

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

FRANCISCA JÚLIA CAMARGO DRESCH

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS) NO
ENSINO MÉDIO: DESAFIOS AO PROCESSO HUMANIZADOR**

CURITIBA

2025

FRANCISCA JÚLIA CAMARGO DRESCH

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS) NO
ENSINO MÉDIO: DESAFIOS AO PROCESSO HUMANIZADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa- Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Arlete Rosa

CURITIBA

2025

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

D773 Dresch, Francisca Júlia Camargo.

Prática pedagógica de professores(as) pedagogos(as) no ensino médio: desafios ao processo humanizador / Francisca Júlia Camargo Dresch; orientadora Prof.^a Dra. Maria Arlete Rosa.

212f.

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

1. Prática pedagógica dialógica. 2. Escola pública.
3. Humanização. 4. Ensino médio regular. I. Tese (Doutorado)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em
Educação. II Título

CDD – 371.102

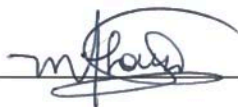
Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCA JÚLIA CAMARGO DRESCH

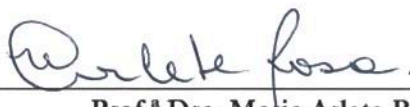
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS)-PEDAGOGOS(AS) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS AO PROCESSO HUMANIZADOR

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação, na linha de Práticas pedagógicas: elementos articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Maria Arlete Rosa
Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Documento assinado digitalmente

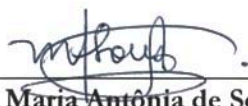


LUCIMARA CRISTINA DE PAULA
Data: 08/04/2025 18:50:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG



Prof. Dr. Gerson Luiz Buczenko
Centro Universitário Internacional – UNINTER



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP



Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 31 de março de 2025

Dedico este trabalho ao casal Val Fontanela e Denison Raimundo.

Assim vos fala o meu coração:

Pelas incontáveis vezes que seguraram minha mão, sem dela nunca soltar. Por ser resgate diante das aflições. Esperança e socorro nas dificuldades. Padrinhos materiais e emocional de meus filhos e do guri-neto. Por cada festividade, amigo da onça, jogos e pizzas juntos. E, por nos amar tanto - despretensiosamente. Vocês são inspiração de fé em Jesus.

Único caminho possível para a Salvação.

Para sempre, minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora, Maria Arlete Rosa, que orientou esta pesquisa e por me permitir a liberdade para pronunciar a minha perspectiva de humanização no Ensino Médio. Sou grata pelos contatos semanais, inclusive durante fora dos horários de trabalho em suas férias e/ou nas viagens para participação à Eventos.

Aos professores membros da Banca de Qualificação e Defesa, Dr.^a Maria Antônia de Souza, Dr.^a Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Dr.^a Lucimara Cristina de Paula, Dr. Gerson Luiz Buczenko pelas contribuições e leitura atentas a minha pesquisa, assim como aos apontamentos feitos para o melhoramento e aprofundamento aos meus estudos.

Aos professores e colegas de turmas com os quais pude vivenciar este período de atividades acadêmicas e, aos colegas professores(as) pedagogos(as) pelas discussões em torno da prática pedagógica ao se colocaram como participantes das reflexões do seu próprio fazer-se profissional da educação.

Aos meus familiares. Pais, Manoel Luiz Antunes Camargo (in memoriam), a Inêz Lemos de Marafigo, cuja sabedoria elevou meu espírito para me tornar quem sou. Irmãos, Adão Marafigo de Figueiredo, Flares Luiz Camargo, Jorge Luiz Camargo, Maíza Camargo Becher e Ilma de Cássia Camargo Custin pelas imagens cedidas de arquivo pessoal (foram muitas). Filhos, Sara Luíza Camargo Fontanela, Marco Aurélio Camargo Fontanela e Maira Laíza Camargo Fontanela apoio incondicional ao serem “presença” e recursos financeiros neste percurso. Guri-neto Emanuel Antonio Fontanela Machado expressão do mais puro amor. Companheiro de vida Alexsandro de Oliveira pelas viagens de estudo e da coleta de dados pelas memoráveis conversas, risadas e visitas aos pontos turísticos dos municípios pertencentes aos Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, irrigadas sempre por boa comida e músicas.

A minha primeira professora, senhora Leonina Wolff Athayde, responsável pelas minhas primeiras descobertas no mundo letrado. Meu respeito e admiração.

O TEMPO

O tempo delimita os estágios da vida. O tempo revela e desvela nossa força interior.

Mas, também expõe as fragilidades. Edifica, retifica, emudece. Na busca por espaços, para pronunciar a palavra, formamos coletivos. Mudamos o sentido do tempo, historicizamos-o. Por vezes acalentados, renovamos os sonhos. O relógio marca a brevidade da vida. Já o tempo (ah!), este permanece imutável. Com ele somos nós que mudamos, experienciamos e amadurecemos. O tempo provoca e prova os limites humanos. Cicatriza as dores da alma e nos permite sempre continuar. Ah, o tempo é Senhor de todas as coisas.

(Francisca Júlia Camargo Dresch, 03 dez. 2024)

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Prática Pedagógica: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná e, tem como tema a “Prática Pedagógica de Professores(as) Pedagogos(as)”. O objeto de estudo foi a prática pedagógica dialógica indicando ser capaz de favorecer o processo de humanização na escola e o sujeito de pesquisa foram professores(as) pedagogos(as) que trabalham com o Ensino Médio dos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, Paraná. O problema de pesquisa foi enunciado da seguinte forma: tomando como referência as reformas das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio (Novo) e a aproximação teórica dos elementos da prática pedagógica (SOUZA, 2016) e da dialogicidade (FREIRE, 1967, 2021a, 2021b, 2021c), se quis saber: quais alterações são geradas pelas práticas pedagógicas dialógicas de professores(as) pedagogos(as) no Ensino Médio Regular em escolas públicas de EM vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NREPGO) da rede estadual de ensino, no Paraná? O objetivo geral tratou de compreender as alterações da e na prática pedagógica dialógica de professores(as) pedagogos(as) do Ensino Médio nas escolas públicas do NREPGO. Os específicos foram elencados: conhecer o(a) professor(a) pedagogo(a) e o contexto das escolas pesquisadas; identificar mudanças geradas pelas práticas pedagógicas dialógicas de professores pedagogos no Ensino Médio Regular em escolas públicas de EM vinculadas ao NREPGO da rede pública estadual do Paraná; e, analisar aspectos considerados desafiadores na prática pedagógica dialógica do(a) professor(a) pedagogo(a) diante da políticas públicas educacionais para o Ensino Médio Regular nas escolas pesquisadas. A tese inicialmente proposta foi de que, a prática pedagógica dialógica de professores(as) pedagogos(as) favorece alterações na promoção do processo de humanização de adolescentes-jovens no Ensino Médio. O estudo adotou uma metodologia de abordagem qualitativa, tendo como fonte de pesquisa documentos, observação e entrevista semiestruturada. Sendo documentos normativos de políticas educacionais em âmbito nacional e estadual, como: leis, resoluções, deliberações, entre outros e documentos escolares como os projetos político-pedagógicos das escolas e as redações da professora pesquisadora no caderno de registro. A pesquisa se encontra organizada em três seções procurando aprofundar os conceitos de prática

pedagógica e dialógica, as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio que juntados aos dados empíricos constituíram o arcabouço necessário para responder a indagação inicial. Em relação ao objetivo geral, o resultado das análises apontou o diálogo como o subsídio de mediação pelo qual pode-se firmar parcerias com outras instituições públicas – estas da esfera municipal - as quais contribuem para a efetividade do processo de humanização no EM. No que se refere a problemática, destaca-se que a prática pedagógica dialógica tem potencial para consolidar o processo de humanização na escola, especialmente quando se estabelece vínculos significativos com os estudantes, dada pela via da tomada de consciência. Quanto a tese, a pesquisa identificou que as políticas públicas educacionais para o NEM tem provocado engessamento das rotinas escolares, o que dificulta a aplicação dessa abordagem pedagógica, mesmo quando professores(as) pedagogos(as) adotam uma postura mais reflexiva e crítica. Constatou-se na realidade investigada o movimento contraditório, para que a prática pedagógica dialógica seja consolidada em processos de humanização, seria necessário um modelo educacional pensado a partir da valorização profissional – luta da categoria - a conquista por melhores condições de trabalho. De modo que, precisa estar situada na autonomia em uma estrutura educacional adequada, não podendo, portanto, se encontrar desvinculada das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Dialogicidade; Escola Pública; Ensino Médio Regular; Humanização; Prática Pedagógica Dialógica.

ABSTRACT

This thesis was developed within the Graduate Program in Education (Master's and Doctorate) in the Research Line "Pedagogical Practice: Articulating Elements" at Universidade Tuiuti do Paraná. Its central theme is the *Pedagogical Practice of Pedagogue-Teachers*. The object of study was the dialogical pedagogical practice, which is understood as being capable of fostering the humanization process within schools. The research subjects were pedagogue-teachers working in public high schools in municipalities under the jurisdiction of the Regional Education Center of Ponta Grossa, Paraná. The research problem was formulated as follows: taking as a reference the recent reforms in public educational policies for high school education (*Novo Ensino Médio - NEM*), and based on the theoretical framework of pedagogical practice (SOUZA, 2016) and dialogicity (FREIRE, 1967, 2021a, 2021b, 2021c), the study sought to answer: *What changes are generated by the dialogical pedagogical practices of pedagogue-teachers in regular public high schools linked to the Regional Education Center of Ponta Grossa (NREPGO) in the state school system of Paraná?* The general objective was to understand the changes in and resulting from the dialogical pedagogical practices of pedagogue-teachers in public high schools within the NREPGO. The specific objectives were: to get to know the pedagogue-teacher and the context of the schools studied; to identify changes generated by the dialogical pedagogical practices of pedagogue-teachers in regular public high schools connected to the NREPGO in the state education network of Paraná; and to analyze aspects considered challenging in the dialogical pedagogical practice of pedagogue-teachers in light of current public education policies for regular high school in the schools surveyed. The initial thesis proposed was that the dialogical pedagogical practice of pedagogue-teachers promotes changes that enhance the humanization process of adolescents and young people in high school. The study adopted a qualitative methodological approach, using documents, observations, and semi-structured interviews as sources of data. The documents included national and state-level normative educational policies—such as laws, resolutions, and deliberations—as well as school documents like the schools' political-pedagogical projects and the researcher-teacher's field notes. The research is organized into three sections, seeking to deepen the concepts of pedagogical and dialogical practice and to analyze public educational policies for high school, which, combined with empirical data, provided the framework necessary to answer the guiding

question. Regarding the general objective, the analysis results indicated that dialogue serves as the mediating element through which partnerships can be established with other public institutions, mainly municipal ones, which contribute to making the humanization process effective in high school. As for the research problem, the study highlights that dialogical pedagogical practice has the potential to strengthen the humanization process in schools, especially when meaningful connections are established with students through consciousness-raising. Regarding the thesis, the research identified that current educational policies for the NEM have rigidified school routines, hindering the implementation of this pedagogical approach, even when pedagogue-teachers adopt a more critical and reflective stance. The investigation revealed a contradictory dynamic: for dialogical pedagogical practice to be consolidated as a process of humanization, an educational model that values the professional role and advocates for better working conditions is needed—an ongoing struggle for the teaching profession. Such practice must be grounded in professional autonomy within an adequate educational structure and cannot be detached from public educational policies.

Keywords: Dialogical Pedagogical Practice; Dialogicity; Humanization; Public School; Regular High School Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LEGISLAÇÕES QUE ORIENTAM A SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	37
QUADRO 2 - CAPES - TESES PRODUZIDAS ENTRE 2012 A 2023, PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA.....	87
QUADRO 3 - CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE ENSINO MÉDIO	95
QUADRO 4 - DO PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA P(N) – PROFESSORES E D(N) – GESTORES ESCOLARES	105
QUADRO 5 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SUJEITOS DE PESQUISA. S(N) – PROFESSORES E D(N) – GESTORES ESCOLARES	109
QUADRO 6 - FORMAÇÃO INICIAL E AS CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	112
QUADRO 7 - PERFIL DOS ESTUDANTES SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS)	136
QUADRO 8 - TRAÇOS MARCANTES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO (EM)	137
QUADRO 9 - ALTERAÇÕES 2024/2025 NA POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	167
QUADRO 10 - RETRATO DO EM NO NREPGO.....	168
QUADRO 11 - DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	171
QUADRO 12 - ESCOLAS SELECIONADAS PARA COLETA DE DADOS	199

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ELEMENTOS FUNDANTES À ELABORAÇÃO DA TESE	25
FIGURA 2 - ESQUEMA ILUSTRATIVO DOS DETERMINANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA.....	32
FIGURA 3 - CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	50
FIGURA 4 - DIALOGICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	69
FIGURA 5 - MAPA DO CAMINHO DAS TROPAS	75
FIGURA 6 - CAMPOS DA COXILHA RICA VISTOS A PARTIR DA FAZENDA PALMEIRA VELHA - SC	76
FIGURA 7 - CORREDORES DE PASSAGEM DOS TROPEIROS E TAIPAS - COXILHA RICA.....	77
FIGURA 8 - IGREJA DE SÃO SEBASTIÃO, FLOR DO PINHEIRO ARACÁURIA E GRUTA	78
FIGURA 9 - MAPA DO PARANÁ	91
FIGURA 10 - MAPA DOS MUNICÍPIOS PERTENCENTES AO NRE DE PONTA GROSSA - PR.....	123
FIGURA 11 - MAPA DAS ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO (2022) – NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA – PR	125
FIGURA 12 - MATERIAL DISPONIBILIZADO PARA A SEMANA DE ESTUDOS E PLANEJAMENTO NO INÍCIO DO ANO LETIVO DE 2024	134
FIGURA 13 - ELEMENTO FUNDANTE À ELABORAÇÃO DA TESE	143
FIGURA 14 - PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO	146
FIGURA 15 - TODOS OS CAMINHOS LEVAM À ESCOLA.....	160
FIGURA 16 - PLATAFORMAS EDUCACIONAIS, PROGRAMAS E PROJETOS DISPONIBILIZADOS PELA SEED.....	165

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DADOS RELATIVOS AOS MUNICÍPIOS E COLONIZAÇÃO.....	84
TABELA 2 - REDE DE ENSINO DO PARANÁ.....	92
TABELA 3 - NÚMERO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NAS ESCOLAS SELECIONADAS	104
TABELA 4 - INSTITUIÇÕES ESTADUAIS	124
TABELA 5 - RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE TURMAS E DE MATRÍCULAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS	124
TABELA 6 - MATRÍCULAS DO MUNICÍPIO NAS REDES PÚBLICA E PARTICULAR	126

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAM	Associação de Promoção à Menina
BA	Busca Ativa
BPEC	Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária
BI	Business Intelligence
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BO	Boletim de Ocorrência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENCE	Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa
CF	Constituição Federal
CFI	Colóquio Internacional de Educação Privada
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CT	Conselho Tutelar
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRCO	Livro de Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação

MESP	Ministério dos Negócios Interiores da Educação e Saúde Pública
MP	Ministério Público
NEM	Novo Ensino Médio
Nucria	Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Vítima de Crime
NREPGO	Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PMA	Programa Mais Aprendizagem
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEd	Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio de Magistério
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAI	Serviço de Assistência Infantojuvenil
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SERP	Sistema Educacional de Rede de Proteção
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Esportes
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA PARA HUMANIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	29
2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	29
2.1.1 Prática e Práxis	29
2.1.2 Determinantes Externos e Internos	31
2.2 ELEMENTOS ARTICULADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA NA HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES	40
2.2.1 Prática Pedagógica Dialógica no Ensino Médio	45
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	49
3.1 TRAJETÓRIA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	55
3.2 ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO.....	60
3.2.1 No Brasil.....	60
3.2.2 No Paraná	62
3.3 REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA.....	63
4 PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	70
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	73
4.3 AS ALTERAÇÕES GERADAS PELO DIÁLOGO DESENVOLVIDA PELOS(AS) PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS) NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS VINCULADAS AO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA, PARANÁ	84
4.3.1 Levantamento do contexto atual de Teses e Dissertações da Capes	85
4.3.2 Rede de Ensino Público do Paraná.....	90
4.3.3 Conhecer o perfil do(a) professor(a) pedagogo(a) e o contexto das escolas de Ensino Médio Regular integrantes do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa	102
4.4 AS ALTERAÇÕES GERADAS PELAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO ENSINO MÉDIO REGULAR EM ESCOLAS PÚBLICAS PERTENCENTES AO NÚCLEO REGIONAL DE	

EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.....	127
4.4.1 Determinantes Externos: Os rumos do Ensino Médio na Rede de Ensino Público visto pela vertente do Estado Neoliberal	129
4.4.2 Determinantes Internos: A construção da engrenagem na prática pedagógica dialógica	145
4.5 DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA DE PROFESSORES (AS) PEDAGOGOS(AS) DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO PERTENCENTES AO NREPGO.....	166
5 CONCLUSÃO	174
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	195
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	199
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGENS, GRAVAÇÃO DE DEPOIMENTOS E DOS TEXTOS ESCRITOS	204
APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO	205
ANEXO A - ATRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS, CONFORME	207

1 INTRODUÇÃO

A vida profissional da professora pesquisadora foi iniciada em 1998, como bolsista no projeto de doutoramento da professora Suzana Sedrez (2002), através do Conselho Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) numa escola pública de Blumenau, no estado de Santa Catarina. Coincidiu com o período dos estágios obrigatórios do Curso de Graduação, que fora desenvolvido nas escolas públicas. O cumprimento deste requisito possibilitou as primeiras práticas pedagógicas nas disciplinas de Geografia - Ensino Fundamental (EF) nas séries finais e de Geografia e Sociologia concomitantes - Ensino Médio (EM) Regular, para obtenção de grau em Licenciada de Ciências Sociais.

Noutro momento, ainda como professora bolsista na cidade de Blumenau, a parceria estabelecida pela professora Suzana Sedrez com a Prefeitura do Município previa a construção de ações interdisciplinares e interinstitucionais para sensibilizar os sujeitos à atuação emancipatória e cidadã. Para isto, organizou o Grupo de Apoio aos Professores da Escola Pública cuja atividade possibilitava a parcerias para o desenvolvimento de Oficinas Didático-Pedagógicas com os profissionais da escola, estudantes e comunidade local. Resultou em inovada prática pedagógica nas escolas pilotos, colocando-se como agente transformador frente as resistências empregadas ao novo.

Por isso, quando licenciada, o vínculo contratual se modificou e a carga horária semanal se deu pela Secretaria Municipal de Educação através de registro em Carteira de Trabalho de 40 horas semanais. Este contrato possibilitou intercalar funções, ora como professora e, noutros, participante em cursos e outras atividades acadêmicas junto a Universidade Regional de Blumenau. Este fato se tornou um diferencial na vida profissional da professora pesquisadora, promovendo uma prática pedagógica escolar que buscava dar garantias de efetividade no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes. Estes, por sua vez, viviam em periferias consideradas de grande vulnerabilidade. Possuindo assim, características socioculturais e econômicas bastantes singulares. Entre elas, famílias monoparentais, violência de gênero e doméstica, drogadição, abuso sexual de incesto, fome, desemprego, entre outros.

O olhar apurado aos marginalizados começou a ser formado neste período, impregnando-se na forma de ser. Embora este período tenha sido gerado de uma

negociação interna, não há como não enfatizar que possibilitou a condição ideal de trabalho para professores da Educação Básica, pois foram prévias 20 horas destinadas a aprofundamentos teóricos e reuniões técnicas e 20 horas para o desenvolvimento do aprendizado da relação teoria-prática à práxis. Havia condições materiais de infraestrutura adequada além de técnicos pedagógicos especializados para atender aos professores. Este local, onde ocorriam as formações continuadas, era denominado Casa Paulo Freire. O espaço abrigava uma boa biblioteca e muitas salas de encontros para Oficinas didático-pedagógicas com profissionais de várias áreas do conhecimento, certificados pela Secretaria Municipal de Educação.

Robustecidos teoricamente e sensibilizados ao ministrar as aulas dos conteúdos programáticos, os professores, estabeleciam-se intencionalmente de práticas pedagógicas baseadas na participação ativa, com o intuito de que os estudantes pudessem ler e transformar a realidade que viviam. As discussões direcionadas com os profissionais, envolviam o coletivo nas semanas pedagógicas, conselhos de classe participativos e, de estudos e planejamento. Passando a fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, dos diagnósticos elaborados com a comunidade, surgiam atividades conjuntas (escola, indústria local Hering do Brasil Ltda. e moradores), como exemplo, a limpeza do arroio do bairro Velha.

De lá para cá, já se somam mais de duas décadas de serviço no magistério, na Educação Básica e, mais uma década (concomitante no Ensino Superior), interrompidos por questões relacionadas a saúde mental. Duas Especializações e o Mestrado em Educação (cuja pesquisa teve como tema a Educação Ambiental), sendo os métodos ativos piagetiano e a conscientização freireana, os conceitos centrais. Neste contexto, foram desenvolvidas Oficinas Didático-Pedagógicas com professoras de uma escola da rede pública municipal de Ponta Grossa - PR. As quais solicitavam profissionais que trouxessem atividades para motivar e aprender conteúdos relacionados a área da Matemática, Artes e da Legislação Escolar.

Dentre as características do contexto de pesquisa, a comunidade escolar tinha uma condição especial, pois se formou através de ocupação irregular. A construção das casas foi interrompida, já que a empreiteira responsável abriu falência, tornando-se um problema social significativo para as pessoas de baixa renda (que haviam se cadastrado para este benefício). Apoiados pela Associação dos Mutuários de Ponta Grossa, organizaram a Associação de Moradores Local. Estes passaram a negociar com a Secretaria Municipal de Infraestrutura e

Planejamento o processo de regulamentação do loteamento para os atendimentos dos serviços de saneamento básico, como a coleta de lixo, o cabeamento de energia elétrica e de água tratada.

