham interesse em ler a tese). Para minimizar tais riscos, o pesquisador assentará as seguintes medidas: acesso a todas as informações estabelecendo um canal de comunicação aberto para que os participantes possam relatar qualquer preocupação ou dúvida durante o estudo. Se o participante da pesquisa precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc., por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita. A identidade dos participantes será preservada integralmente.

Benefícios:

Os benefícios esperados com o estudo são analisar a implementação do novo ensino médio no município de Irati/Pr, no sentido de contribuir com dados balizadores para a futura construção de políticas públicas educacionais que efetivem o direito à educação de qualidade a todos, para assim diminuirmos as desigualdades educacionais na realidade brasileira.

Metodologia de Análise de Dados:

Tendo no materialismo histórico e dialético o aporte teórico e metodológico, para compreender a realidade concreta pautada nas relações sociais, de classe, de trabalho e de educação presentes no contexto brasileiro, e os desdobramentos da reorganização do modo de produção capitalista, os dados serão analisados de maneira descritiva e qualitativa, com a observação e a análise dos dados (vídeos gravados e escritos), para posterior transcrição dos dados significativos que caracterizem a realidade educacional investigada e organização dos mesmos em categorias que dialoguem com os objetivos da pesquisa, os quais a princípio encontram-se propostos nas categorias, tensões, ajustes e resistências presentes na implementação no novo ensino médio"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos dos Termos de apresentação obrigatória foram cumpridos pela pesquisadora.

Recomendações:

Ver itens das conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DÔ_P ROJETO_2335576.pdf	07/05/2024 17:46:24		Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	07/05/2024 17:46:00	Kaite Z W Luz	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DÔ_P ROJETO_2335576.pdf	01/05/2024 19:19:40		Aceito
Outros	CHECKLIST_kaitepdf.pdf	01/05/2024 19:18:55	Kaite Z W Luz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_revisado.docx	01/05/2024 19:09:55	Kaite Z W Luz	Aceito

Ausência	TCLE_revisado.docx	01/05/2024 19:09:55	Kaite Z W Luz	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Roteiros_entrevistas.pdf	01/05/2024 19:09:26	Kaite Z W Luz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite.docx	01/05/2024 19:02:25	Kaite Z W Luz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	01/05/2024 19:01:44	Kaite Z W Luz	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	01/05/2024 18:57:15	Kaite Z W Luz	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	01/05/2024 18:57:15	Kaite Z W Luz	Recusado

Situação do Parecer: Aprovado

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

CURITIBA, 15 de Maio de 2024

Assinado por: Maria Cristina Antunes (Coordenador(a))