Na Educação, somente com o EM somam-se mais de 20 anos. Destes, oito foram cumpridos no Núcleo Regional de Educação em Ponta Grossa (NREPGO) como técnica pedagógica na disciplina de Sociologia e na Coordenação da Educação em Direitos Humanos. Esta agrupava o atendimento de estudantes com seus responsáveis, em casos que envolviam o enfrentamento as violências no ambiente escolar, o combate ao uso indevido de álcool e/ou outras drogas e a promoção da saúde mental. Portanto, fora mediação de conflitos refletidos na escola das características de uma sociedade capitalista (que desapropria parte da população de reais oportunidades - lazer, moradia, saúde, transporte público, saneamento básico e de trabalho e educação- as custas dos privilégios para alguns poucos em detrimento da miséria absoluta a outros).

Sempre curiosa, estas circunstâncias impulsionaram querer compreender as 64 atribuições para a prática pedagógica de professores(as) pedagogos(as) previstas na última reforma e desenvolvidas como processo humanizador. Desta forma, intensificou-se questionamentos como: Que perspectivas nutrem a relação de autonomia profissional e políticas públicas educacionais? Como direcionam os casos que extrapolam o ambiente escolar (violências escolares, combate ao uso indevido de álcool e outras drogas, e promoção à saúde mental)? “Quefazer” exigem maior tempo de resolutividade dentro de sua carga horária diária? O que pensam a respeito de si mesmos e suas atribuições na escola? Tendo como parâmetro a contrarreforma para o Novo Ensino Médio (NEM), quais mudanças foram implementadas na garantia do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?

Na dinâmica da escola, a agitação da rotina de tantas vidas dividindo o mesmo espaço físico, algumas situações se identificam como desafios - o mais importante, o esvaziamento de direitos trabalhistas acumulados pela luta dos movimentos sociais para a categoria. Para pensar em direção a humanização do trabalho com o EM, o que fazer diante das situações de automutilação (cortar-se), crises de ansiedade, bullying e cyberbullying, preconceito e racismo e uso de cigarro eletrônico, conflitos emergidos pelo tráfico de entorpecentes no espaço escolar, pedidos de comida, abandono escolar por casamento e/ou gravidez precoce na

adolescência e o adoecimento dos profissionais que o sistema desvela como displicência diante das outras vidas que lá estão aguardando aulas.

Nestes casos, e para outros tantos, quais serviços públicos devem ser acionados pela escola (encaminhamentos) dentro do município. As Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes são parceiros eficazes? A própria implementação da política pública para a educação é de fato um desafio importante a ser desvelado. Na escola sob a responsabilidade de acolher tantos estudantes em singularidades, ainda devem contribuir em garantias de aquisição do conhecimento traduzida em aprendizagem teóricas e práticas para o futuro eminente.

Da rotina diária efetivada pelas práticas pedagógicas destes profissionais perpassam questões complexas como: problemas de indisciplina (provocados muitas vezes por transtornos mentais e/ou problemas familiares); déficits na compreensão de conceitos considerados básicos (por vezes resultantes de falhas nas etapas anteriores de formação - podendo estar relacionados à dislexia, disgrafia, dislalia, disortografia); acolhimento dos estudantes nos casos de inclusão educacional (pessoas com necessidades especiais que demandam acompanhamento diferenciado no preparo de materiais (re)adaptados às suas especificidades); evasão e repetência escolar (com necessidade do acionamento dos Conselhos Tutelares - em conformidade ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Brasil, 1990)).

Corroborando Pabis (2014), o(a) professor(a) pedagogo(a) tem que “apagar fogo” diariamente. A possibilidade de atendimento e acompanhamento individualizado, referentes as incertezas sentidas dentro e fora da escola pelos estudantes, encontram nos(as) professores(as) pedagogos(as) acolhimento. As práticas pedagógicas desses profissionais são perceptíveis na teia de interações sociais, cuja escola é partícipe.

Somam-se outros reveses em escala mundial, diante das mudanças trazidas pelas Comunicações e Informações Digitais (4ª Revolução Industrial). Com uma nova concepção de trabalhador forjada no ambiente escolar, cujos projetos são financiados pelos organismos internacionais e ditam o modelo de educação para uma sociedade de consumo. De acordo com Saviani (2021), as ideias para fomentar um sistema educacional no Brasil têm sido discutidas desde o século XIX e o EM é historicamente um fator importante de debate. Para tanto, o papel da educação formal, traz várias interrogações sobre o currículo, as metodologias e a avaliação -

Elementos da Prática Pedagógica. Estes devem contribuir na elaboração de uma proposta de Educação capaz de possibilitar o enfrentamento dos diferentes desafios do século XXI. Sobretudo, uma formação humana, que considere os compromissos das chamadas demandas emergentes - ambientais, econômicas, políticas, culturais, sociais e tecno-científicas.

Como última etapa da Educação Básica, uma das preocupações centrais do EM tem sido a sua finalidade. Os debates apontam políticas públicas educacionais que ora privilegiam a formação técnica profissionalizante, noutras a propedêutica. Logo, este aspecto continua a ocupar centralidade nos debates atuais, já que os investimentos públicos objetivam uma formação específica. Afinal, trata-se da preparação da juventude brasileira para a inserção no mercado de trabalho, do pleno exercício da cidadania (autonomia) e a possibilidade de continuidade aos estudos no Ensino Superior, como preconiza a legislação nacional (Brasil, 1996).

Deste modo, em 2016, se deu início a Reforma para o NEM, através da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro (Brasil, 2016), aprovada no governo do presidente Michel Temer - com potencialidade de Lei. Imediatamente seus ditames provocaram inúmeras mobilizações. A ocupação das escolas por estudantes secundaristas somou-se às manifestações de entidades educacionais e universitários que não concordaram com a proposta apresentada, por alegarem não ter havido tempo hábil para discussão com a sociedade civil, nem respeitava as indicações desenvolvidas com pesquisadores da área.

Mesmo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) determinou um novo currículo para o EM, ficando a cargo de cada Sistema de Ensino em nível estadual implementar sua propositiva (Brasil, 2016, Art. 36). Assim, a BNCC apresenta-se como proposta para o desenvolvimento de competências e habilidades, prevendo o protagonismo juvenil como ideologia predominante e oferecendo a possibilidade de escolha formativa a partir do 2º Ano do EM.

No Paraná, o Conselho Estadual de Educação (CEE), através da Deliberação n.º 04/2021 instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares para o NEM. Em concordância a propositiva do Ministério da Educação (MEC), o que se pretende “Na organização curricular essencial inovação de protagonismo do estudante com a finalidade de expandir sua visão e leitura crítica do mundo e propiciar a elaboração e o aprofundamento de suas aspirações, por meio do Projeto

de Vida”, componente obrigatório com duas aulas semanais nos três anos do EM (Paraná, CEE/PR, 2021, p.01).

Para efetivar esta adequação, a SEED estabeleceu a Resolução n.º 3.891/2020, alterada pela n.º 1.312/2021 instituindo o comitê de implantação do NEM, em consonância a determinação da Portaria do MEC n.º 648/2018. Aproveitando da situação política no país, que nas últimas eleições, para o exercício 2023-2026 do Governo Federal, elegeu vertente esquerda, abriu-se oportunidade de avaliação do NEM. Pesquisadores têm promovido Conferências transmitidas em tempo real, pelo canal do YouTube, pressionando mudanças nesta Etapa da Educação Básica sob o jargão “revoga já”.

A expectativa para a contrarreforma se ancora nos princípios democráticos com a participação direta da sociedade civil por audiências públicas. Nesta direção, seminários temáticos na categoria são disseminados através de eventos regionais, fato que tem permitido o pronunciamento de pesquisadores (ANPED SUL). Estes encontros objetivam sensibilizar o poder político para uma reestruturação curricular. Este apontamento passa pelo debate dos fundamentos teórico-práticos do NEM a partir da análise das pesquisas que apontam fragilidades, como constatado no documento elaborado junto ao Movimento Nacional em Defesa do EM (Brasil, 2022).

Diante destas ponderações, interessa investigar como objeto de estudo a prática pedagógica dialógica na promoção da humanização de adolescentes-jovens, visto que se encontram na etapa de desenvolvimento intenso dos aspectos físicos, espiritual, cognitivo, social e cultural. Neste contexto, o objetivo geral tratou de compreender as alterações da e na prática pedagógica dialógica de professores(as) pedagogos(as) do Ensino Médio nas escolas públicas do NREPGO. A tese inicialmente proposta foi de que, a prática pedagógica dialógica de professores(as) pedagogos(as) favorece alterações na promoção do processo de humanização de adolescentes-jovens no Ensino Médio.

O processo de humanização se faz através do diálogo como possibilidade de *“pronúncia da palavra”*, à construção da própria história e de intervenção na realidade social concreta - o que Freire (2021a) chamou de *“libertação”* (grifos meus). No entanto, se o que ocorre for o contrário disso, ou seja, se as relações estabelecidas são impeditivas da realização dessa autonomia na promoção do protagonismo juvenil (como propõem as diretrizes para o NEM na BNCC (2018)) se encontram então enredadas e comprometidas na configuração de silenciamentos.

Cabe, neste caso, denúncias, pois corre-se o risco de estabelecer processos contrários à humanização, isto é, à efetivação da desumanização.

O mesmo pode se dizer quando se refere aos profissionais. Se determinismos para serem cumpridos sem a efetiva participação para tomada de decisões, que interferem diretamente na prática pedagógica, chegam à escola, trata-se então de ditames. Sendo assim, surge a questão pesquisada: quais alterações são geradas pela prática pedagógica dialógica, desenvolvida pelos professores pedagogos no EM Regular em escolas públicas estaduais vinculadas ao NREPGO?

Para tanto, elegeram-se como percurso de investigação os objetivos específicos: 1º- Conhecer o perfil do(a) professor(a) pedagogo(a) e o contexto das escolas de EM Regular integrantes do NREPGO; 2º- Investigar as alterações geradas pelas práticas pedagógicas dialógicas de professores(as) pedagogos(as) no EM Regular em escolas públicas vinculadas ao NREPGO da rede estadual de ensino do Paraná; 3º- Investigar os aspectos que apresentam desafios da prática pedagógica dialógica do(a) professor(a) pedagogo(a) diante das políticas públicas educacionais para o EM Regular nas escolas pesquisadas.

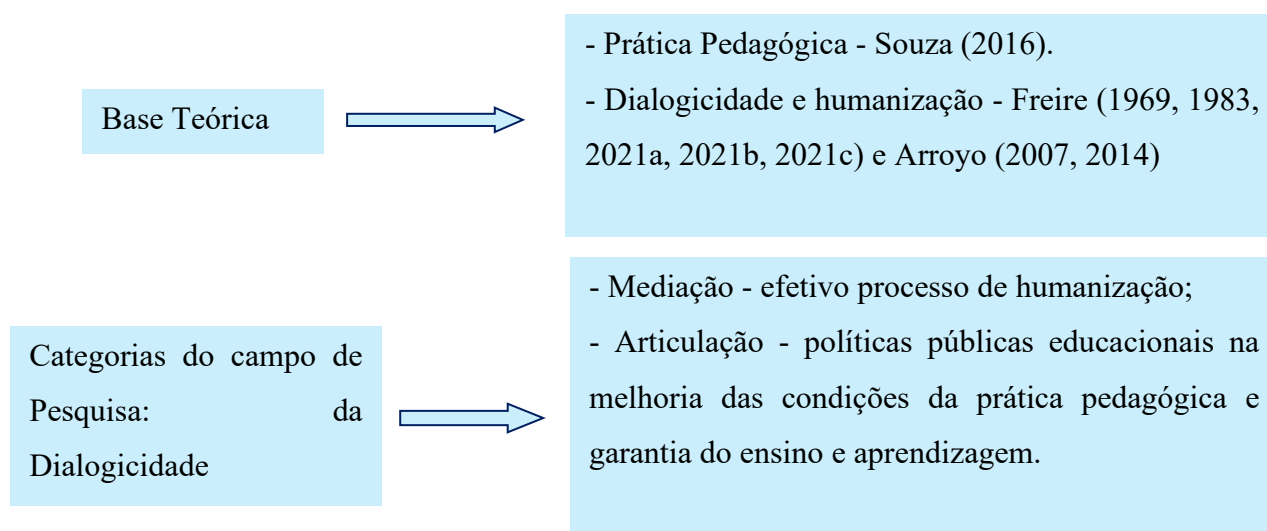
A metodologia da Pesquisa Qualitativa de abordagem bibliográfica, pesquisa documental e de campo, se deu por procedimentos para coleta de dados através de entrevista semiestruturada com gravação e transcrição do material obtido. Tais registros foram complementados pela observação da pesquisadora *in loco* de observação livre, anotados em caderno de registros, pela professora pesquisadora. Dados obtidos no PPP das escolas para situar o contexto da realidade apresentada também foram coletados.

Para a viabilização do estudo, o primeiro contato foi com o setor de Articulação Acadêmica do NREPGO, buscando apresentar a proposta da pesquisa. Após anuência da chefia do NREPGO deu-se o encaminhamento à Secretaria de Estado da Educação e Esportes (SEED). Foram convidados os gestores das 11 escolas pertencentes ao NREPGO e, pedido assinatura da Gestão Escolar de aceite para co-autoria na pesquisa. Posteriormente a visita *in loco* foi agendada para a gravação da entrevista semiestruturada e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como requisito de participação voluntária. Para análise dos dados, foram descritos e interpretados os elementos oriundos do campo que desvelaram as contradições inerentes aos determinantes externos, correlacionados aos internos da prática pedagógica, dos quais emergiram contradições de

historicidade, remetidas à totalidade dos fenômenos. Portanto, de base teórico metodológica apresentou-se o materialismo histórico-dialético.

Deste modo, quanto às categorias de base teórica, destacam-se a **prática pedagógica** (Souza, 2016) como prática social, com finalidades situadas num contexto que envolve sujeitos. Por isso, precisam ser intencionais para a **dialogicidade e humanização** (Freire (1969, 1983, 2021a, 2021b) e Arroyo (2007, 2014)). Do campo emergiram categorias de **mediação** como agentes que agregam os vários sujeitos na efetividade do processo de humanização do EM, de **articulação** das políticas públicas educacionais na melhoria das condições da prática pedagógica que se faz necessária para a garantia do ensino, demonstrado na Figura 1, que segue:

FIGURA 1 - ELEMENTOS FUNDANTES À ELABORAÇÃO DA TESE



FONTE: A autora (2024)

Para além das prescrições estabelecidas nas legislações, há uma prática pedagógica cotidiana que envolve determinantes internos, ligados à autonomia do(a) professor(a) pedagogo(a). Isto é, sua subjetividade como pessoa que se posiciona no mundo está intimamente ligada aos sentidos e significados por eles(as) atribuídos ao próprio trabalho. Neste princípio, a dialogicidade para a realização da práxis libertadora não pode se dar fora da intencionalidade, como se possível fosse alguma neutralidade na execução de seu papel social.

Diante desta compreensão, a estruturação do texto na Primeira Seção, apresentou a caracterização do perfil dos(as) professores(as) pedagogos(as), agente público ligado à prestação de serviços na área da Educação, cujas atribuições se fazem a partir de determinações externas ditadas pelas legislações vigentes. De antemão, compreende-se que estas interferem diretamente na prática pedagógica pela regulação das rotinas.

Deste modo, cabe aos professores(as), como garantia à Educação aos adolescentes-jovens do EM, por serem um dos pilares dos Direitos Humanos Fundamentais, articular/mediar as ações pedagógicas que envolvem o coletivo escolar. Estas, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Sistema de Ensino Estadual, os quais orientam o encadeamento dos procedimentos adotados na realização do trabalho pedagógico na elaboração do PPP na escola. Desta forma, cabe ressaltar que constam mais de 60 atribuições regulamentas à prática pedagógica para o(a) professor(a) pedagogo(a).

Os determinantes externos se inter-relacionam com os determinantes internos na efetividade da prática pedagógica para realização do trabalho pedagógico. Assim, intensificam-se na rotina as possibilidades para humanizar, através de situações diárias, ao apontar a necessidade de intervenções de acolhimento/cuidado e atendimento/encaminhamentos. Neste sentido, evidencia-se a articulação com a Rede de Proteção de cada município.

Na Segunda Seção, intenciona-se compreender a prática pedagógica dialógica no processo de humanização, buscando os múltiplos determinantes externos e internos do trabalho pedagógico do(a) professor(a) pedagogo(a) nas escolas públicas e suas correlações para o processo de humanização junto aos adolescentes e jovens do EM. Uma vez que, os contextos políticos, socioeconômicos, culturais, tecnocientíficos e ideológicos que permeiam os processos da educação formal emergem, a pesquisa documental e bibliográfica permite compreender a forma como as Políticas Públicas Educacionais direcionam o EM/NEM.

Pesquisas atuais têm indicado que os impactos denunciados da (des)profissionalização e (des)legitimação da prática pedagógica resultante da parceria entre público e privado; da precarização e adoecimento dos professores; do

esvaziamento dos conteúdos a serem apreendidos no EM, pela exclusão de disciplinas curriculares em vista das próprias avaliações externas Exame Nacional do EM – ENEM); o preparo para a continuidade dos estudos em nível superior e a inserção no mundo do trabalho; melhoria constante nas estruturas físicas dos espaços escolares.

Estas questões se encontram atravessadas por situações do cotidiano escolar da necessidade gerada pela contrarreforma do NEM, com a promessa de inovação das práticas pedagógicas já que a escola não se encontrava mais interessante para os estudantes, em vista das tecnologias disponibilizadas fora da escola. O processo de ensino e aprendizagem incorporou o uso do cabeamento de rede digital para o desenvolvimento das atividades postas em plataformas digitais, a serem preenchidas durante as aulas, ou como atividades domiciliares amarradas as avaliações dos conteúdos organizados e disponibilizados aos profissionais - Quizz, Alura, Leia Paraná, Português Paraná, Matemática Paraná: Khan Academy.

Ações que tem sido acompanhadas através dos registros no Livro Registro de Classe Online pelos(as) professores(as), pedagogos(as), direção das escolas e as tutorias permanentes desenvolvidas pela SEED regionalmente pelo Técnico Pedagógico do NREPGO, por meio da frequência de acessos do aplicativo do Business Intelligence (BI) ou Educatron e observação de sala de aula como estratégia de formação continuada em serviço, como parte do Programa de Formação em Ação - ferramenta de acompanhamento na proposta vigente da Educação no Paraná. Itens que se efetivam pelas políticas públicas educacionais e investimentos feitos na Educação num esforço de unificação do EM no território nacional.

Coube na Terceira Seção estabelecer relações entre as políticas públicas para o EM e o trabalho pedagógico do(a) professor(a) pedagogo(a) no enfoque da prática pedagógica dialógica, apontando limites e possibilidades¹ - análises oriundas da pesquisa documental e dos dados empíricos da pesquisa de campo resultantes das entrevistas e das observações livre. Transcritos em caderno de registros das percepções da pesquisadora (leituras e campo), das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental das políticas públicas educacionais com o apoio em literatura.

Para exemplificar utilizando o Programa de Combate a Abandono Escolar é possível considerar a evasão escolar uma das tarefas que se denota desafiadora

para o Estado, Família e Sociedade no cumprimento das metas da obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade. Segundo o que preconiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, do acesso, de permanência e o sucesso escolar estão estabelecidos conforme o PNE em vigência através da Medida Provisória n.º 59/2009 e pela Lei n.º 13.005/2014. Que se pretendia na meta 03, dar garantia a universalização do EM (Brasil, 2014).

Neste sentido, pelo aporte das políticas públicas, o PNE (2014 - 2024), propõe relacionar teoria e prática com abordagem interdisciplinar. Neste ínterim, devem-se articular a parte eletiva e diversificada do currículo nas dimensões ciência e trabalho, linguagens e tecnologia, cultura e esporte. Assim, garante a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com universidades e instituições particulares que oferecem atividades desportivas e culturais (Brasil, 2014).

Desta brecha, no Paraná, foi possível que a SEED estabelecesse parceria com a UniCesumar para ministrar aulas síncronas e/ou presenciais com monitores (estudantes de graduação de diversos cursos, com bolsas de 650,00 reais) para os adolescentes e jovens dos cursos técnicos profissionalizantes do NEM (Silva, Barbosa, Körbes, 2022, p. 407-408). Experiência piloto que causou a mobilização da comunidade escolar para questionar a eficácia desta ação¹.

Segundo Jakimiu e Silva (2016, p. 10), a reforma para o NEM vem sendo tecida pela Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, no Art. 26, que previa para as etapas do EF e EM "a base comum curricular a ser complementada por uma parte diversificada definida pelo sistema de ensino". Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Brasil, 2018), o currículo se organiza por áreas de conhecimento. As autoras complementam, dizendo que este dispositivo foi permitido pela elaboração das DCNs para o EM (Brasil, 2012) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o EM (Brasil, PCN+2000). Apontando que o currículo teria centralidade nas competências, habilidades e desenvolvimento tecnológico a serem adquiridos pelos estudantes.

Por fim, justifica-se a investigação das contradições resultantes dos movimentos das práticas pedagógicas como elemento fundante do trabalho pedagógico para o processo de humanização, na formação de adolescentes e jovens do EM Regular.

¹ Na edição especial da *Revista Trabalho Necessário*, "A Reforma do Ensino Médio na Contramão da Democracia", cuja apresentação faz Silva e Araújo (2021), vários pesquisadores abordam os projetos piloto implantados no Brasil para o NEM.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA PARA HUMANIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Souza (2016, p.38-40), a Prática Pedagógica é conceituada como “um processo de trabalho e se situa na intencionalidade e na dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação”. A autora também destaca que as práticas pedagógicas podem ocorrer na escola ou fora dela, ou seja, encontram-se marcadas por determinantes externos desenhados para a escola e sem a participação dos sujeitos que nela atuam. Voltados ao questionamento da “tradição, cultura e rotinas escolares”.

Dentre os elementos que constituem o conceito de práticas pedagógicas, Souza (2016, p. 41) destaca o “contexto” - situado como o lugar físico (onde), à “intencionalidade” - identificada como a formação pedagógica e/ou política, técnico-profissional, identitária e sociocultural (para quê) e os “sujeitos da prática pedagógica” - compreendendo professores, líderes sindicais, gestores de organizações, entre outros.

Ao considerar a natureza da prática pedagógica, Souza (2016) apresenta os verbos mobilizadores de intencionalidade coletiva. Sendo interessante “dialogar” no início e fim, para humanizar. Segundo a autora, cada verbo expressa uma concepção de sociedade e educação representada por meio da ideologia, cuja intencionalidade pode ser transformadora ou conservadora das relações sociais. Se apresenta como fruto do movimento histórico-dialético e ao mesmo tempo que expressa uma determinada prática social, é também sua expressão.

2.1.1 Prática e Práxis

Vázquez (1977, p. 185), em sua obra "Filosofia da Práxis", inicia a Segunda Parte do Primeiro Capítulo abordando a diferença entre "atividade" e "práxis". Segundo o autor, "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". A atividade é descrita como um conjunto ou ato pelo qual um sujeito, denominado agente (como aquele elemento que age), modifica a matéria-prima. Sendo que, na

atividade não se identifica o tipo de agente - seja físico, biológico ou humano. Nem mesmo a natureza que possui a matéria-prima (se corpo físico, ser vivo, grupo, relação ou instituição social, vivência psíquica).

Segundo Vázquez (1977), toda atividade humana resulta do trabalho. Esse processo, efetivado na prática como esforço cognitivo, parte do ideal (o pensamento) para tomar forma no real (algo novo). É resultado da consciência e se destina a uma finalidade específica para a qual se criam instrumentos. Os instrumentos são produzidos pela racionalidade, assim como seu uso é racional. Eles facilitam o desenvolvimento do trabalho humano e podem se manifestar como uma nova ferramenta, um produto ou mesmo a informática.

Compreende-se que os seres humanos possuem a capacidade de antecipar suas ações ao prever resultados a partir de objetivos estabelecidos a priori. Ao concretizá-los, o ser humano transforma seu entorno e, por extensão, sua própria natureza pelas relações sociais. Deste modo, considerando as prerrogativas do autor, o humano é um ser histórico-social.

A atividade humana possui uma finalidade, assim, Vázquez (1977, p. 189) diz que está só existe como produto da consciência humana. Deste modo, a finalidade se torna a expressão de certa atividade frente à realidade. Trata-se de um movimento dialético em que, para criar um produto, o ser humano traça objetivos a partir da sua realidade presente para outra ainda inexistente. Esta consciência geradora da prática material se efetiva socialmente, passando da matéria que se encontra para a finalidade na qual se exerceu a atividade. Ou seja, o trabalho, que nenhum outro animal desenvolve a não ser o humano. Nas palavras do autor:

A finalidade, portanto, prefigura aqui o resultado de uma atividade real, prática, que já não é pura atividade da consciência. Graças a isso, o homem não se encontra numa relação de exterioridade com seus diversos atos e com seu produto, como acontece quando se trata de um agente físico ou animal, mas sim numa relação de interioridade com eles, porquanto sua consciência estabelece o objetivo como lei de seus atos, lei a que se subordinam, e que governa, de certo modo, o produto. Esse domínio nunca pode ser absoluto, já que se encontra limitado pelo objeto da ação e pelos meios com que se leva a cabo a materialização dos objetivos (Vásquez, 1977, p. 190).

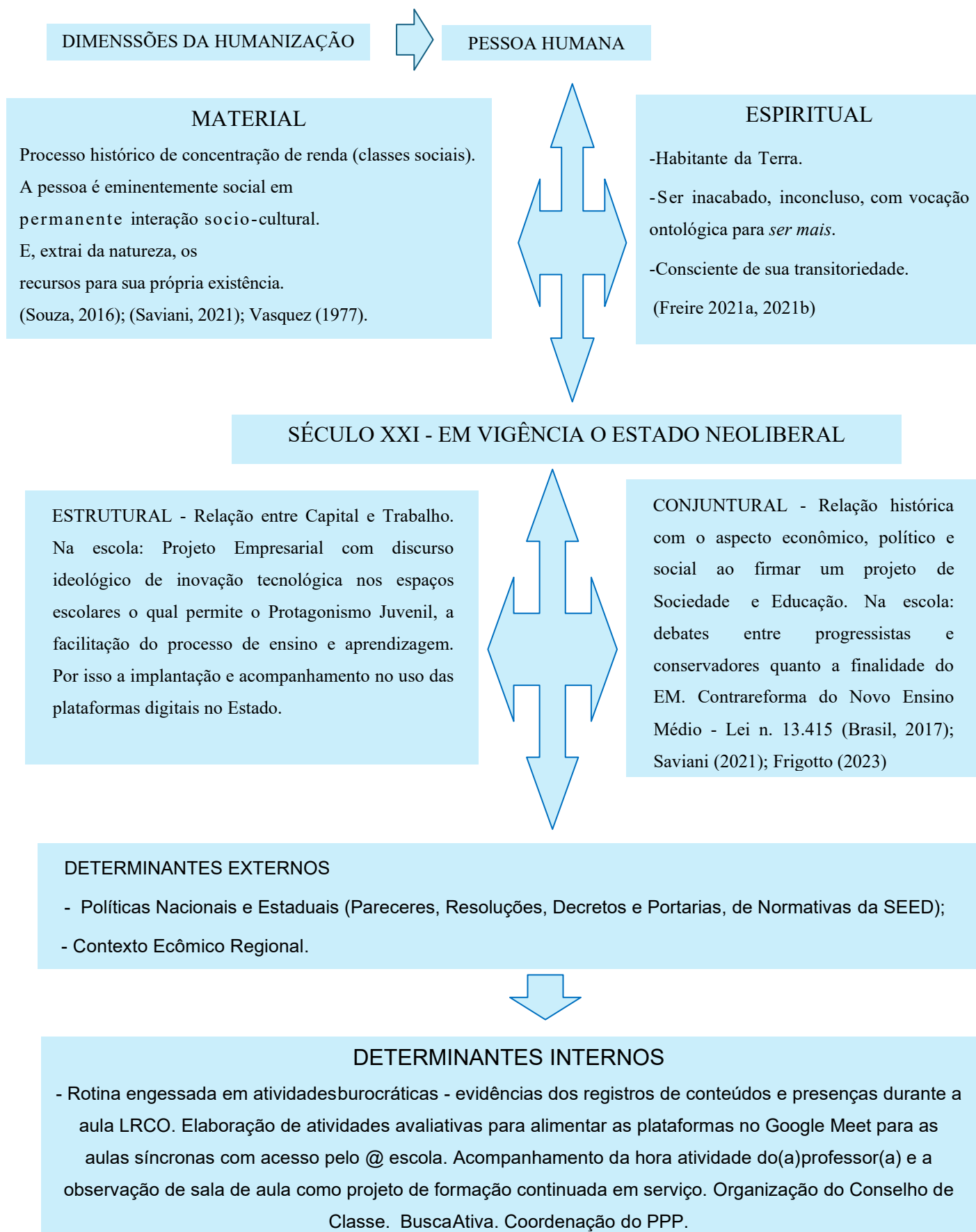
O que diferencia o ser humano dos demais animais é que o resultado de sua ação não se traduz apenas como expressão externa; apresenta-se também como consciência, uma atividade eminentemente cognitiva (efeito do conhecimento).

Portanto, Vázquez (1977, p. 192-193) esclarece que não há atividade da consciência separada da ação humana, pois estão empregadas na elaboração de uma finalidade e produção de conhecimento. Da finalidade surge a necessidade de transformação intensa da natureza e, por extensão, de si próprio. O que o autor chama de práxis é a tradução da atividade da consciência que transforma a realidade natural ou social, possuindo caráter teórico.

2.1.2 Determinantes Externos e Internos

A partir das características situadas no texto de Souza (2016), com interlocução aos escritos de Freire (2021a,2021b) à problemática desta investigação: a humanização como ponto de partida para os determinantes externos e internos situados na prática pedagógica do(a) professor(a) pedagogo(a), na escola pública de EM, como apresentado na Figura 2, que segue:

FIGURA 2 - ESQUEMA ILUSTRATIVO DOS DETERMINANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA



FONTE: organizado pela autora com o referencial Freire (2021a, 2021b); Souza (2016); Saviani (2021); Vásquez (1977); Frigotto (2023); Brasil (2017).

Segundo Freire (2021b, p.53), somos gente e, portanto, conscientes do inacabamento e da transitoriedade:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (Freire, 2021b, p. 53, grifos do autor).

E, se assim o for, minha presença no mundo não se efetiva no isolamento, “isenta das forças sociais”, nem das características que se herda geneticamente. Faço-me também das conjunturas e estruturas dos contextos social, cultural, político, ideológico e histórico sempre em movimento.

Para Souza (2016), os determinantes não se eternizam. E, mesmo que não se possua compreensão das dificuldades de como superá-las, as mudanças são possíveis quando ocorrem coletivamente por processos de conscientização. Que, segundo Freire (2021b), é uma das exigências humanas e um dos caminhos possíveis e também do agir livremente, portanto, a exigência de que a prática pedagógica seja dialógica passa pelo propósito de formação técnico- científica, mas também ética.

No processo de conscientização, Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, indica os pressupostos para ensinar justificando a educação permanente visto a consciência do inacabamento. Isto é, somos inseridos na constante busca de superação da própria inconclusão. Na busca incansável pelo “ser mais”, se insere a esperança. Para educar no sentido de estabelecer o diálogo, são necessários vários atributos como: a solidariedade, a fé nos homens em sua capacidade de fazer e de (re)fazer, (re)criar, a humildade para pronunciar o mundo e o amor para gerar confiança aos companheiros, que pronunciam o mundo por intenções concretas (Freire, 2021a, p.110-115). Nesse contexto, Freire afirmou que educar se faz em comunhão com os outros, ao acreditar na capacidade cognitiva “de todo” ser humano (grifos meus).

Nas conjunturas e estruturas onde todo ser humano se encontra, as determinações são as mais diversas. Na sociedade capitalista, aprofunda-se a divisão entre as classes sociais, reforçando as desigualdades sociais, pois se encontram fortalecidas pelas tomadas de decisões políticas no Estado Neoliberal. Que, ao ditar ações de concentração de renda, promovem e reforçam a violência e, por outro lado, fornecem políticas de segurança pública. Este modelo de Estado encontra-se organizado internacionalmente. Os interesses do grupo de países mais desenvolvidos ditam regras. Todavia, ao serem repercutidos em todas as partes do mundo, colocam interesses econômicos sobrepostos aos socioculturais de outros.

Mesmo sendo desumanizantes, as determinações capitalistas, mobilizam ações humanizadoras. Neste contexto, vão abrindo espaço que originam as pautas reivindicatórias dos movimentos sociais. Estes, pressionam os representantes eleitos a formulação de políticas públicas para atender as minorias. As determinações de vertente conjuntural e estrutural podem ser, ao mesmo tempo, reprodutoras ou revolucionárias, segundo Souza (2016, p. 56).

Na conjuntura educacional, apresentam-se as plataformas de governo e seus Planos de Ação. Transformados em normativas instrutivas de teor jurídico-administrativo com concepção gerencialista ou empresarial. Impactando diretamente as estruturas para preparar rapidamente os jovens, oriundos das classes populares, para o mercado de trabalho. Para Souza (2016), as determinações estruturais podem ser de dois tipos: Externas - parte administrativa legal (elaboração das políticas públicas, transformadas em resoluções, decretos, pareceres e portarias) e Internas - Pedagogia Libertária ou Bancária (trabalho pedagógico através das práticas pedagógicas o “que fazer”).

Nesta direção, Souza (2016) conceitua determinante como:

[...] aquele elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica, portanto como práxis, como unidade teoria-prática. A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. Ela é uma dimensão da prática social mais ampla, dimensão voltada a processos formativos pedagógicos e político-culturais (SOUZA, 2016, p. 52).

A partir desta afirmação, Souza (2016) apresenta os pressupostos da prática pedagógica, constituída práxis revolucionária, se desenvolvida coletivamente na

escola. Exemplo do PPP, que sintetiza as necessidades educativas contextualizadas socioculturalmente da Instituição Escolar. Fica exposta a importância da gestão democrática para viabilizar a participação de todos em vistas à construção de objetivos comuns e "dispositivos políticos que fortaleçam ações coletivas" (Souza, 2016, p. 54). Nestas duas ações, enfatiza como impeditivos a cultura escolar (que pode ser de clientelismo) e as políticas de precarização do trabalho pedagógico (desenvolvido pelos profissionais em diversas unidades escolares sua carga horária semanal para obtenção de melhores salários).

A prática pedagógica sofre as influências dos elementos "conjuntural" e "estrutural", ambos resultantes dos processos históricos. A prática pedagógica dialógica é determinada por diferentes fatores, ao colocar no centro do trabalho pedagógico as pessoas. São estes mesmos que possuem a capacidade de modificar suas circunstâncias. Isto é, a prática pedagógica pode ser transformadora através do protagonismo de resistência ou por meio de ações sociais mobilizadoras. (Souza, 2016, p. 57).

Para Souza (2016), as determinações podem apresentar aspectos de dominação, resistência ou diálogo. Neste contexto, pode-se abrir pequenas brechas para discussões e negociações, a depender da sociedade civil organizada em movimentos sociais (como é o caso dos sindicatos de categoria).

Nos determinantes internos, apresentam-se ocorrências perceptíveis no resultado do Trabalho Pedagógico. Como a fragmentação do horário de aula, rotinas engessadas burocraticamente - acompanhamento do registro diário de presença dos estudantes por identificação facial (com sérias limitações de leitura) - e conteúdos programados/ordenados/recortados dentro das plataformas digitais para as aulas.

O "que fazer" dos professores tem sido acompanhado de perto, no acesso do Educatron, que identifica o horário e o tempo decorrido em cada aula ministrada. Este acompanhamento é feito pela Direção das escolas diariamente. Estas informações ficam gravadas no sistema da SEED. Da mesma forma relatórios podem ser emitidos dos acessos ou a falta deles nas plataformas de ensino (Alura, Khan academic, Redação Paraná, Leia Paraná, Se Liga, etc) Além da presença do estudante via Livro de Registro de Classe Online (LRCO) por BI.

Outra prática recorrente é a pressão na obtenção de números que conferem o processo de ensino e aprendizagem através das avaliações e as respectivas recuperações paralelas. Ações registradas pelo(a) professor(a) pedagogo(a) que

fecha temporariamente o LRCO com a justificativa de que o ‘sistema irá migrar os registros’ executados antes mesmo do término de cada bimestre ou trimestre letivo e na verificação dos conteúdos que foram trabalhados - previamente postados no Google Classroom.

Pode-se verificar se as repetidas faltas para tomada de decisões para alimentar o Sistema Educacional de Rede de Proteção (SERP) seguem a sequência de critérios estabelecidos pelo referido programa - “esgotar todas as possibilidades no interior da escola”. Além disso, observa-se o acompanhamento das horas atividades dos professores regentes, tidas como possibilidade de formação continuada em serviço (Formação em Ação). Que ocorrem no momento de planejamento e agendamento da observação de aula, com feedback que visam verificar a efetividade do estabelecido pelos Sistemas Estaduais de Educação.

Na percepção total das ações desenvolvidas na escola pela SEED, acontecem encontros semanais de um técnico pedagógico à escola (Programa Tutoria Pedagógica). Esta ação interfere diretamente na prática pedagógica dos(as) professores(as) pedagogos(as) e dos professores regentes, devido ao assessoramento produzindo de aproximação entre estes e os profissionais técnico pedagógicos do NREPGO. Uma vez que, ocorre (re)planejamento das aulas dentro das propostas metodológicas ativas. A equipe gestora produz instrumentos próprios que proporcionam o feedback formativo no interior das escolas - partilhado via webinar como “ação exitosa” (assim denominadas pela SEED) da unidade de ensino e podem ficar gravadas para acesso através do YouTube ou canais oficiais do governo.

Nos determinantes externos, situam-se legislações oriundas do Governo Federal, que se tornam orientações para o cumprimento de pareceres, decretos e resoluções expedidas pela SEED. Como proposta/projetos de governo na rede estadual de ensino, repercutindo em práticas pedagógicas diretas no interior da escola. A recente Reforma para o NEM, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, e a BNCC, homologada em 18 de dezembro de 2018, cuja Portaria n.º 331 de 5 de abril instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC.

Considerando os determinantes externos impactando diretamente os internos, observa-se o percurso nacional para o estadual a Instrução Normativa Conjunta DEDUC/DPGE/SEED n.º 08/2021, que dispõe sobre a Matriz Curricular do

novo modelo de oferta para o EM da rede pública de ensino do Paraná a partir de 2022. Outras instruções para o NEM (Quadro 1) são apresentadas a seguir:

QUADRO 1 - LEGISLAÇÕES QUE ORIENTAM A SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Lei Federal n.º 13.415 – MEC	16 de fevereiro de 2017	Determinou que “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” Esse prazo se esgota no ano letivo de 2022
Resolução n.º 04 - CNE/CEB	13 de julho de 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Portaria n.º 1.432 - MEC	28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio
Portaria n.º 521 – MEC	3 de julho de 2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio
Resolução n.º 3 - CNE/CP	21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução n.º 4 - CNE/CP	17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da

		Educação Básica nos termos do artigo 35 da LDBEN
Parecer CNE/CP nº 17/2020	10 de novembro de 2020	Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Resolução CNE/CP nº 1/2021	05 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Resolução nº 3.416/2021 – GS/SEED	06 de agosto de 2021	Homologa a Deliberação n.º 04/2021, do Conselho Estadual de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná
Deliberação n.º 04 - CEE/PR	27 de julho de 2021	Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná
Instrução Normativa n.º 08/2021 - DEDUC/DPGE/SEED	17 de dezembro de 2021	Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública de ensino do Paraná a partir de 2022

Instrução Normativa Conjunta n.º 11/2020 - DEDUC/DPGE/SEED	16 de dezembro de 2020	Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná, continuarão em vigência para as segundas e terceiras séries do Novo Ensino Médio, no ano letivo de 2022, e para as terceiras séries, no ano letivo de 2023
Lei n.º 18.492	25 de junho de 2015	Plano Estadual de Educação do Paraná para 2015 – 2025 http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf
Lei nº 14.945	31 de julho de 2024	Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711 de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023
Resolução CNE/CEB nº 2	13 de novembro de 2024	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
Lei Complementar nº 103/2004	16 de março de 2004	Designa a função de professor ao profissional que exerce exercício funcional na coordenação pedagógica

FONTE: organizado pela autora (2023)

Em síntese, os determinantes externos orientam as políticas públicas educacionais que são implementadas na escola. Um exemplo: a mantenedora (SEED) organiza a Formação em Ação de professores, que aplicam, através de sua prática pedagógica, as políticas públicas estabelecidas. Há duas categorias - o

professor formador inscrito e orientado pela SEED (como o articulador das políticas públicas educacionais) e os professores participantes que irão implementá-las nas escolas. Os cursos, nesta gestão jurídico-administrativa pertencem ao governo, de caráter ideológico - Partido Social Democrático - representada por Carlos Massa Júnior. Seu desenvolvimento ocorre nas horas atividades que o professor pode cumprir fora do espaço escolar. Porém, a presença está aliada ao BI e pode ser consultada pelo Gestor Escolar, pela tutoria, pelo técnico pedagógico nos Núcleos Regionais de Educação e/ou pela própria SEED.

A formação continuada ocorre por via remota em plataformas digitais desde sua inscrição até a postagem da implementação final da proposta do cursista. Todas ficam disponibilizadas para avaliação técnica da SEED. Se selecionada como prática exitosas poderá ser disponibilizada pela SEED para todo o estado. Deve-se cumprir as horas com 75% de presença e atender aos critérios de avaliação: participação dos fóruns, elaboração da síntese de cada encontro, presença (faltas devem ser justificadas fazendo com que o participante possa participar da recuperação dos estudos feitos) e postagem da proposta implementada pelo cursista na escola de atuação - cuja temática deve correlacionar os conteúdos trabalhados.

2.2 ELEMENTOS ARTICULADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA NA HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES

Para humanizar, em contraposição aos processos desumanizantes, a prática pedagógica dialógica precisa estar ancorada na Educação como prática da liberdade. Um “educador humanista” possui o compromisso com a tomada de consciência, do pensar autêntico que possibilita em si e no outro a “crença no seu poder criador”, enquanto pessoas (re)criadores do mundo estão a sua volta. (Freire, 2021a, p. 86).

A educação problematizadora exige a superação da contradição professor-estudante. Sem a qual não se estabelece a relação dialógica “indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (Freire, 2021a, p. 95). A contrariedade do fenômeno que se incumbe da humanização/desumanização na escola pode ser explicitada na prática pedagógica. Se humanizadora de acolhimento, orientação e resolutividade, deixar de fazê-la significa indiferença, omissão e obscuridade, características do ato desumanizador.

Esta mesma contradição (humanização e desumanização) se encontra provocada no interior do próprio sistema capitalista, que põe a Educação na centralidade das questões econômicas em detrimento às demais dimensões da vida humana. Exemplo do distanciamento da Ética para a resolução de problemas reais, qual seja sua natureza. Desta maneira, pode ter origem em aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, históricos, técnicos e científicos, ambientais e/ou inter-relacionados entre si.

Neste sentido, busca-se refletir que sociedade se quer e precisa-se formar, diante da perspectiva que a instituição escolar tem importante papel no desenvolvimento humano. O desafio do trabalho pedagógico resulta da prática pedagógica humanizadora diante de contextos desumanizantes para a emancipação e autonomia das pessoas. Segundo Freire (2021a), o processo de humanização é dialógico e se situa na contradição entre opressores e oprimidos. Nesta concepção, para humanizar, exige-se uma educação que permita a “palavra” como direito para a prática da liberdade.

A relação estabelecida entre humanização e desumanização é entre o projeto utópico das classes dominadas e oprimidas - de transformação da realidade social, associada à ideia da própria alienação na preservação do “status quo”. Segundo Freire (1981, p.79), “Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação”.

Deste modo, os opressores estabelecem ações com força ideológica sobre os oprimidos, que aguardam dias melhores, assegurados pelas posturas assistencialistas da classe dominante. No entanto, no exercício da reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo, torna-se superação da contradição opressor-oprimidos, que é práxis. (Freire, 2021a, p.52).

Segundo Freire (2021a) não há prática educativa neutra. Toda ação traz consigo contradições inerentes à própria prática pedagógica. Ou seja, educar para a liberdade é também opção pela humanização (impõe-se a consciência-mundo) e leva ao ato de conhecer. Na prática da desumanização, a ação se limita à transferência do conhecimento de forma mecânica, ritualista e bancária, ao despejar no outro informações desconectadas e distorcidas da realidade. Portanto, a relação “educador e educando”² é reconhecidamente dialética.

Na educação que desumaniza são negadas as condições de sujeito cognoscente com práticas que imprimem e domesticam a consciência. Nesta, nas

palavras de Freire (2021a, p. 80), o “educando” passa a ser visto como um recipiente vazio que deve receber os conhecimentos repassados pelo “educador” - que sabe para os que não sabem.

Por outro lado, continua o autor, a educação que humaniza faz com que o conhecimento se (re)faça pelo processo ativo que permite reflexões conscientes. Nesta concepção, o conhecimento se (re)constrói a partir dos conhecimentos já existentes e, pela intencionalidade, fazem-se novos, sucessivamente. “Educador e educando” são, ao mesmo tempo, “educandos e educadores” através da relação consciência-mundo numa dimensão criativa e transformadora (Freire, p. 95-96).

Em outra obra, Freire (1983) afirma que pessoa é um corpo consciente, enquanto o mundo é histórico-cultural, ambos são inacabados e se fazem na relação permanente de um com o outro, transformando-o ao passo que se transforma. Nas palavras do próprio autor, “A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se torna presente como uma objetivação” (Freire, 1983, p. 52).

Portanto, a educação que se diz humanizadora deve possibilitar a tomada de consciência. Por esta razão, não permite a neutralidade do “educador” numa prática de transmissão de conteúdos, repasse de conhecimentos técnicos ou esforço de adaptação do “educando” ao meio. É, antes de mais nada, uma prática verdadeiramente gnosiológica “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (Freire, 1983, p.53).

A crítica estabelecida por Freire (1983, p.54) se dá na confusão do papel do “educador²”, que pensa que sua autoridade se estabelece na educação bancária, aquela que apenas comunica os conhecimentos. O autor, defende que o “educador” na elaboração intencional de seu plano de trabalho docente (PTD), dialoga com quem antes dele precisou estabelecer também um ato cognoscível. Por isso mesmo, o isolamento daquele momento, aparentemente individual (na biblioteca ou na sala de sua casa) se faz novo e se (re)faz na explicação dos conteúdos, pela via da linguagem que é comunicante/humanizante por meio de sua prática pedagógica.

As aulas memorizadas tornam a educação uma ação assistencialista, assim como o são os outros serviços de domínio social, que impedem aos oprimidos a condição de humanização, pois os impossibilita o exercício da reflexão, atribuindo-lhes a tarefa de memorizadores de conhecimentos dados por outrem.

Portanto, se a educação se faz na relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói-se permanentemente, seu ato de conhecer é necessariamente em consequência disso, um “quefazer” problematizador (Freire, 1983, p. 55).

A tarefa do “educador”² torna-se então a de problematizar aos “educandos” o conteúdo que os mediatiza, e não o de dissertar sobre ele, de dá-lo ou entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os “educandos”, o “educador” se encontra igualmente problematizado. A problematização se torna o ponto dialético sem o qual seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Freire (1983, p. 56) afirma que ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece ao mesmo tempo, como mero expectador da problematização.

A problematização, como processo comunicante, parte de situações reais, concretas e existenciais ou de conteúdos intelectuais que pressupõem “educandos” problematizados para a compreensão dos signos culturais. Deste modo, a:

[...] educação problematizadora ocorre na relação do homem com o trabalho, as artes, a ciência, as ideias e convicções, ou seja, o mundo cultural e historicamente que resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (Freire, 1983, p.57).

A dimensão que pensa o homem em sua vocação ontológica do “ser mais” - um ser eminentemente social, inacabado, incompleto - se faz e refaz constantemente na história com o outro, dentro de uma cultura e nas relações que se estabelece com o mundo. Isto é, pela realidade concreta.

E, por fim, são as estruturas encontradas na sociedade que dizem respeito à realidade na qual se conjuga o fenômeno a ser problematizado, e nela se imprimem os registros da humanização. Logo, lugar onde ocorrem os diálogos. Neste contexto, a Educação como prática da liberdade ocorre na correlação opressor-oprimido, ou seja, não se educa sozinho; toda pessoa humana faz trocas com o outro e, em relação - consigo mesmo, de si com os outros e com o mundo - se transformando ao transformá-los. Isso significa que somos resultado do constante movimento “para ser mais”. Se aprendo constantemente, assim também me humanizo cotidiana e diariamente. Nessas condições, humanizar-se é a resposta atribuída a todo processo desumanizador.

O ato de dialogar não se faz simplesmente com empatia, ou ao estar aberto a ouvir com atenção os dilemas do outro. Dialogar muda mentes e corações, cura as almas feridas e transforma o sentir e o agir, ao se estar disposto a compartilhar seus saberes e crenças. Dialogar se torna um modo novo de esperar, diferentemente de quem apenas espera.

Neste ínterim, Freire (1969, p. 123-132) nos conduz à reflexão de que a condição inerente à humanização é um objeto singular próprio da experiência existencial: "Neste sentido, pela Educação, compreendemos a própria incompletude (consciência de ter consciência), ou seja, os suportes-limites que nos permitem entender a diferença da 'coisificação', pela qual se objetifica a pessoa". A humanização e a desumanização, segundo Freire, são circunstâncias históricas e sociológicas que não ocorrem naturalmente.

Humanizar resulta das relações estabelecidas entre as pessoas e delas com mundo, pelas quais se constituem sujeitos de direitos sociais e individuais. Os sujeitos se fazem através dos agrupamentos institucionais que pertencem. Nestes, apreendem os valores necessários ao bem (con)viver. No entanto, esses mesmos fatores se evidenciam como determinantes postos na realidade concreta, da qual lhes cabe a transformação (sujeito emancipado coletivamente) das condições desumanizantes encontradas na sociedade capitalista.

Como sujeito, entende-se a pessoa como "um ente" (grifos nossos) que passa inevitavelmente pelas dimensões biológica, psicológica e espiritual, ocupando um determinado território em contextos culturais, sociais, históricos e políticos diversos. São nas estruturas encontradas na sociedade, em relação à realidade, que se conjuga o fenômeno a ser problematizado. Nela se imprimem os registros da humanização, do lugar onde ocorrem os diálogos.

Se aprendo constantemente, assim também me humanizo. Nestas condições, humanizar-se e humanizar é resposta de todo e qualquer processo educativo. Neste sentido, na obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2021a), o autor afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isto quer dizer que:

a) a educação deve ser problematizada pelo diálogo na produção da conscientização, que possibilita a libertação da pessoa; b) a educação problematizadora é condição para a práxis, ou seja, da prática pedagógica da libertação; e, c) libertação, pensada pelo referido autor, se dá em comunhão e é "*coisa feita*" por pessoas humanas conscientes (Freire,

2012a, grifos nossos).

Por isso, alicerçada na Ética, que, por sua vez, deve nortear toda ação humana.

2.2.1 Prática Pedagógica Dialógica no Ensino Médio

Segundo Silva e Scheibe (2017), o sentido e a finalidade do EM têm gerado disputas no país, o que culminou recentemente na reforma para o NEM. Dentre elas, a Lei n.º 13.415/17 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), quanto à organização curricular. As mudanças viabilizam a parceria entre educação pública e setores privados (principalmente para a formação técnica por meio de cursos profissionalizantes). Segundo as autoras, a justificativa apresentada visa adequar-se às transformações do mercado de trabalho definidas pelo empresariado, adotando critérios pragmáticos que acompanham avaliações em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM, além do acesso limitado ao Ensino Superior.

Com a Emenda Constitucional n.º 59, que altera o Art. 208 - I, a educação passa a ser gratuita dos 4 aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada, tornando a matrícula compulsória. A Lei n.º 9.394/96, Art. 35 (Brasil, 1996), preconiza que, ao chegar ao final desta etapa, seja possível dar continuidade aos estudos com compreensão científica e técnica dos processos produtivos, para progredir no trabalho de forma ética e obter formação cidadã, visando à autonomia e pensamento crítico.

A citação de Silva e Scheibe (2017) destaca que as modificações estavam previstas nos PCN para o EM, elaborados pelo MEC, e nas Diretrizes Nacionais Curriculares do EM do Conselho Nacional de Educação (conforme Parecer do CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CBE 03/98). As autoras salientam que esses documentos já propunham princípios curriculares e uma organização pedagógica com ênfase em aspectos como

[...] educação tecnológica básica, compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Silva, Scheibe, 2017, p. 22).

Adicionalmente, tais documentos indicavam a necessidade de elaboração de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, conforme disposto no Art. 26 da mesma legislação. Conforme apontado por Silva e Scheibe (2017), o prenúncio fundamentou-se nas transformações dos processos produtivos de mercadorias e serviços, adaptando-se ao modelo toyotista e às inovações da 4ª Revolução Industrial. Sendo assim, os trabalhadores devem estar em constante aprendizado, utilizando diversas formas de linguagem (oral e/ou escrita) e desenvolvendo atitudes de protagonismo, ou seja, adquirindo competências. Esse discurso culminou na proposta reiterada da Reforma para o NEM, alinhando-se às diretrizes das políticas públicas educacionais.

Em 2013, foi criada a Comissão Especial para promover Estudos e Proposições para a Reformulação do EM (Ceensi), sob a autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT- MG) e relatoria do deputado Wilson Filho (PTB-PB). A justificativa inicial para a reforma era que o EM não atendia às expectativas dos jovens em relação à sua vida profissional, resultando na elaboração da minuta do Projeto de Lei n.º 6.840/2013.

Na Reforma do NEM, destacam-se duas propostas: ampliação obrigatória da carga horária de permanência na escola e organização curricular para a escolha do estudante (protagonismo) pelos Itinerários Formativos (IF). Segundo Silva e Scheibe (2017), essa reforma remete ao modelo cívico-militar de pedagogia tecnicista, hierarquizando e fragmentando o conhecimento. Representando uma grande perda para os estudantes, pois não respeita as diversidades regionais e resulta no aumento das desigualdades sociais.

Além disso, o cumprimento de 7 horas na escola desconsidera o contingente de estudantes trabalhadores do país. Diversas entidades educacionais fortaleceram o Movimento Nacional em Defesa do EM, tais como: Anped, Cedes, Forumdir, Anfope, Ação Educativa, Anpae, Conif, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca e CNTE (Silva, Scheibe, 2017, p. 25-26).

Essas entidades, reforçadas pelo Movimento dos Estudantes e parte das secretarias de educação, pressionaram modificações no Projeto de Lei n.º 6.840/2013, que permaneceu sem tramitação, devido ao impeachment da presidente Dilma Rousseff.

Michel Temer, que assumiu em seguida, encaminhou para o Congresso Nacional a Medida Provisória n.º 746/2016. Para Silva e Scheibe (2017, p. 26) esse tipo de medida deveria ser adotado quando o Poder Executivo estivesse impossibilitado de agir por outras vias e que, ao tratar da vida de milhões de estudantes em todo o país, o uso desse instrumento apresentou o que as autoras denominaram como "um certo grau de arbitrariedade". A falta de diálogo manifestou-se na ocupação de 1.200 Escolas Públicas, Institutos Federais e Universidades pelo país.

A Medida Provisória supracitada, trouxe a divisão curricular em 5 IF, a partir do 2º Ano do EM, ficando sob responsabilidade dos Sistemas de Ensino dos Estados sua proposição. Silva e Scheibe (2017) apontam como desafio o "notório saber", que não precariza a formação inicial para o exercício do magistério, pois muitos profissionais estão lecionando conteúdos fora de suas habilitações. Também destacam a retirada de conteúdos de todas as áreas, a não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, Arte e Educação Física, e o uso de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb, na parceria com setores privados para a formação técnica e profissional.

Com poucas alterações, a Medida Provisória tornou-se o Projeto de Lei de Conversão n.º 34/2016, vindo a ser a Lei n.º 13.415/2017. Destacam-se as mudanças na carga horária de 1.200 horas para até 1.800 horas e a ampliação das parcerias público-privadas, não apenas para a formação técnico-profissionalizante, como também para convênios de cursos à distância. A rapidez com que a Reforma do NEM se efetivou levanta reflexões importantes sob a ótica da "Pedagogia do Oprimido". A questão central parece compreender os princípios da dialogicidade na concepção problematizadora e libertadora, ou seja, a prática pedagógica dialógica.

Segundo Freire (2021a), a ação dialógica não ocorre fora da práxis, sendo necessário existir no contexto da relação ação-reflexão. O diálogo é uma exigência existencial e, se é encontro que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos (em busca da transformação e humanização do mundo), não pode ser reduzido a um simples ato de depositar ideias de um sujeito no outro ou uma troca de ideias a serem consumidas. Neste sentido, a palavra deve ser pronunciada em comunhão, demandando compromisso com a transformação.

A prática pedagógica dialógica se opõe à concepção bancária e busca a libertação por meio da conscientização, ameaçando o status quo. Para Freire

(2021a), a educação problematizadora que leva à libertação passa pela conscientização, que desafia o movimento histórico da inconclusão e se inscreve como busca permanente. Os processos de humanização e desumanização extraídos da realidade social concreta transformam-se em uma nova realidade. Impulsionada pela busca constante pelo "ser mais", enfrentando a luta contra a injustiça, exploração do trabalho e opressão convertida em violência alienadora dos opressores.

Freire (2021a) destaca que os seres humanos que lutam por sua libertação "hospedam" um opressor dentro de si. Ao se conscientizarem de sua falta de humanidade, podem se engajar na pedagogia do oprimido, instrumento capaz de promover a libertação. No entanto, Freire alerta que, muitas vezes os oprimidos, ao se reconhecerem como tal, tendem a tornar-se opressores ou sub opressores - aderindo ao opressor, desenvolvendo uma visão individualista e obscurecendo a consciência de classe oprimida. O reconhecimento como oprimido não implica na superação da contradição em si mesmo. Portanto, a libertação é uma conquista da qual exige-se busca permanente.

A luta pela libertação, segundo Freire (2021a), envolve o amor manifestado como solidariedade. A solidariedade é uma atitude radical que exige o olhar para pessoas humanas concretas (subjetividade) em uma realidade social (objetiva), possibilitando uma "práxis autêntica". A práxis, definida por Freire (2021a) como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para modificá-lo, é essencial para a superação da contradição opressor-oprimido. A Pedagogia do Oprimido, ao buscar a restauração da intersubjetividade, se torna humanista e propõe uma abordagem problematizadora-libertadora.

Freire (2021a) instiga a reflexão sobre as questões do poder político na Educação. O autor destaca a distinção entre educação sistemática (decisões políticas responsáveis pela implementação nos sistemas de ensino) e trabalhos educativos (efetivados no processo de organização dos oprimidos).

A Pedagogia do Oprimido passa por dois momentos distintos: inicialmente, os oprimidos desvelam o mundo da opressão e se comprometem, na práxis, com sua transformação. Em seguida, ao transformar a realidade, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 2021a, p. 57).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A grande maioria, dos adolescentes e jovens do EM, está matriculada na rede de ensino pública e estadual no Paraná/Brasil. Assim, podemos considerá-los como **os filhos** da classe trabalhadora (grifos nossos). Evidências importantes para observar os direcionamentos dados às Políticas Públicas da Educação.

A partir das contribuições de Arroyo (2007, 2014), pode-se elaborar os seguintes questionamentos: Quais características constituem os adolescentes e jovens da geração de estudante no EM? Que dispositivos os governantes têm apresentado para que os adolescentes-jovens possam fazer escolhas mais assertivas em relação ao que desejam para seus futuros? De que maneiras as demandas trazidas para o ambiente escolar pelo adolescentes-jovens exigem a intervenção de professores pedagogos(as)? Como direcionam? Para quem? Forjam uma rotina escolar?

O olhar atento de uma estudante do EM forneceu uma dica: a **diversidade** deve ser considerada como o principal elemento a ser observado pelos profissionais da Educação, quando se trata de adolescentes e jovens no EM Regular. Se assim for, o professor precisa estar antenado à sua prática pedagógica, no sentido de contribuir com os processos de humanização. As diversidades aparecem, simultaneamente, ocupar todos os espaços da escola (pátio, salas de aula, biblioteca, sala do(a) professor(a) pedagogo(a), laboratórios de informática e de ciência, cantina, refeitório, auditório, etc.), representados no desenho da Figura 3, que segue:

FIGURA 3 - CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO



FONTE: Elaboração de Verônica Camargo (C.E REGENTE FEIJÓ, 2023 - 1º ANO "S" - PCP)

De forma geral, os estudantes do EM estão na fase de desenvolvimento humano. Marcada por características biopsicossociais próprias da adolescência e juventude. O que nos distingue dos demais animais é a dimensão espiritual, que traz consigo a consciência da transitoriedade, da transcendência e da individualidade como seres humanos. Esta fase singular está repleta de significados e subjetividades, permeando os valores morais, éticos e as crenças (sendo a fé um elemento fundamental - considerada o motor que se expressa por meio da esperança).

Como se já não fosse suficientemente complexo desejar entender as características que nos constitui a identidade como pessoa humana isoladamente, elas se encontram interligadas aos demais humanos, portanto, sendo complexas. Estão situadas em um tempo histórico e em um espaço organizado político, cultural e socioeconômico pela sociedade capitalista e pelo Estado Neoliberal. Neste contexto, vivemos em interação uns com os outros e com a natureza da qual se extrai a própria existência, se efetivando daí, o processo de humanização.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide,

vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1969, p..43).

Para não parecer simplista, como realmente não o é, através das complementaridades e contradições as pessoas humanas ainda se encontram divididas em organizações sociais e em diferentes categorias (classe, etnia/raça, gênero, idade e sexo). Logo, investigar a prática pedagógica no EM torna-se uma tarefa árdua. Neste contexto, corroborando Arroyo (2014) questiona-se: qual currículo interessa a esses estudantes?

A pergunta nos leva a questionar quais conhecimentos precisam ser produzidos nas relações do ser humano consigo mesmo (autoconhecimento), com os outros (sociais, econômicas, políticas, históricas) e sobre as coisas do mundo (natureza e culturas).

Para refletir sobre essa problemática, Arroyo (2014) aponta que: “Um currículo do EM deverá dar centralidade ao estudo aprofundado do trabalho humano em si: como o ser humano pelo trabalho transforma a natureza, faz a história e se faz, se produz, se forma e humaniza, mas é desumanizado nas relações capitalistas de trabalho”. Complementando:

[...] Somos profissionais da garantia de seu direito ao conhecimento, à pluralidade de conhecimentos, e o primeiro direito ao conhecimento de todo ser humano é a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O direito a se entender nas relações de classe nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do solo, da renda pública. Entender-se nessas relações políticas e nesses padrões como sem-trabalho, sem-escola, sem-universidade, sem-renda, sem-moradia, sem-terra. Se não tiveram acesso a esses conhecimentos no EF, ao chegarem ao EM, esperam que lhes seja garantido esse direito a se saber nessa história social, econômica, política (Arroyo, 2014, 161).

Arroyo (2014) constrói seus argumentos ao ressaltar os dramas da vida social que os "jovens-adultos" enfrentam para chegarem à escola no EM. Para o autor, o currículo deve trazer, em si, as áreas de conhecimento e seus atores sociais. Portanto, formado pelos professores e estudantes que devem "ser reconhecidos como sujeitos de produção de cultura, de identidades, de conhecimentos, de valores, de modos de pensar" (Arroyo, 2014, p. 160). Nesse caso, os professores são trabalhadores, e os estudantes do EM diurno são os filhos da “classe popular trabalhadora”. Por isso, os conteúdos devem partir da realidade

em direção aos conhecimentos científicos e nesta relação ambos são aprendizes e mestres. (terminologias utilizadas pelo autor, replicada nessa parte do texto).

A escola é colocada como o lugar onde há a troca de experiências, de perguntas e de olhares para o mundo “que precisam ser reconhecidas e sistematizadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico”. Para Arroyo (2014), o trabalho pedagógico dos professores se entrelaça aos conhecimentos sistematizados e a prática pedagógica em situações de aprendizagem - através de oficinas, projetos, pesquisas inter áreas.

Deste modo, ao se referir o papel do professor em atuação no EM, afirma que:

Somos profissionais da garantia de seu direito ao conhecimento, à pluralidade de conhecimentos, e o primeiro direito ao conhecimento de todo ser humano é a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O direito a se entender nas relações de classe nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do solo, da renda pública. Entender-se nessas relações políticas e nesses padrões como sem-trabalho, sem- escola, sem-universidade, sem-renda, sem-moradia, sem-terra. Se não tiveram acesso a esses conhecimentos no EF, ao chegarem ao EM, esperam que lhes seja garantido esse direito a se saber nessa história social, econômica, política (Arroyo, 2014, 161).

Ferreira (2022), afirma que o trabalho pedagógico, visto como o trabalho dos professores e inserido na sociedade capitalista, possui os mesmos determinantes. Isso quer dizer que: sua força de trabalho está organizada pelas relações de emprego, e nele se encontram submetidos socialmente como sujeitos alienados.

No entanto, o trabalho do professor, com caráter científico, elaborado e sistematizado através de métodos e técnicas intencionais para a produção do conhecimento, "no sentido de apropriar-se, de passar a conhecer o que não era conhecido" (Ferreira, 2017, p. 39), desenvolvido na/com/e linguagem, torna-se um ato político de autonomia. No contexto:

Os professores têm condições de se autoproduzirem sujeitos de seu trabalho pedagógico, na medida em que: a) elaboram continuamente sentidos do trabalho que realizam; b) entendem a autoria e entendem-se autores daquilo que produzem; c) localizam e denotam pertença à classe trabalhadora, respeitando os limites e as contingências da especificidade do trabalho que realizam, o trabalho pedagógico; d) com seu trabalho, visam à transformação do social e dos demais sujeitos, mediada pela linguagem. Trata-se de sujeitos que trabalham e o fazem sob a forma de

trabalho pedagógico. Portanto, não são 'sujeitos pedagógicos', mas sujeitos que realizam o trabalho pedagógico (Ferreira, 2022, p.17).

Nas interações profissionais, o professor se mantém vivo como sujeito social. Que, ao agir, vai se constituindo em sua trajetória histórica e subjetividades. Seja pelas práticas pedagógicas exitosas ou enfrentamento dos desafios que surgem na rotina fatigante da corrida contra o tempo, regado pelo relógio. Ainda, na fragmentação do conhecimento em diferentes áreas, nas atividades transpostas em exigências burocráticas, na mediação dos conflitos, entre outros. Por vezes, o profissional é engolido pelo Sistema que o submete ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de produção/autoprodução. Segundo Ferreira (2022), o profissional reproduz este processo desumanizante, porque o incorpora em seu "fazer" quase automaticamente.

Entretanto, neste mesmo processo situa-se a consciência, a capacidade de reflexão sobre si e do mundo. Enfim, o próprio trabalho. O trabalho pedagógico que produz conhecimento é formado pelas crenças individuais e pelos modelos pedagógicos que os professores desenvolvem em suas práticas pedagógicas, evidenciando o planejamento individual (Plano Docente). A efetividade da aula ocorre em interação ao que os estudantes trazem consigo para o confronto imediato feito de suas vivências. De maneira que este surja, agora, coletivamente. Sendo que tal proposição deve compor o PPP Institucional.

Na elaboração do PPP para nortear a prática pedagógica, justifica-se, segundo Arroyo (2014), pensar como os jovens e adolescentes se percebem diante das fragilidades sociais, desigualdades (onde prevalecem as injustas distribuições de oportunidades e de baixa expectativa de não-direitos), alimentação, saúde, teto e trabalho. Enfim, dever ser compreendido como as necessidades da juventude entram nas agendas das políticas públicas.

Que currículo poderá estar atento às políticas públicas para a juventude é um desdobramento da pergunta de Arroyo (2014). O que dizer das condições do primeiro emprego, com vagas limitadas numa nítida separação para aqueles que conseguiram qualificar-se ou não para uma determinada função. Como acessar tais vagas, haja vista que os oriundos das classes populares são inseridos precocemente no mercado de trabalho, daí a necessidade de se pensar na juventude e em suas especificidades.

A relação entre trabalho e educação tem sido uma dualidade enfrentada pela juventude brasileira. Segundo Arroyo (2014, p. 165), o currículo deve garantir a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados historicamente de "uma forma que os fortaleça em suas resistências e em suas múltiplas ações e movimentos por dignidade, justiça, igualdade e equidade. Enfim, por outras relações de trabalho".

Neste sentido, Arroyo (2014) questiona os moldes empregados nos currículos do EM no Brasil. Ele argumenta que, como sistema meritocrático, de um lado temos o ensino propedêutico (destinado à continuidade dos estudos no Ensino Superior e às profissões mais rentáveis financeiramente) e do outro lado temos os currículos mais simplificados e as formações semiqualficadas (que têm sua gênese na segregação social).

Arroyo (2014) defende que o trabalho deve ser o princípio norteador do EM um processo humanizador em detrimento ao desumanizador da exploração do trabalho. Um currículo humanizador deve estar alicerçado ao trabalho, formação intelectual e cultural. Cujas centralidade esteja embasada nos processos de produção e do trabalho produtivo. Os jovens das classes populares trazem consigo, para a escola, o trabalho como práxis humana concreta. Ou seja, experiências da realidade vivida, como a subsistência e a expropriação de sua jornada de trabalho.

Para Arroyo (2007, p.19), se estabelece uma relação entre currículo e humanização. Demonstrado no texto "Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo", publicado pelo MEC - Secretaria de Educação Básica, problematiza: "Que organização dos currículos e da escola tornará nosso trabalho mais humano?". Já que os currículos condicionam a prática pedagógica dos professores, ao ditar a organização na sequenciação dos conteúdos, a carga horária e a hierarquização de conceitos.

Por sua vez, Ferreira (2017) provoca, enfaticamente, a reflexão "Como humanizar em condições desumanizadoras?". Afirmando que o trabalho constitui ontologicamente o ser humano. Logo, cumprir tarefas é o antônimo disso. Ora, continua a autora, em ação repetitiva de tarefeiro, os profissionais se encontram em condições de sofrimento, "sequer lhe permitem hominizar-se, imagina humanizar-se e propor um trabalho humanizador" (Ferreira, 2017, p. 95).

3.1 TRAJETÓRIA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Desde a sua fundação, em 1946, o Banco Mundial (BM) é formado por duas organizações: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que compõem o BM.

Em 1989, o BM realizou uma reunião para avaliar a reestruturação capitalista e planejar os próximos anos, em moldes neoliberais. Especificamente de cunho político-econômico na América Latina e Caribe. Este encontro ficou conhecido como Consenso de Washington.

O ano de 1989 foi também ano da Queda do Muro de Berlim (fim da Guerra Fria - Capitalismo como modelo hegemônico). Reconfigurando a economia pela adoção dos Blocos Econômicos. Os novos caminhos do Capitalismo adotaram abertura econômica, políticas de privatização e desregulamentação financeira para os países periféricos. Além de determinar a estes, condicionalidades para os empréstimos, agora necessários de ajustamento estrutural e setoriais, concedidos pelo BM (Pereira, 2010).

Segundo Pereira (2010), os anos 90 serviram também, entre outras ações do BM, para rever as dívidas externas dos países mais pobres. Na avaliação feita, o BM alegou que 42 países eram elegíveis, ao analisarem principalmente o critério “ajustamento estrutural”. Tais países, para obterem novos empréstimos, deveriam ser capazes de demonstrar “bom desempenho” pelo período de seis anos, sendo três deles subsequentes.

Ao final desta década, em resposta aos relatórios elaborados pelas Organizações Não Governamentais, o BM propôs assessoramento técnico para projetos de combate à pobreza, desenvolvidos em níveis nacionais. Já no início dos anos 2000, após o 11 de setembro, os financiamentos relacionavam, além de questões humanitárias, a de segurança. Deste modo, surgiram operações multilaterais envolvendo o Grupo de Aprendizagem e Assessoria da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a União Europeia e a Organização das Nações Unidas.

Estabeleceu-se condicionalidades políticas de reformas na gestão pública, resultando na diminuição do papel do Estado e favorecendo a atuação de instituições de livre mercado. Essas instituições causam grandes impactos, pois

utilizam discursos ideológicos como principal ferramenta, orientando as ações neoliberais (Pereira, 2010).

Na educação, a nova perspectiva entre Estado e Sociedade precisa ser evidenciada, tendo em vista as condicionalidades políticas que permitem interferências privadas no serviço público nos últimos 20 anos, através de dois programas: “Todos pela Educação” e “Aprendizagem para Todos”. Nas décadas de 1960 até 1980, a Educação estava estabelecida para a formação de Capital Humano pela dimensão técnica e profissional pela proposta da “parte diversificada” do currículo para o EM (Pronko, 2014).

Neste mesmo período, o mundo testemunhava os desacordos entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o BM. Ao mesmo tempo, ocorreu a Conferência Mundial da Educação (1990) que apresentou a Educação como possibilidade de correção - para os principais problemas diagnosticados (Pobreza e caminho de desenvolvimento). Esta ideologia tornou-se bandeira de fundações norte-americanas (Ford, Rockefeller e Carnegie) e de Organismos Internacionais (Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)).

A centralidade dos programas estava orientada nas “necessidades humanas básicas” e “Educação ao longo da vida”. Foram estabelecidas avaliações externas com a implicação de dados comparativos para indicadores e de desempenho entre os países (exemplo: o Programme for International Student Assessment (Pisa)). Em 1980, frente à reconfiguração das Reformas do Estado e na abertura econômica periférica ao mercado mundial se reformulou a agenda para a Educação, deixando de estar na centralidade o EM Técnico Profissionalizante e o Ensino Superior (Pronko, 2014, p. 96).

Na década de 1990, as propostas do BM encontram consonância com as políticas sociais no Brasil, sendo um dos principais clientes desse organismo na América Latina. Neste período, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), assume as reformas de Estado com vertentes neoliberais, abertura econômica e privatizações de empresas públicas. tendo Pedro Malan à frente do Ministério da Fazenda, com o objetivo de retirar o Brasil do déficit público e controlar a inflação através do resgate de valor da moeda pelo “plano real”.

No MEC estavam Paulo Renato e Simon Schwartzman, ambos com acessos privilegiados a dados concretos da Educação brasileira, que se tornaram decisivos

para os alinhamentos entre as políticas públicas do governo e as condicionalidades empregadas pelo BM (Mello, 2014).

Importantes encaminhamentos foram dados a partir do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial em 1997. Pelo qual, o BM estabelece alternativas para o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Assim, o Estado não precisa ser o único provedor de serviços básicos. Sendo a privatização a saída para o que chamaram de “nova agenda pública”. A parceria entre público e privado resulta do Colóquio Internacional de Educação Privada (sigla traduzida do inglês CFI) no ano de 2000. Parte do BM permite contratos de gestão privada às instituições públicas, o fornecimento de insumos (material didático, consultorias técnicas) e políticas específicas de acesso à chamada “flexibilização”.

Esta medida possibilita a prestação de serviços através de cursinhos no preparo de avaliações exigidas pelo próprio Estado (públicas). Além disso, repasses de recursos públicos para faculdades particulares e instituições sem fins lucrativos, religiosos, tutorias individuais e provedores baseados na internet (Fielden, Laroque, 2008, p.2 apud Pronko, 2014, p. 101).

Dentre as empresas com empréstimos junto à CFI com parceria público-privado, no Brasil está a Estácio Participações, as Faculdades Maurício Nassau e o Grupo Anhanguera. Para se ter ideia da abrangência dos referidos grupos em sua atuação, apresentados pelos dados coletados em 2009: o Grupo Educacional Estácio é controladora do varejo, Lojas Americanas e do comércio de bebidas, a Ambev-Imbev, estão presentes em 16 Estados, com 187 mil matrículas.

O Centro Universitário aprovado pelo MEC desde 2008, as Faculdades Maurício de Nassau, controlada pelo Grupo Cartesian Capital Group, grandes investidores da área farmacêutica, de automóveis e de metais, possuem 3 IES, nas 5 regiões do país e, contavam com 26 mil estudantes. Por sua vez, o Grupo Anhanguera Educacional pertencente ao Banco Pátria, responsável por 3 IES em 6 Estados, possuem 148 mil estudantes (Tiradentes, 2011 apud Pronko, 2014, p.104).

Além disso, em 2011, o BM lançou o Programa Aprendizagem para Todos, baseado nas competências e habilidades na promoção do desenvolvimento. A estratégia contou com a participação inicial de encontros online, passando por reuniões presenciais com governos, professores, sociedade civil, estudantes, pesquisadores, parceiros de desenvolvimento e representantes de negócios de 100 países.

A elaboração do novo programa partiu da avaliação do Programa Educação para Todos, iniciado em 1990 na Conferência de Jomtien (Tailândia), que contou com saldo positivo para o número de matrículas e que continua como desafio o enfrentamento dos índices de evasão e reprovações escolares. Neste sentido, a aprendizagem não está ligada exclusivamente ao ambiente escolar; trata-se de uma nova forma de compreender os espaços de construção de conhecimento como defesa do desenvolvimento social.

Com essa percepção, os elaboradores do referido Programa estabelecem como parâmetro de avaliação o desenvolvimento econômico do país pela capacidade de integração ao mercado mundial. Nessa nova perspectiva, a pessoa deve ter a habilidade de realizar ações resultantes e adquiridas pela experiência ao longo da vida e nos processos de trabalho, atribuindo um peso menor à certificação escolar. Dessa forma, os investimentos devem estar intimamente ligados ao que o BM chama de oportunidades de aprendizagens para a formação de habilidades individuais e o desenvolvimento de competências.

Portanto, é exigido das escolas uma coerência direta entre financiamento e resultados. Cabe ao BM, para justificar os empréstimos via CFI. Além da reformulação das normativas para a educação global e acompanhamento de seus resultados (por meio de avaliações capazes de apontar as fragilidades e avanços obtidos - pelas quais se baseiam na publicação das “boas práticas”). Para tanto, as dimensões epistemológicas e as bases políticas estão na base da reforma. Definindo pressupostos, objetivos, atores e estratégias para a educação nos próximos anos (Pronko, 2014).

No período de efetivação das Reformas da Agenda Pública, os debates acerca da Educação em Direitos Humanos avançaram no Brasil. Pode-se apontar a elaboração de vários documentos legais, sendo a promulgação da Constituição Federal (CF - 1988) um marco histórico inicial. A CF traz em seu bojo, no Art. 205, a defesa da educação como direito de todos. Sendo dever do Estado e da família, ao promover o preparo para o exercício da cidadania, a qualificação do trabalho e o desenvolvimento pleno da pessoa. Em seguida, a Lei nº 8.090/90 instituiu o ECA. E a LDBEN, estabelecida pela Lei nº 9394/96.

A partir da Conferência Internacional de Educação para Todos, reformas políticas (principalmente econômicas) trazidas pelo modelo de Estado Neoliberal mobilizaram as agendas políticas globalmente, ao serem publicizadas informações

da degradação ambiental, dos crescentes índices de pobreza e do percentual alto de analfabetos, sendo, em sua maioria, mulheres (UNESCO, 2020).

Em 2015 a Declaração de Incheon (Coreia do Sul) lançou o programa "Aprendizagem para Todos", um novo contexto de financiamento da Educação, diante dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. A educação situa-se no slogan "aprender ao longo da vida" e é um direito que permite a cessar aos demais direitos humanos. Compreende a aprendizagem para além do espaço escolar, também nos processos do saber fazer, possibilita políticas de "flexibilização" no emprego de recursos públicos por instituições privadas, alinhando financiamentos a resultados (Pronko, 2014).

A Declaração de Incheon estabelece como princípios fundamentais a pessoa, planeta, prosperidade, paz e parceria para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos. Nesta ocasião, discutiu-se a educação dentro do período de 2015 a 2030, ficando a cargo da incumbência da UNESCO coordenar, na prática, os compromissos assumidos em níveis nacional, regional e mundial dos participantes. A educação está vinculada aos objetivos a serem atingidos também pela saúde, crescimento, emprego, consumo e produções sustentáveis. Segundo dados apresentados no relatório, aproximadamente 17% dos jovens e 258 milhões de crianças encontram-se fora da escola (UNESCO, 2020).

Neste sentido, fruto de um pensar ingênuo, seria separar a opção política da ação de educar. Uma pedagogia do oprimido estabeleceria, portanto, que os recursos investidos para a humanização no país deveriam estar empregados na Educação Pública. Já que, neste mesmo relatório, afirma-se que os filhos da classe trabalhadora têm três vezes menos oportunidades de acesso à educação inclusiva e equitativa de qualidade. Nesta perspectiva, sob a alegação de nivelamento entre financiamento e resultados, a "Nova Agenda Pública" delimita as ações do Estado, que se tornou ao mesmo tempo promotor e violador dos Direitos Humanos pelas condicionalidades empregadas por princípios Neoliberais, pelo BM.

De cunho essencialmente econômico, endossadas com o nome de "desenvolvimento social", a Educação para o século XXI deve atingir as metas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável pelo programa "Aprendizagem para Todos" (2015, que tiveram como base a avaliação do programa "Educação para Todos" (1990). Assim, concluiu-se o considerável aumento no número de matrículas, mas também a necessidade de prever políticas públicas nacionais de combate à

evasão e à repetência escolar. Justificadas pelo intuito de minimizar a pobreza, preparar para o pleno exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

3.2 ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO

3.2.1 No Brasil

Figura marcante na história da Educação Brasileira, Gustavo Capanema Filho nasceu em 10/08/1890 em Pitangui, Minas Gerais. Elegeu-se vereador no ano de 1927 em sua terra natal, tornando-se oficial do gabinete do governo dois anos depois. No ano de 1931, juntamente com Francisco Campos e Amaro Lanari, fundaram o Partido Liberal, inspirados no fascismo italiano. Em 1934, Getúlio Vargas nomeia Capanema para o Ministério dos Negócios Interiores da Educação e Saúde Pública (MESP), cargo que permaneceu até 1945.

As reformas promovidas por Capanema se apresentam na correlação de forças, entre os conservadores da Igreja Católica e do Exército na constituição do Estado Novo, fortalecendo o ensino privado, para o qual se determina um modelo de currículo. Neste período, Capanema expressou Decretos-leis importantes para a Educação, especialmente para o Ensino Secundário: Lei n.º 4.048, de janeiro de 1942 (criou o SENAI); Lei Orgânica do Ensino Industrial - n.º 4.244, de 09 de abril de 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário - n.º 6.141 de 28 de dezembro de 1943; Lei Orgânica do Ensino Comercial - n.º 8.529 de 02 de janeiro de 1946; Lei Orgânica do Ensino Primário - n.º 8.530 de 02 de janeiro de 1946; Lei Orgânica do Ensino Normal - n.º 8.621 de 10 de janeiro de 1946 (criou o SENA); Lei Orgânica do Ensino Agrícola - n.º 9.613 de 20 de agosto de 1946.

Em análise a este período, Montalvão (2021) afirma que tais reformas determinaram uma formação elitista cujo modelo de ascensão social da época passava por características próprias. Tendo princípios baseados em: origem católica, masculina, militar e formação clássica. Desta forma, a formação secundária tinha como finalidade dar prosseguimento ao ensino primário e a formação da personalidade; elevando a formação espiritual e a consciência patriota e humanista, ancoradas nos princípios da moral e ética, família, religião e pátria.

Para tanto, o currículo tido como mais adequado esteve baseado no humanismo clássico e cientificismo enciclopédico como sinônimo de qualidade do

ensino, objetivando o desenvolvimento do país que se tornava industrial-urbano. Ocorre exigência de presença em pelo menos 75% das aulas, pelo estudante, com o propósito de acabar com o estudo livre, que servia de acesso direto ao Ensino Superior. Este modelo, de estudo livre, segundo Montalvão (2021, p. 06), provocou elevados índices de abandono escolar e de reprovações.

De acordo com Jakimiu e Silva (2016), no final dos anos 90, os empresários apontavam a necessidade da formação dos jovens para conhecimentos ligados à Língua Portuguesa, escrita/oralidade, matemática/resolução de problemas e capacidade de trabalhar em equipe (vistas às mudanças ocorridas no mercado de trabalho). Nos anos 2000, para melhoria do EM, foi lançado o Programa de Melhoria e Expansão do EM uma ação de cooperação entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica organizou o Seminário Nacional do EM: Construção Política, resultando na concepção de EM nos eixos: ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Surgindo o questionamento da finalidade do EM para a formação humana para “além da lógica de mercado”. Conforme Jakimiu e Silva (201, p.16), a perspectiva era para a politécnica.

No entanto, com a criação da Secretaria de Educação Básica e o Departamento de Políticas de EM, houve separação do EM da Educação Profissional Técnica de EM. A partir da revisão dos PCN, elaborou-se as Orientações Curriculares Nacionais para o EM resultando na publicação de três volumes (separando as áreas de conhecimento). O Programa Currículo em Movimento, prevendo a qualidade da Educação Básica, foi responsável pela elaboração de vários documentos. Para o EM a proposta resultou no EM Integrado à Profissional o ProEMI em 2009.

A versão aprovada pelo CNE/CP - n.º 11 de junho de 2009, prevê a atenção à diversidade de interesses dos estudantes, o que permite flexibilidade curricular, inclusão de componentes obrigatórios e variação de tempos. As políticas indutoras do PNE 2011-2020, resultaram no documento das DCNs para o EM, por meio da Resolução BRASIL/MEC/CNE, 2012. Preconizando a formação humana integral, “o trabalho (como princípio educativo), a pesquisa (como princípio educativo), os direitos humanos (como princípio norteador) e a sustentabilidade socioambiental (como meta universal)” (Brasil, CNE/CBE, 2012, p. 14).

3.2.2 No Paraná

Quanto à finalidade do EM a LDBEN em seu artigo Art. 35, trata dos aspectos de aprimoramento do educando como ser humano. Considerando a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual/pensamento crítico, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar o aprendizado posteriormente.

O Art. 26 aborda a organização curricular. No qual, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que o EM possua uma parte de Formação Geral Básica (FGB) e outra diversificada, podendo os Estados desenvolverem propostas em seu Sistema de Ensino para os IF (inciso 3º). Conforme o artigo, deve ocorrer organização por áreas de conhecimento, sendo elas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Com a aprovação da Lei n.º 13.415 de 2017, instituiu-se o NEM, estabelecendo alterações de carga horária e flexibilização curricular. Pela Resolução n.º 03/2018 do MEC/CNE, a parte flexível do currículo são os IF que têm como objetivo ampliar e aprofundar as aprendizagens das áreas de conhecimento ou a parte técnica profissionalizante (Art. 12). Foram pensados a partir de 5 eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação, intervenção sociocultural e empreendedorismo.

As áreas de conhecimento estão divididas em Trilhas de Aprendizagem que ainda podem vir subdivididas em Unidades Temáticas. Como componente curricular comum a todos os estudantes, Projetos de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. Outra mudança significativa é o foco para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às dimensões socioemocionais, física, cognitiva e cultural. Deste modo, justifica-se a formação de adolescentes/jovens para o enfrentamento dos desafios da sociedade capitalista no século XXI.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Resumo Técnico do Estado do Paraná - Censo Escolar de Educação Básica (2021), foram registradas 378.660 matrículas no EM (82,9% estão na rede pública, com 95,3% das escolas na zona urbana). Das 9.435 escolas da Educação Básica, apenas 2.032 ofertam EM (Brasil/INEP, 2021). O EM, em Ponta

Grossa e Região, conta com 12.103 matrículas (9.678 - rede estadual e 3.410 – particular) (IPARDES, 2021, p. 12).

3.3 REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA

A Lei n.º 13.415/17 marcou o início da vigência do NEM. Essa legislação promoveu reformulações significativas nas LBDEN, que regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação. Além disso, a Lei instituiu a implementação das Escolas em Tempo Integral de EM (Brasil, 2017).

As reformulações legais direcionaram os currículos para a implementação NEM, resultando em diversas mudanças. Entre elas, destaca-se a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do EM. Devendo abranger o conhecimento do mundo físico e natural, além da realidade social e política, especialmente do Brasil. Adicionalmente, o ensino da Arte Regional e da Educação Física foi integrado à Proposta Pedagógica.

As disciplinas de Filosofia e Sociologia, nos novos currículos, passaram a ter indicações específicas de estudos e práticas, e sofreram uma redução em sua carga horária. No que se refere à História do Brasil, há a determinação para que se considere as contribuições das etnias formadoras do povo brasileiro, destacando-se a afro-brasileira e a indígena. A certificação de conclusão do EM passou a ser válida em todo o território nacional, sendo uma etapa obrigatória para dar prosseguimento em cursos ou formações de nível superior (Art. 36, inciso 9). O inciso 11 abre a possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com Instituições de Educação a Distância. Além disso, deverá ser ofertada a Língua Inglesa a partir do sexto ano do EF.

O ano letivo começou a passar de 800 para 1400 horas/ano em um período mínimo de 200 dias letivos. O Art. 3º acresce o 35-A, incluindo novos componentes curriculares de caráter obrigatório na BNCC. O NEM, como última etapa da Educação Básica, tem como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de

modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2017).

A certificação de conclusão do EM será válida em todo o território nacional, tornando-se uma etapa obrigatória para prosseguir em estudos posteriores, como cursos ou formações de nível superior (Art. 36, inciso 9). O inciso 11 abre a possibilidade para os sistemas de ensino firmarem convênios com Instituições de Educação a Distância. A oferta da Língua Inglesa será obrigatória a partir do sexto ano do EF.

Quanto à carga horária, o ano letivo deverá aumentar de 800 para 1400 horas/ano, em um período mínimo de 200 dias letivos. O Art. 3º será acrescido do 35-A, incluindo novos componentes curriculares obrigatórios na BNCC. O NEM, como última etapa da Educação Básica, tem como finalidades:

Os professores serão formados para viabilizar a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, de forma a exercitar a escuta ativa de todos, sempre encorajando a participação e o engajamento para estimular o raciocínio lógico, contextualizando perguntas e promovendo atividades que permitam a problematização nas rodas de conversa, debates, seminários e apresentações, tornando-se mediadores das discussões, promovendo a aprendizagem para lidar com conflitos pessoais e/ou coletivamente, os quais podem surgir ao longo do ano letivo (Paraná, 2023, p. 36).

A indicação avaliativa deve levar em conta as determinações legais, sendo um processo contínuo, diagnóstico e cumulativo (Brasil, 1996). Deve ser intencional e explicitamente sistemática, tendo como foco a seleção ou classificação e abranger aspectos subjetivos (socioemocionais) e objetivos.

O contexto social no qual o professor atua deve ser considerado, levando-o a questionar os encaminhamentos metodológicos adotados. Neste sentido, o Projeto de Vida, segundo o Caderno dos IF do Paraná, sugere-se identificá-lo como a construção, interlocução e realização de desejos em relação ao seu contexto social.

Quanto aos instrumentos, no Projeto de Vida podem ser desenvolvidos projetos, simulados, estudos de caso, portfólios, apresentações de trabalho, feiras/exposições, debates, provas, avaliações com pares, autoavaliação e

feedbacks. Além disso, como diferencial, além do tempo de aprendizagem, a flexibilização curricular prevê que fique a critério dos sistemas de ensino a realização de Projetos e Pesquisas envolvendo temas transversais, como Direitos Humanos e a Prevenção de todas as formas de Violência contra Crianças e Adolescentes, em conformidade com a Lei n.º 8.069/90 (Brasil, 1990).

Da mesma forma, as avaliações em larga escala relacionam a BNCC e o Itinerário Formativo escolhido pelo adolescente/jovem, sendo de responsabilidade do Estado garantir que o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, bem como conhecimento das formas contemporâneas de linguagens (Brasil, 2017).

Quanto às orientações gerais, dados gerados pelo INEP, através da Diretoria de Estatísticas Educacionais, publicados no Censo da Educação Básica 2020/Resumo Técnico da Educação do Estado do Paraná (2020), ajudam a compreender a situação atual do EM. O retrato atual é de diminuição das matrículas nesta etapa, registrando 425.477 matrículas, uma queda de 7,0% em relação a 2016 (referência utilizada no próprio documento).

Outros dados relevantes incluem a distorção idade/série concentrada no 1º Ano, com uma taxa de 25%, atingindo maior escala para o sexo masculino (uma preocupação persistente ao pensar na Universalização da Educação Básica entre as idades de 4 aos 17 anos). Quanto à relação cor/raça, 74,7% das vagas da educação profissional são ocupadas por brancos, enquanto 37,5% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são pretos e pardos. Deste modo, destacam-se fatores de desigualdade no acesso e permanência na escola (Brasil, 2020, p. 19).

No que se refere à formação dos professores que atuam no EM, é observado que 99% deles possuem ensino superior completo, sendo 92,3% licenciados, e a maioria do sexo feminino. Quanto aos princípios e finalidades do EM, estão previstos:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições desocupação e aperfeiçoamento posteriores; o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (Brasil/LDBEN, Art. 35).

O EM deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas. Tendo preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas. Na ciência e na tecnologia, representada pela iniciação científica e tecnológica. Na cultura, representada como ampliação da formação cultural (Paraná, 2022).

Observa-se no Caderno Orientador do NEM para o ano de 2023 currículo composto da Parte Flexível Obrigatória (PFO) e Parte Flexível (PF) nas unidades do EM, a saber: o Projeto de Vida, educação financeira e o pensamento computacional. Isso está em consonância com a Lei Federal n.º 13.415 de 13 de fevereiro de 2017, conjuntamente com a Resolução n.º 03, de 21 de novembro de 2018, do CNE/CP, e com a Deliberação n.º 04 de 26 de julho de 2021 - CEE/CP, que instituem a organização curricular contemplando duas partes indissociáveis: a FGB - Unidades Curriculares e os IF.

O Projeto de Vida está presente no currículo durante os três anos do EM e seu objetivo é promover a reflexão e estudo sobre a trajetória pessoal, cidadã e profissional. Preparando o aluno para a escolha do IF. Essa perspectiva está na tomada de decisões, dentro de uma concepção de protagonismo juvenil, considerando os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A Educação Financeira também está presente nos três anos, vista junto ao Projeto de Vida para auxiliar nas escolhas financeiras, estabelecendo relação com a realidade por meio da interrelação entre conceitos e práticas.

O Pensamento Computacional, para o 1º ano, tem relação direta com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) sob quatro perspectivas: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber conviver, alinhado aos aspectos socioemocionais. Além do aspecto técnico, abrange o uso ético e o desenvolvimento de jogos, sites e aplicativos (por meio de linguagem da computação).

São objetivos dos IF:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;

- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2018, Art 12).

Neste sentido, a Portaria n.º 1.432/2018 estabelece os referenciais curriculares para os IF em quatro eixos: investigação científica, processos criativos, mediação/intervenção sociocultural e empreendedorismo. A investigação científica visa o enfrentamento de problemas locais, visando à qualidade de vida comunitária. Para tanto, indica o aprofundamento de conceitos fundamentais das ciências, visando à interpretação de ideias, fenômenos e processos coletivos.

Os processos criativos pressupõem a criação de experimentos, protótipos e modelos para utilização em processos ou produtos destinados a resolver problemas e demandas da sociedade. A mediação e intervenção sociocultural têm como objetivo a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para a mediação e resolução de conflitos. O empreendedorismo supõe a inovação no desenvolvimento de produtos, ou prestação de serviços, com o uso das novas tecnologias.

Para ocorrer em 2025, a Lei n.º 14.945 publicada em Diário Oficial em 31 de julho de 2024, altera a Lei n.º 9.394/93 de 20 de dezembro de 1996. Ou seja, as LDBEN para definir novas diretrizes para o EM. As alterações vieram, novamente, sobre o aumento de carga horária e devem ser postas em prática conforme o PNE. Permanece a estrutura curricular em dois eixos, o da FGB e a parte flexível dos IF. Há permanências como o Projeto de Vida e retornos, (re)integrando disciplinas de conhecimentos gerais, organizado pelos Sistemas de Ensino Estaduais.

Caberá a União, através do Art. 36 - inciso 2º C, o desenvolvimento de indicadores e padrões de desempenho esperados a partir da BNCC. Tais mudanças, incluindo a formação de professores que atuam no EM, passam a vigorar já 2025. Se percebe indícios para a expansão da formação técnica profissionalizante ao observar o Art. 10 da Lei 14.640 de 31 de julho de 2023, no inciso 3º e alínea IV.

De antemão já se sabe que o PPP - a Proposta Pedagógica - das escolas sofrerão alterações em adequação à Resolução CNE/CEB n.º 2, de 13 de novembro de 2024. Para o EM, fica dito no Art. 3º “é um direito social; dever do estado, da família e da sociedade responsáveis na garantia deste direito; finalidade promover o desenvolvimento integral, formação para o pleno exercício da cidadania, qualificação

para a participação e integração no mundo do trabalho; e, preparação para dar continuidade de seus estudos em nível superior”.

O documento supracitado traz em seu bojo o desenvolvimento das competências e habilidades, no Art. 5.^o, considera para fins de orientação:

XI - competência:

- a) Mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais);
- b) Atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho; e,
- c) Expressam, na BNCC, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada área do conhecimento.

XII - habilidade:

- a) prática cognitiva e socioemocional, estruturada em relação a determinados objetivos de conhecimento e descrita na forma de comportamentos ou ações observáveis; e,
- b) A combinação e mobilização de diferentes habilidades e conhecimentos expressam uma competência (BRASIL, 2024).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Freire (2021a), a práxis libertadora problematiza a Educação Bancária. Neste sentido, o professor revolucionário orienta a sua prática pedagógica em direção a humanização cuja crença se dá no poder (re)criador entre a realidade objetivada e o sujeito. Deste modo, tomado de consciência das contradições que desumanizam não é possível colocar-se a serviço dela. A educação bancária interessa apenas aos opressores.

Nas palavras do autor:

[...] Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens expectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade (FREIRE, 2021a, p.87).

Ora, nesta concepção tanto quanto se adaptarem ao mundo, mais dominados se encontram sem que lhes careça reclamar seus próprios direitos. Na prática pedagógica revolucionária e, portanto, libertadora, o pensar e o agir autênticos se encontram mediatizados (ambos) pela realidade. Assim, como se pode perceber na Figura 4, que segue:



Segundo Freire (2021a, p.93), se o movimento da práxis “implica a ação e a reflexão sobre o mundo para transformá-lo”, a dialogicidade (como elemento fundante da prática pedagógica) tem como papel efetuar denúncias sobre as mazelas geradas no interior do sistema capitalista e ao mesmo tempo transformador ao produzir anúncios da superação das desigualdades estruturais (pobreza, fome, racismo, escassez de moradia, desemprego, violência(s), supressão de informação

para fazer valer os próprios Direitos, falta de equipamentos de saúde e segurança, analfabetismo, etc). Para tanto, considerando este movimento elegeu o Método do Materialismo Histórico-dialético, que:

[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade (Tozoni-Reis, 2020, p.74).

Tozoni-reis (2020) afirma que pensar nos fatos por meio deste método significa partir da realidade dada (empiricamente), elaborar abstrações apoiado na teoria para se chegar no concreto pensado. Em outras palavras, aceitar os movimentos da contradição inerentes à historicidade da produção humana em sociedade. Ou seja, na reprodução de sua própria existência novo se forma tendo em vista a acumulação dos conhecimentos anteriormente produzidos pelos sujeitos humanos dentro do contexto histórico e social concomitantemente.

Como resultado deste movimento, do qual emergiram tais contradições, buscou-se compreender as alterações provocadas pela prática pedagógica, de professores(as) pedagogos(as) através do diálogo, elemento fundante do processo de humanização na escola. Neste sentido dois foram os aspectos apontados, os determinantes externos e os determinantes internos. O primeiro diante do contexto das políticas do Estado Neoliberal e no outro, referente a identificação do quefazer situadas nas relações do Trabalho na Educação.

4.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Linha de Pesquisa - Prática Pedagógica: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética, sob Parecer Consubstanciado registrado sob o número 2233307 e, liberado em seguida.

Para dar suporte à opção da abordagem metodológica, recorreu-se a Minayo (1994) ao afirmar que a Pesquisa Qualitativa oferece a possibilidade de trabalhar com os fenômenos que envolvem a pessoa humana em suas relações sociais.

Segundo a autora, esta abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22). Ainda possibilita o uso da pesquisa documental e o contato empírico com os informantes por meio da imersão no campo.

Por documentos, entende-se todo tipo de material escrito. Neste caso, a compreensão abrange as orientações nacionais e estaduais das políticas públicas educacionais expressas nos documentos legais que embasam a prática pedagógica do professor pedagogo. Neste sentido se tem o Estatuto do Magistério do Paraná, as DCNs para o NEM, o PNE, orientadores das práticas pedagógicas na escola, como o PPP e o Regimento Escolar.

Os documentos legais comporão os dados coletados pelas interações oriundas da entrevista semiestruturada. Para direcionar as discussões, um roteiro conduziu os depoimentos feitos. Deste modo, cabe compreender elementos articuladores à formação humana em contraposição aos condicionantes desumanizadores que são perceptíveis em Sociedades Capitalistas em seus contextos históricos.

O tripé da coleta de dados resultou do encontro entre a professora pesquisadora e os participantes, compilados e analisados, fruto da observação livre anotados em caderno de registro e do material cedido pelos informantes resultante de reflexões feitas pelo envio antecipado do roteiro das visitas presenciais as escolas cedentes. O intuito foi o de oferecer espaço para o uso da própria linguagem como expressão cultural, visando captar o contexto da realidade concreta onde se encontra inserido o participante. Os encontros foram gravados e transcritos pela professora pesquisadora.

Justifica-se ao Comitê de Ética que a realização do grupo focal, conforme Gatti não foi possível devido a impossibilidade de horários disponíveis pelos participantes tendo em vista o dinamismo do trabalho de professores na escola. As interferências externas (falta de espaço adequado para a realização da meet, o pedido de resolução das demandas cotidianas) foram os principais fatores vistos quando das tentativas da conversa coletiva. Somados a este os participantes se limitaram a responder as questões que estabeleceu as informações do perfil pessoal

sem que houvesse diálogo satisfatório entre os pares no momento da coleta de dados.

Deste modo, evidenciou-se a necessidade da aplicação de outro instrumento para a coleta de dados e, optou-se pela visita in loco da professora pesquisadora. Assim, os dados obtidos são oriundos dos depoimentos emergidos nas conversas previamente agendadas pela professora pesquisadora junto a Equipe Gestora das escolas. Mesmo assim, a retomada das questões por interferência nos espaços cedidos foram recorrentes, pois a efervescência de enes situações exige deste profissional resolutividade imediata. Cabe citar alguns exemplos: caso de pressão alta, queixa das dores de cabeça, crises de ansiedade, busca de material didático para as aulas, solicitação de atendimento a família, indisciplina na sala de aula. Cabe ressaltar que para cada atendimento se faz necessária o registro de Ata.

Para ser participante na coleta de dados foi de que um profissional voluntário participasse da entrevista semiestruturada, não havendo interferência na forma com que se organizaram internamente. Isto quer dizer que, não foram delimitados o número de sujeitos participantes por escola. Esclarece-se que para validar os critérios estipulados foi ter uma escola por município.

Para poder acessar os participantes na escola um longo caminho se percorre. Além da autorização do Comitê de Ética uma série de documentos da Instituição de origem e as intenções documentadas são enviadas para a Coordenação da Articulação Acadêmica do NREPGO que serviu como elo para a realização da pesquisa junto aos Gestores das Escolas com o envio do TCLE e a autorização da Chefia do NREPGO para posterior envio e anuência da SEED. A partir desta assinatura, os Gestores foram acionados via ligação telefônica para agendamento do momento que poderiam reservar espaço em suas agendas para receber a professora pesquisadora na escola.

Assim, durante os meses de setembro a dezembro de 2024 se deram as viagens para a coleta de dados, no total foram 11 os participantes, sendo 09 professores(as) pedagogos(as) e 02 Gestores Escolar. O roteiro foi organizado em três partes distintas com o intuito de buscar evidências que pudessem estabelecer a interação entre as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio (agora NEM) e a prática pedagógica de professores pedagogos(as) (vide anexo). A primeira parte da entrevista continha os dados pessoais, tais como: nome, idade, sexo, estado civil, grau de instrução, tempo de trabalho no magistério.

Na segunda parte se explorou as percepções a respeito do NEM - diretrizes curriculares e por fim as impressões a respeito prática pedagógica. Ao abordarem reflexões sobre a própria prática, os participantes foram contribuindo com apontamentos na construção do que seria a prática pedagógica dialógica, a qual se estabelece pelo olhar sensível para o estudante como uma pessoa humana em desenvolvimento, pertencente a uma família e dentro de um contexto social que os remete a realidade complexa - social, econômica, política, entre outros. Deste modo a escola é um dos serviços oferecidos a comunidade. Nela acontece ações de acolhimento da diversidade cultural e a partir dela também ocorrem encaminhamentos para cuidados e tratamentos na Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes.

Na terceira parte, foi pensada para traçar os avanços e desafios do NEM. Os dados coletados evidenciaram desafios em vistas a atual conjuntura, especialmente na forma com que direciona a implementação das políticas públicas com rigorosidade no sentido de efetivar a reforma na prática, destacando-se uma prática bancária (Freire, 2021a), que será discutida na próxima Seção. Diante desta consideração pode-se apontar para a falta de professores habilitados em determinadas áreas, a pouca participação da família na escola ou ainda o problema crônico da evasão escolar.

No exercício de tabulação dos dados, quadros ilustrativos foram sendo construídos e, aspectos congruentes e/ou divergentes estabeleceram o fio condutor de análise das práticas pedagógicas. As entrevistas foram gravadas e transcritas, tornando importantes depoimentos da prática pedagógica. As contribuições dos sujeitos participantes foram organizadas em conformidade aos objetivos deste estudo.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Fazer alusão ao Caminho das Tropas não tem por objetivo o registro histórico do Brasil Colonial, tampouco uma investigação detalhada dos estudos já efetuados sobre o assunto neste período. Tem o papel específico de reconhecer a sua importância na ocupação e povoamento no que se refere ao desenvolvimento

social, cultural, econômico e político firmado ao longo desse trajeto. Neste percurso situam-se os municípios pertencentes ao NREPGO, contexto desse estudo.

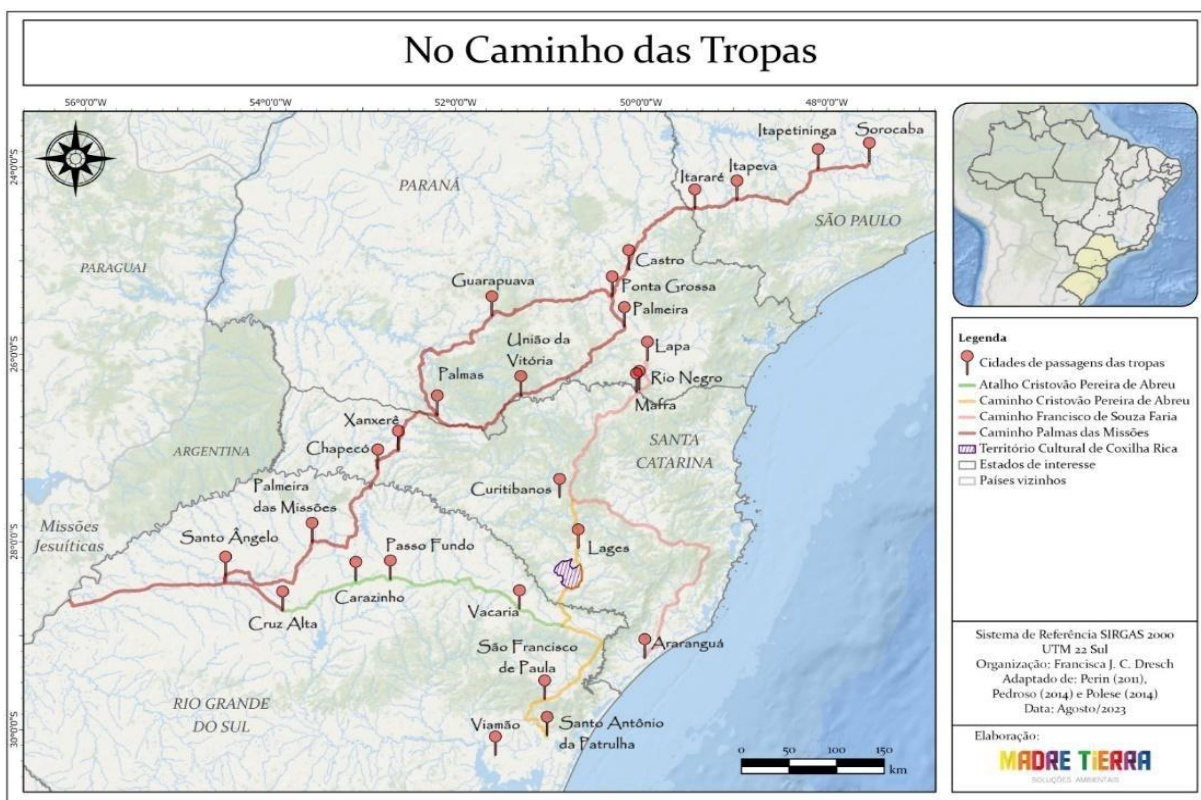
Segundo Kühn (2013), o povoamento desses municípios se deu pela disputa entre espanhóis e portugueses pelo Tratado de Tordesilhas em 1494 e incorporado pela Coroa Portuguesa, somente no século XVIII pelo comércio de vacuum e muares, dirigidas à feira de Sorocaba SP e para o carregamento de ouro nas Minas Gerais. São José dos Pinhais de Curitiba, tornou-se um posto de cobrança de impostos, logo se transformando em ponto de parada para os tropeiros vindos da região sulina.

Os portugueses de Laguna e Desterro foram responsáveis pelo povoamento do Rio Grande de São Pedro. Já os espanhóis de Buenos Aires praticavam a caça de gado selvagem, e do Uruguai, originavam os muares soltos naquelas pastagens. O palco de disputa entre portugueses e espanhóis estava no Rio da Prata, na Colônia do Sacramento (hoje Uruguai), às margens do Rio da Prata. Kühn (2013) relata que, em 1738, uma Carta Régia determinou a criação de um governo na Ilha de Santa Catarina, que passou a ditar ordens diretas do Rio de Janeiro aos militares designados para comandar a vila Rio Grande.

O autor afirma que os conflitos entre os governadores militares e os oficiais de Laguna eram recorrentes até então. Os espanhóis tomaram a vila Rio Grande, e os "praças" marcharam rumo a Viamão, causando problemas administrativos e logísticos para a Coroa Portuguesa. Em seguida, com o intuito de fechar fronteiras para o avanço espanhol em 1750, a Capitania do Rio Grande de São Pedro recebeu um expressivo contingente populacional do Rio de Janeiro, da Colônia de Sacramento e de casais açorianos comerciantes.

Polêse (2014) relata que o caminho traçado pelos espanhóis para carregamento de ouro e prata precisou de animais fortes, devido à irregularidade do solo. Com os comerciantes argentinos, estabeleceram-se negócios para a aquisição de cavalos, mulas e gado. Com o intuito de demarcação de território, a Coroa Portuguesa introduziu as Missões Jesuíticas com a criação de gado xucro na região de Vacaria. Neste interposto, efetivou-se o Caminho das Tropas, observado na Figura 5, percorrendo Peru, Uruguai, Argentina, Bolívia, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, como alternativa para o escoamento dos metais preciosos para o continente europeu. Essas estradas foram abertas por indígenas da região sul-americana chamado de "peabiru", da língua tupi, que significa caminho do gramado amassado, a Estrada Real (Polêse, 2014, p. 72).

FIGURA 5 - MAPA DO CAMINHO DAS TROPAS



FONTE: Sistema de Referência SIRGAS (2022)

Da Estrada Real emergiram os municípios de São Paulo, Santos, Sorocaba, Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Castro, Cascavel, Maringá, Joinville, Itajaí, Lages, Curitiba, Três Lagoas, Campo Grande. Kühn (2013) destaca que a vila de Lages foi criada em 1766 para preencher a lacuna de ocupação do planalto catarinense entre Laguna e Desterro e o Rio Grande de São Pedro, assim como a criação da vila de Guaratuba entre São Francisco e Paranaguá. O estado do Paraná teve sua ocupação a partir do litoral - Paranaguá, seguida por Curitiba no século XVII. Dessas rotas, surgiram cidades que preservam tradições e costumes na gastronomia e vestimentas campeiras. Lages tornou-se um local de descanso e pernoite dos tropeiros, além de pastagem para os animais.

Sendo assim, estabeleceu-se uma íntima relação entre o contexto apresentado e a história pessoal da pesquisadora, ao resgatar em suas memórias as histórias contadas pelo pai e antigos vizinhos, durante as rodas de conversas em torno do fogo de chão. Esses momentos mobilizavam a curiosidade e permitiam a livre fluência dos pensamentos, ao ouvir atentamente os causos e anedotas na voz dos mais velhos para a criançada reunida. Nesses encontros se aprendia os valores

da cultura (churrasco, chimarrão, o canto e as danças gauchescas) e, em outras ocasiões, a preparar a carne para o charque, a linguiça campeira, o queijo colonial as geleias e os doces pastosos das frutas de época.

Essas narrativas retratavam o percurso de dias, ou até meses, no lombo dos cavalos crioulos da localidade do Rincão do Perigo (onde nasceu a pesquisadora). Da Coxilha Rica (observada em fotografia na Figura 6, até o litoral catarinense ou para o estado de São Paulo. Durante essas jornadas, o carregamento do charque de carne bovina era armazenado em cangalhas e canastras nas mulas. Os tropeiros entregavam o gado e as mulas. Na volta, traziam farinha de mandioca, trigo, açúcar, café, sal e arroz. Entre uma e outra façanha, falavam da escassez de mantimentos durante suas infâncias, dos pesados encargos tributários e das perigosas aventuras em tempos de chuvarada por vielas abertas de pau-a-pique nas encostas das serras.

FIGURA 6 - CAMPOS DA COXILHA RICA VISTOS A PARTIR DA FAZENDA PALMEIRA VELHA - SC



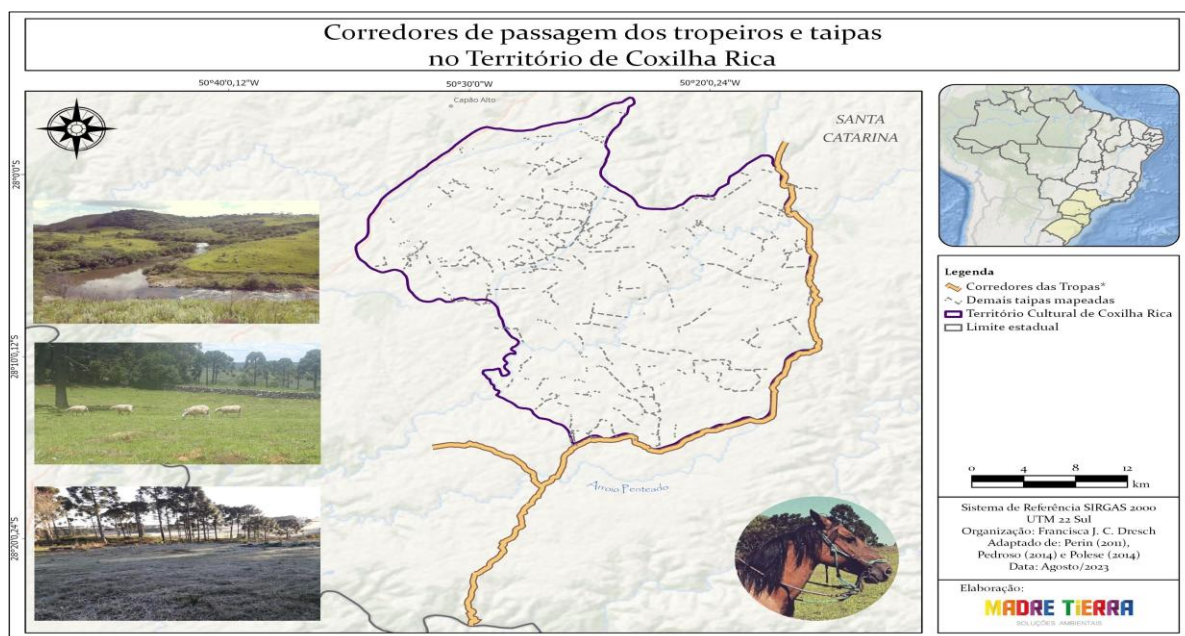
FONTE: Arquivo pessoal de Maíza Camargo Becker, 2016

Segundo Polêse (2014), Coxilha é um nome de origem espanhola que significa campos abertos - ondulados, acrescida de Rica, toda beleza. Coxilha Rica³ localiza-se em uma área rural no planalto serrano catarinense. Foi palco da Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos (1835-1845) e do Caminho das Tropas do século XVIII, sendo uma das rotas que levavam vacum e muares do Rio Grande do Sul (Viamão) até São Paulo (Sorocaba). Com uma vegetação rasteira formada por gramíneas, como o "capim mimoso", e abundantemente irrigada por

cursos d'água das Bacias dos rios Pelotinhas e seu afluente Penteado (fundos com a propriedade de meu pai que está com a família por mais de cinco gerações - indicado na figura 7, mapa abaixo, Pelotas e Lava Tudo.

A Coxilha Rica é coberta pela Mata das Araucárias, sub-vegetação da Mata Atlântica. Apresenta uma ampla diversidade de animais silvestres, incluindo: tatu, cateto, graxaim, zorrilho, leão baio, gralha, bugio, quati, ouriço-caixeiro, seriema, curicaca, lobo guará, quero-quero, entre outros tantos.

FIGURA 7 - CORREDORES DE PASSAGEM DOS TROPEIROS E TAIPAS - COXILHA RICA



FONTE: Sistema de Referência SIRGAS (2022). Imagens dos arquivos pessoais de Flares Luiz Camargo, Jorge Luiz Camargo e Ilma de Cássia Camargo Custin (2021)

*Os pontos indicados no mapa acima representam as taipas (muros de pedra) que delimitam muitas propriedades na Coxilha Rica, obtidas a partir do Google Earth

Os grandes corredores feitos de taipas (muros de pedras), são considerados patrimônio histórico-cultural. Foram erguidos por indígenas, peões das fazendas e escravizados negros e tinham o objetivo de proteger as propriedades do avanço de doenças nos rebanhos e a dispersão dos animais na extensa extensão territorial (Herberts, 2009).

A pecuária extensiva para corte tornou-se a base econômica deste local. Competindo, atualmente, com grandes lavouras de monocultura (soja e milho),

reflorestamento de pinus/eucalipto (silvicultura) e construção de hidroelétricas, um apelo imediato do Capital. Por ter baixa densidade demográfica, na Coxilha Rica, é possível avistar ao longe as propriedades rurais pertencentes às famílias tradicionais (Vieira, Bianchini, Wolff).

No Rincão do Perigo, as famílias Camargo, Ramos, Knoll e Athayde (ligadas por linhagens de parentesco estabelecidas por meio de casamentos) permanecem vinculadas à terra, dedicando-se à criação de gado para corte. Muitos aderiram ao êxodo rural devido à busca por melhores condições de vida, especialmente devido aos processos de mecanização do campo e ao avanço do reflorestamento de pinus e eucalipto. No entanto, na última década, outra característica marcante tem sido o retorno à vida no campo por parte dos filhos daqueles que, anteriormente, buscaram proporcionar aos seus filhos uma formação acadêmica na cidade.

Irrigada por boas lembranças, a festa da Igreja de São Sebastião (terreno onde também tem o prédio da escola, doado por meu pai a Congregação Franciscana), realizada em meados do mês de janeiro, possibilita o encontro anual entre gerações que perpetuam as tradições gauchescas (o bom churrasco e pratos típicos, a dança de salão, o leilão de animais prendas para a Igreja) e reafirmam as crenças dos mais velhos (alguns já falecidos). Neste local de extraordinária riqueza ambiental e cultural, podemos conhecer a flor do pinheiro araucária e várias cachoeiras e grutas, está a de Santo Antônio, ilustradas na Figura 8, que segue:

FIGURA 8 - IGREJA DE SÃO SEBASTIÃO, FLOR DO PINHEIRO ARACÁURIA E



GRUTA

FONTE: Arquivo pessoal de Flares Luiz Camargo e Adão Marafigo de Figueiredo

Na escola rural multisseriada "Castro Alves", onde a professora pesquisadora cursou os primeiros anos do EF, encontra-se fechada, pois os

estudantes da localidade estão no EF nas Séries Finais e/ou no EM. Por isso, foram transferidos para a Escola Itinerante de Educação Básica "Maria Alice Wolff Souza", na Fazenda do Baú, de propriedade de Carlos Augusto Vieira. O mesmo ocorreu com a professora (pessoa oriunda deste lugarejo), que continua a lecionar no EF - Séries Iniciais na escola supracitada.

Além da continuidade dos estudos, o curso *stricto sensu* Mestrado em Educação foi uma das motivações para residir em Ponta Grossa, no Paraná. Cidade formada na trilha dos tropeiros da Estrada Real, a qual comemora mais de dois séculos de sua fundação (15 de setembro de 1823, elevada à categoria de freguesia, em 1855 Vila e em 1862 cidade). Importante entroncamento rododiferroviário, as invernadas das antigas fazendas serviam de paragem no Caminho das Tropas. As malhas da ferrovia que ligam São Paulo ao Rio Grande do Sul atingiram a cidade em 1894.

Ponta Grossa está situada na região conhecida como Campos Gerais. Por ter sido paragem dos tropeiros que levavam gado do Rio Grande do Sul até São Paulo, formado pelas paragens exerceu influência na cultura e na economia da região. Tais feitos podem ser testemunhados nos Parques Históricos da região, como Parque Histórico de Carambeí, Moinho na Colônia Holandesa em Castro e a Colônia Witmarsun de alemães menonitas juntamente com a população originária do resquícios do Quilombo e Senhora das Brotas em Piraí do Sul que explora o turismo como lugar de fé religiosa a outros ligados a exuberância da natureza, os Arenitos do Parque de Vila Velha, as furnas o Buraco do Padre, o Cânion Quartelá em Tibagi onde podem ser fazer rafting, trekking e banhos de cachoeira, em Castro, Ponta Grossa, Jaguariaíva e Sengés.

Devido à sua beleza natural favorecida pela posição geográfica, na Messorregião Oriental do Paraná, irrigada por vários cursos de água, formando lindas cachoeiras, Ponta Grossa está situada na colina que divide as Bacias dos rios Tibagi e Pitangui. Referência nos setores do comércio, indústria, saúde e educação - especialmente Ensino Superior que toda a região se tornou cenário privilegiado do turismo nos roteiros do sul do Brasil, em especial o "Parque Vila Velha".

Versa a História que Ponta Grossa chegou ao século XX com promessa de grande desenvolvimento industrial. Cenário de extração da erva-mate, beneficiamento do couro e da madeira, teve que construir olaria própria para atender os imigrantes poloneses, alemães, russos, italianos, ucranianos, libaneses, sírios,

austro-húngaros e portugueses vindos com a política de territorialização empregada pelo governo brasileiro nos anos de 1877/1878. Na década de 1960, a produção de café colocou o município em destaque no cenário nacional (Ponta Grossa, 2023).

Destaca-se também pela produção de grãos com uso de alta tecnologia, conhecida como a "Capital Mundial da Soja". Outras atividades econômicas se destacam atualmente, a extração mineral (talco e calcário), o reflorestamento de eucalipto e pinus, a produção de erva-mate, a pecuária de corte e leiteira, a exportação de carne suína e de frango para o continente asiático e europeu. Tem importante desenvolvimento no cultivo de hortaliças, em crescimento para o tipo orgânico, e na produção de mel. (IBGE, 2021).

Segundo o diagnóstico do plano estratégico "Ponta Grossa 2043 de Desenvolvimento Sustentável", elaborado em ocasião dos 200 anos da cidade pelo Centro de Desenvolvimento Econômico de Ponta Grossa - CDEPG, junto com a Associação Comercial Industrial e Empresarial de Ponta Grossa - ACIPG e a agência de comunicações Urban Systems: transformando conhecimento em resulta

dos, pode-se afirmar o aumento na produção industrial na área agroquímica (fertilizantes, defensivos e de bebidas - malte, cerveja e álcool), materiais elétricos e nas comunicações. Cresce aceleradamente o setor mobiliário, construção civil e alimentício para óleos e gorduras vegetais e do ramo metalúrgico, além de polo automobilístico. Na biodiversidade da fauna e flora, conta com veado-campeiro, puma, tamanduá-bandeira, pica-pau-rei, gavião-pombo- grande, bugio, anta, entre outros espécies. Na vegetação, destaque para a mata de araucária e para variedades lenhosas. (Ponta Grossa, 2023).

Outra questão interessante apontada neste diagnóstico está a diminuição do tamanho das famílias e o envelhecimento da população para as próximas décadas, sendo a maioria na pirâmide etária, isto é, "mais que dobrará" nas próximas décadas. Ao mesmo tempo, a projeção é de que a população de Ponta Grossa deverá crescer mais que os demais municípios do estado. Logo, conclui-se que muitos serão o destino procurado por pessoas de outras regiões do país, já que o relatório aponta o crescimento da empregabilidade na indústria e na construção civil superiores a 3% ao ano. A saúde continua sendo o principal desafio da cidade, embora seja área de referência em cuidados na região.

Projeções apontam a diminuição no número de matrículas para a Educação Básica, em especial para o EM. Situação previsível levando em consideração que as

famílias já não são mais tão numerosas em sua constituição como outrora. No número de matrículas, destaca-se a rede pública. No entanto, na rede privada estão grande número de crianças na Educação Infantil. Nesta faixa etária possui uma demanda reprimida significativa. Com as novas políticas públicas educacionais tem aumentado propostas para abrir cursos técnicos profissionalizantes em nível de EM.

Pensando em qualidade de ensino, o governo do Paraná tem acompanhado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atribuído a partir do fluxo escolar (frequência - Busca Ativa (BA)) e da média de desempenho nas avaliações externas principalmente em Matemática e Língua Portuguesa (com política de premiação para professores e gestores com resultados dentro da média do estado de 4,7). É aplicado a cada dois anos no 5º Ano (EF das séries Iniciais), 9º Ano (EF das Séries Finais), 3º Ano (EM) e 4º Ano (dos Cursos Técnicos Profissionalizantes). Importante enfatizar, o Paraná possui Sistema Próprio de Avaliação Educacional, destacando a Mais Provas Paraná, agora para o acesso dos estudantes secundaristas às Universidades Estaduais.

Com avanço tecnológico na agricultura, situa-se também o município de Tibagi às margens do rio de mesmo nome. Formado pelo Caminho das Tropas e entrada de bandeirantes portugueses em busca de diamantes e ouro por volta do ano de 1754. A população miscigenada vive principalmente das lavouras permanentes de soja, trigo e milho e das atividades turísticas nos cânions, rios e morros (dito anteriormente). Na criação de rebanho, prevalece o bovino e suíno para matrizes, seguido pelas granjas de galinhas poedeiras. Mercer (1934) relata que os nativos tupi-guaranis eram um povo dócil que foram vencidos pelos arredios kaingangues, atrasando a ocupação das regiões oeste e noroeste do Paraná.

Porto Amazonas eram as terras da fazenda dos Papagaios, da Sesmaria de Manuel Gonçalves da Cruz, em 1708. O canal do rio Iguaçu. A primeira expedição para povoamento se por volta dos anos de 1876 pelo inglês Charles Willian Kitto. Porto Amazonas surgiu num dos portos de exploração denominado Caiacanga, devido às expedições que permitiam a concessão de navegação e transporte de produtos como tecidos, bebidas, alimentos, querosene e quinquilharias. E, compravam erva-mate, couro, madeira e charque.

A História remonta que Amazonas de Araujo Marcondes convidou algumas famílias de Santa Catarina de origem alemã e suíça e desenvolveram o 1º núcleo de povoamento. A navegação foi bastante expressiva para o progresso neste período.

Conhecida como "Terra da Maçã", é o segundo produtor no setor dentro do estado. Com a Proclamação da República, a "Compagnie Générale de Chemins de Fer Brésiliens" construía a ferrovia entre Curitiba e Paranaguá e, posteriormente, ao se estender até Porto Amazonas, ligou-se também a Ponta Grossa passando por Palmeira e a entroncar a de Itararé. Com a construção da Rodovia do Xisto juntamente com a Linha Férrea Central no Paraná, este acesso foi completamente substituído na década de 1970 pela Ferrovia Tronco Sul que liga São Paulo ao Rio Grande do Sul. (Porto Amazonas, 2023).

A ocupação inicial das terras paranaenses se deu pelos povos indígenas Kaingang, Tupi-Guarani, Xetá e XoKleng. Terrenos doados pela Coroa Portuguesa foram desenvolvidos por meio da política de sesmaria destinada aos oficiais do exército. O povoamento teve início no século XVIII como resultado do Caminho das Tropas, como já salientado anteriormente. A política de emigração de portugueses para o Novo Mundo (América, Ásia e África) contou com a participação de mais de 700 mil pessoas entre os anos 1500 e 1700.

Quase 100 mil vieram para Pernambuco e Bahia. Eram homens abastados que se instalaram na Colônia, explorando a produção de açúcar. Mais tarde, devido à política de migração internacional forçada para o povoamento das terras brasileiras, outros se juntaram. Quem eram esses portugueses? Segundo dados do IBGE, estavam degredados, ciganos e novos cristãos que fugiam dos conflitos político-religiosos de seu país de origem.

Em 1532, as Capitanias Hereditárias possibilitaram a posse do território brasileiro e o surgimento dos primeiros povoamentos. Os donos destas terras eram aqueles que se destacavam nos serviços à Coroa como funcionários, marinheiros e militares. Embora as terras fossem do Estado, possuíam o poder de sesmaria - podendo doar suas terras a quem as fizesse produzir. Essa política não foi fecunda, levando vários projetos à falência.

Dos espanhóis, Portugal copiou o modelo das bandeiras. A partir de São Paulo (Capitania de São Vicente), os bandeirantes seguiram para os "sertões", termo utilizado para designar a extensão do território para o interior, efetivando a União Ibérica de domínio Espanhol ' na arquitetura, processo de urbanização e industrialização. Criação de suínos, produção agrícola familiar organizada em cooperativa, especialmente a triticultura (matéria-prima da cerveja). A identidade

alemã se deu pela religião luterana, a criação de escolas e a preservação da língua falada (Brasil, 2007).

Os poloneses chegaram em 1871, criando colônias em Araucária, São José dos Pinhais, Santa Cândida, Orleans, Lamenha, Pinhalzinho e Abranches. Dedicaram-se à lavoura e ao comércio. Em 1872 e 78, vieram os italianos para a Santa Felicidade, eram oriundos do norte da Itália sendo muitos deles artesãos e especializados no ramo do comércio e outros operários. Os da região sul do país foram responsáveis pelas lavouras.

Os ucranianos, a partir de 1895, concentraram-se no Bigorrilho e na Avenida Cândido Hartmann. Os japoneses datam de 1915 e, a partir de 1924, juntaram-se aos poloneses em Araucária e aos bairros de Santa Felicidade com os italianos, em Campo Comprido e Uberaba. Sírios e Libaneses são responsáveis pelo comércio de roupas, sapatos, tecidos, armarinhos e se fixaram no centro da cidade. Os negros também marcaram sua presença na construção de ferrovias que ligam Paranaguá a Curitiba em 1880 com a engenharia dos irmãos Antônio e André Rebouças, estes mulatos (Curitiba, 2023).

Em síntese, os imigrantes que contribuíram com o povoamento dos municípios pertencentes ao NREPGO estão portugueses e os holandeses, alemães, russos, japoneses e poloneses. Os imigrantes foram atraídos pelas boas propostas desenvolvidas pelo governo brasileiro em países da Europa. Estes vieram suprir a mão de obra dos escravos libertos, nos engenhos de cana-de-açúcar e nos séculos seguintes nas lavouras de café, comércio e no processo de industrialização.

O povoamento de Ponta Grossa se deu pelo Caminho das Tropas. Tendo notícias de que, em 1704, Pedro Almeida Taques adquiriu sesmarias nesta região e seu filho José Góes de Moraes e seus cunhados vieram com animais e empregados, construíram currais para a criação de gado. Nota-se que as primeiras sesmarias dos Campos Gerais pertenciam aos bandeirantes paulistas. A organização destes dados pode ser vista na tabela abaixo:

TABELA 1 - DADOS RELATIVOS AOS MUNICÍPIOS E COLONIZAÇÃO

Municípios	População	Extensão territorial km ²	Colonização	Fundação
Carambeí	24.225	648,746	Holandeses	13/12/1911
Castro	72.125	2.526,147	Portugueses	19/ 03/1704
Imbituva	33.306	760,547	Portugueses Alemães Poloneses Russos	03/05/1871
Ipiranga	15.327	926,138	Portugueses	07/12/1894
Ivaí	14.049	601,648	Poloneses Alemães Holandeses	03/12/1961
Palmeira	34.109		Portugueses	07/04/1869
Piraí do Sul	25.779	1.343,948	Portugueses	05/03/1881
Ponta Grossa	358.838	2.042,673	Portugueses	15/09/1823
Porto Amazonas	4.899	186,763	Portugueses	10/10/1947
São João do Triunfo	15.359	718,914	Portugueses	08/01/1890
Tibagi	20.688	2.973,369	Portugueses	18/03/1872

FONTE: IPARDES (2021). Organizado pela autora (2023)

4.3 AS ALTERAÇÕES GERADAS PELO DIÁLOGO DESENVOLVIDA PELOS(AS) PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS) NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS VINCULADAS AO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA, PARANÁ

De acordo com a concepção teórica de Paulo Freire, todo tema emergido do real embora aparentemente oculto na forma linguística, ao ser cooptado em seu complexo dinamismo exige postura gnosiológica. Segundo este autor, frente a atitude gnosiológica, quem escreve não apenas descreve um fato, mas como este se

passa ao transformar a realidade. Por isso mesmo a realidade se torna outra, de maneira diferente da primeira (Freire, 2021, p. 158).

Desta maneira, segundo Freire (2021), todo esforço epistemológico deve ser comprometido e, neste sentido não há nenhuma outra possibilidade de ser professor com práticas pedagógicas neutras em seu pensar e/ou no quefazer. Nestas condições, se remete a práxis autêntica, pois implica em um processo de ação-reflexão-ação.

Com base nesse entendimento, no transcorrer das análises procurou-se atentar para a influência dos determinantes externos (as políticas públicas educacionais referentes a contra-reforma para NEM e também aos aspectos econômicos regionais) e, aos determinantes internos (oriundos no “quefazer”, ou seja, nas práticas pedagógicas de professores pedagogos(as). Deste modo, os resultados serão apresentados segundo a ordem dos objetivos específicos.

4.3.1 Levantamento do contexto atual de Teses e Dissertações da Capes

Para a elaboração deste estudo sobre a problemática apresentada na pesquisa foram consultadas as plataformas eletrônicas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Os descritores empregados foram "Prática Pedagógica Dialógica", "Professor pedagogo", os quais abrangem as atividades do professor e pedagogo na última etapa da Educação Básica. Ou seja, a humanização dos estudantes no EM deve ser resultado da Prática Pedagógica Dialógica. Para a seleção do material por meio de pesquisa bibliográfica eletrônica, foram adotados os seguintes critérios: a) O primeiro recorte envolveu apenas as teses produzidas no território nacional; b) Em seguida, atentou-se ao período temporal, considerando pesquisas realizadas entre os anos de 2012 a 2023; c) A presença dos descritores desta pesquisa no título foi outro critério adotado; d) Em seguida verificou se o termo “prática pedagógica” se repetia também nas palavras-chave; e) Interessou verificar se exclusivamente na Educação Básica na etapa do EM, excluindo as realizadas nos espaços não escolares.

A partir desse ponto, deu-se início ao desenvolvimento da curiosidade epistêmica, conforme conceituado por Freire, com o objetivo de identificar elementos que contribuíssem para a construção do percurso da investigação. Nesse contexto, foram descartados os textos que não continham essas informações, enquanto aqueles que atendiam aos parâmetros estabelecidos passaram a ser considerados como dados: e) Ao abrir os resumos, as pesquisas em que os descritores não apareciam inter cruzados (título e palavras-chave) foram descartadas; f) Em seguida, os resumos foram analisados para compreender o percurso elaborado pelos pesquisadores; g) Buscou-se, a partir deste ponto, identificar no sumário – eixo estrutural das teses – de que maneira os autores abordavam a "prática pedagógica dialógica" e "trabalho pedagógico" nos subtítulos de seus estudos; h) Na introdução das teses, na organização das seções, buscou-se compreender os fundamentos teórico-metodológicos aplicados nas referidas pesquisas; i) Seguiu-se a leitura do trabalho, conforme indicado nos itens anteriores, para localizar o conceito de "prática pedagógica dialógica". Em outras palavras, verificou-se quais autores foram estudados e como eles conceituaram esses termos. As pesquisas que não abordaram esses fundamentos foram desconsideradas nesta reflexão; j) Ao final, foram totalizadas 20 pesquisas, representando estudos que utilizaram os termos propostos como base conceitual para fundamentar o referencial teórico, orientar a pesquisa de campo e sustentar as categorias de análise na defesa desta tese.

Em virtude do exposto, as pesquisas referentes a prática pedagógica expressam uma lacuna conceitual e, são raras as teses que discutem este objeto de estudo no EM. Na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referente ao descritor "prática pedagógica dialógica", foram localizadas 1.808 pesquisas, sendo 415 teses. Quando aplicado a variável de intervalo de tempo, entre os anos de 2012 a 2023, o número de teses baixou para 80. Destas, com o termo "prática pedagógica" no título há 13 estudos, nenhum deles referente ao EM. Ao acrescentar os termos "prática pedagógica dialógica" e "professores pedagogos" na busca, destaca-se da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Gaio (2023). Como observado no Quadro 2, que segue:

QUADRO 2 - CAPES - TESES PRODUZIDAS ENTRE 2012 A 2023, PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA

NOME	TÍTULO	DATA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	PALAVRAS-CHAVE
BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho	PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE E HUMANIZAÇÃO: contribuição de Paulo Freire para a escola pública	31/05/20 12	Universidade Federal de Pernambuco	Pedagogia Paulo Freire; Ciclo do conhecimento; Humanização; Prática pedagógica docente- discente; Leitura de textos e contextos; Práticas participativas
TEIXEIRA, Roberta Araujo	CULTURAS ESCOLARES E CULTURAS SOCIAIS DE REFERÊNCIA: espaços, práticas pedagógicas e representações docentes relacionados à leitura	31/03/20 12	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Leitura, Espaços escolares, culturas escolares, prática pedagógica.
LOSSO, Adriana Regina Sanceverino.	OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	31/01/20 12	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Educação de Jovens e Adultos. Mediação Pedagógica. Formação de Professores
CALIXTO, Aldeci Cacique	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE: Dimensões Didáticas da Prática Pedagógica	31/05/20 12	Universidade Federal de Uberlândia	Docência online; Docência universitária; Ensino a distância; Didática; Prática de Ensino
FREITAS, Regina Toni Loureiro de	PESQUISA - AÇÃO NO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: experiências de estratégias do ensino de Biologia para o curso de Psicologia	30/09/201 2	Universidade Cruzeiro do Sul	Prática Pedagógica, Professores(as) pedagogos(as), Ensino Médio, Dialogicidade, Humanização
SOUZA, Kamila Regina de	OS DESENHOS ANIMADOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma aventura dialógica no Estágio	30/08/20 17	Universidade do Estado de Santa Catarina	Educomunicação. Práticas Pedagógicas Educomunicativas. Educação Infantil. Estágio Curricular. Desenho Animado

	Curricular			
OLIVEIRA, Alessandra Andrea Monteiro de	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: diálogos com Paulo Freire	24/06/2018	Universidade de Sorocaba	Paulo Freire. Estudos Culturais. Cotidiano escolar. Educação Física. Práticas Pedagógicas
RODRIGUES, Ana Maria de Lucena	SUJEITOS EM DIÁLOGO NA PESQUISA COM FORMAÇÃO: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa	27/05/2018	Universidade Federal do Amazonas	Escrita. Formação de Professores. Teoria Histórico-Cultural
SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de	Práticas Pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	07/03/2019	Universidade Federal da Grande Dourados	Professores Indígenas. Práticas Pedagógicas. Educação Intercultural; Indígenas Guarani e Kaiowá. Educação Inclusiva
MOTTA, Priscila Canova	UM DIÁLOGO COM OS DISCURSOS DOS EDUCADORES, DO SESC SÃO CARLOS: vozes e sentidos de uma prática pedagógica	16/02/2020	Universidade Federal de São Carlos	Educação Não Formal, Bakhtin, Paulo Freire, Setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos
BRAZIER, Fabio	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas	13/12/2020	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Formação Continuada de Professores; Pensamento Teórico Memória Mediada; Clínica da Atividade; Autoconfrontação
AGUIAR, Kalyna de Paula	PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE DO TEATRO MEDIADA PELO DIÁLOGO FREIREANO NO CHÃO DA ESCOLA	01/03/2021	Universidade Federal de Pernambuco	Prática pedagógica docente-discendente; Ensino de Teatro; Paulo Freire; Diálogo

GAIO, Victoria Mottim	O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: a constituição das práticas dialógicas das pedagogas da educação básica e seus princípios organizadores	22/06/2023	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pedagoga da Educação Básica. Coordenador Pedagógico. Práticas dialógicas. Princípios organizadores
-----------------------	---	------------	---------------------------------------	--

Fonte: Organizado pela autora, 2025

Pela busca realizada na plataforma Scielo, utilizando o termo “prática pedagógica dialógica” foram localizados nove artigos. Dos quais, um apresenta no título a palavra “dialógica” empregada a prática pedagógica na educação formal. Trata-se de uma publicação de 2015 com o título “Leitura em sala de aula de ciências como uma prática social dialógica e pedagógica” de abordagem histórico-cultural tendo em vista o desenvolvimento humano, parte da tese do autor Silveira Júnior (2015).

Para as aulas, foram selecionados textos dos livros didáticos de Química, com os conteúdos relacionados às “ligações químicas”. Após leitura, conjunta (compartilhada) com os estudantes, partiu-se para o diálogo. Neste momento, as relações pedagógicas resultaram como prática social mediada pela professora teotonicamente, ou seja, parágrafo por parágrafo. Os estudantes puderam contribuir com o debate, trazendo dados de sua realidade concreta e busca por informações complementares em outros materiais: imagens (análise de gráficos) e/ou equações matemáticas. O texto verbal em turma possibilitou a elaboração de um novo texto. Este, por sua vez, construído coletivamente pelo que foi denominado contra palavras, uma nova linguagem entre o já sabido e o potencial de (re)criação com a produção de sentidos, relações e implicações. Portanto, são necessários planejamento intencional antes, durante e depois da situação da leitura.

4.3.2 Rede de Ensino Público do Paraná

O Paraná é formado por 32 Núcleos Regionais de Educação, conforme demonstrado na Figura 9, que segue:

FIGURA 9 - MAPA DO PARANÁ



FONTE: Paraná (2023)

Conforme identificação da regionalização dos Núcleos Regionais de Educação no Estado do Paraná, se apresenta a relação do total de escolas, de escolas com EM, do número de matrículas totais e quantas no EM. Considerando a dinâmica dos anos letivos e a alternância nos dados de matrícula. De um ano para outro, houveram certas mudanças, observadas na Tabela 2, que segue:

TABELA 2 - REDE DE ENSINO DO PARANÁ

NRE's	Total de Escolas	Escolas c/ EM	Nº de Municípios	Nº total de Matrículas	Nº Matrículas no EM
Apucarana	62	49	16	33.720	12.901
Região Metropolitana Norte	111	95	14	85.759	32.574
Região Metropolitana Sul	137	121	14	104.796	42.110
Assis Chateaubriand	28	20	07	7.365	2.582
Campo Mourão	55	42	16	22.556	8.841
Cascavel	93	73	18	51.544	19.466
Cianorte	33	23	12	16.506	6.254
Cornélio Procopio	68	46	19	20.345	7.630
Curitiba	153	128	01	142.372	91.918
Dois Vizinhos	32	14	07	8.872	3.593
Foz do Iguaçu	63	55	09	48.231	17.409
Francisco Beltrão	88	48	20	28.449	10.366
Goioere	31	20	09	9.155	3.586
Guarapuava	59	51	08	30.119	11.089
Ibaiti	32	23	09	9.395	3.902
Irati	54	44	09	20.062	8.052
Ivaiporã	53	37	14	13.985	5.256
Jacarezinho	47	37	12	20.216	7.392
Laranjeiras do Sul	58	47	10	14.858	5.390
Loanda	27	23	12	8.916	3.459
Londrina	123	101	19	80.914	31.028
Maringá	92	70	25	66.937	25.668
Paranaguá	60	45	07	35.223	12.383
Paranavaí	44	30	21	20.265	6.970
Pato Branco	72	55	15	28.063	10.360

Pitanga	34	31	07	9.690	3.871
Ponta Grossa	112	81	11	65.907	25.251
Telemaco Borba	49	39	07	18.637	7.210
Toledo	92	55	16	35.997	13.113
Umuarama	68	41	19	25.729	9.455
União da Vitória	45	40	09	17.981	6.806
Wenceslau Braz	29	24	07	12.200	4.816
TOTAL	2.104	1.608	399	1.081.797	460.693

FONTE: www.consultaescola.pr.gov.br acessado em 04 de julho de 2023 e 17 de dezembro de 2024. Organizado pela autora.

Ao pensar nos aspectos econômicos como determinantes externos e apresentar a preparação dos adolescentes-jovens pelas escolas públicas do NREPGO, percebeu-se um aumento considerável na abertura de cursos técnicos profissionalizantes. Embora a propaganda do governo para a finalidade do NEM tenha sido o protagonismo juvenil, o que se vê é o esvaziamento dos direitos trabalhistas quando propõe-se criar empreendedores. Afinal, empreendedores de quê? Já que, não há políticas públicas que permitam possuir investimentos para criar seus próprios negócios.

A leitura do Quadro 3, abaixo, deve permitir a análise da seguinte maneira: Os cursos novos estão em negrito resultado do levantamento feito em 2025 em contraposição ao feito anteriormente por ocasião da Qualificação desta Pesquisa em meados de 2022.

QUADRO 3 - CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE ENSINO MÉDIO

Município	Escola	Curso	Período	Modalidade
Carambeí	C.E Carlos Venturra	Agronegócio	Manhã	Integrado
Carambeí	C. E. Júlia Wanderley	Administração Contabilidade Recursos Humanos	Noturno Noturno Noturno	Subsequente Subsequente Subsequente
Carambeí	C. E. Júlia Wanderley	Desenvolvimento de Sistemas Administração	Manhã Manhã	Integrado Integrado
Castro	C.E Profª Amélia Madal S. B. Vaz	Farmácia	Integral	Integrado
Castro	C.E Antônio e Marcos Cavanis	Administração	Manhã	Integrado
Castro	CEEP Olegário Macedo	Agropecuária Agroindústria Meio Ambiente	Integral Noturno Noturno	I e Subsequente Subsequente Subsequente
Castro	CEEP Olegário Macedo	Agrícola Agropecuária	Integral Integral	3º Ano Integrado
Castro	C. E Edina Woellner Sviercoski	Agronegócio	Integral	Integrado
Castro	C.E Fabiana Pimentel	Agronegócio	Manhã	Integrado
Castro	C.E Profª Maria Aparecida Nisgoski	Administração	Noturno	Integrado e Subsequente
Castro	C.E Profª Maria Aparecida Nisgoski	Administração	Noturno	Integrado
Castro	C.E Major Vespasiano Carneiro Mello	Formação de Docentes	Matutino e Vespertino	Integrado
Castro	C.E Major Vespasiano Carneiro Mello	Formação de Docentes Desenvolvimento de Sistemas Segurança do Trabalho/Senac	Integral Manhã Manhã	Integrado Integrado Integrado

		Logística Farmácia	Noturno Noturno	Subsequente Subsequente
Imbituva	C. E. Jeocondo Waldemar Bobato	Agronegócio	Manhã	Integrado
Imbituva	C. E. Santo Antônio	Agronegócio Administração	Manhã Noturno	Integrado Integrado
Imbituva	C.E. Santo Antônio	Agronegócio Administração	Manhã Manhã e Noturno	Integrado Integrado
Ipiranga	Colégio Estadual Doutor Claudino dos Santos	Administração Formação de Docentes	Noturno Matutino	Integrado e Subsequente Integrado
Ipiranga	Colégio Estadual Doutor Claudino dos Santos	Agronegócio Planejamento e Controle da Produção	Manhã Manhã	Integrado Integrado
Ivaí	C.E. Arthur da Costa e Silva	Agronegócio	Manhã	Integrado
Ivaí	C.E. Arthur da Costa e Silva	Administração Agronegócio	Tarde Manhã	Integrado Integrado
Palmeira	Colégio Agrícola Estadual Getúlio Vargas	Agroecologia Agropecuária Informática	Integral Integral Noturno	Integrado Integrado e Subsequente Subsequente
Palmeira	Colégio Agrícola Estadual Getúlio Vargas	Agrícola Agropecuária	Integral Integral	Integrado Integrado
Palmeira	C.E. Dom Alberto	Administração	Matutino	Integrado
	Gonçalves	Administração	Noturno	Subsequente
		Contabilidade	Noturno	Subsequente
		Formação de docentes	Matutino	Integrado
		Recursos Humanos	Noturno	Subsequente
		Vendas	Matutino	Integrado
Palmeira	C.E. Dom Alberto Gonçalves	Administração Farmácia Formação de Docentes	Manhã Manhã Integral	Integrado Integrado Integrado
Palmeira	C.E. São Judas	Desenvolvimento de Sistemas	Manhã	Integrado
Palmeira	C.E. São Judas	Desenvolvimento de Sistemas	Manhã	Integrado

Palmeira	C.E Getúlio Vargas	Agrícola Agropecuária	Integral Integral	Integrado Integrado
Palmeira	C.E Getúlio Vargas	Agrícola Agropecuária	Integral (3º Ano) Integral	Integrado Integrado
Porto Amazonas	C.E Coronel Amazonas	Planejamento e Controle da Produção	Manhã	Integrado
Piraí do Sul	C.E Jorge Queiroz Netto	Contabilidade Recursos Humanos Formação de Docentes	Noturno Noturno Integral	Subsequente Subsequente Integrado
Piraí do Sul	C.E Jorge Queiroz Netto	Agronegócio Planejamento e Controle da Produção Formação de Docentes	Manhã Manhã (3º Ano) Tarde (2º Ano)	Integrado Integrado Integrado
Pirai do Sul	C.E Leandro Manoel da Costa	Administração	Manhã	Integrado
Pirai do Sul	C.E Leandro Manoel da Costa	Administração Administração	Manhã Tarde (1º Ano)	Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E 31 de Março	Planejamento e Controle da Produção	Noturno (1º Ano)	Integrado
Ponta Grossa	C.E Arnaldo Jansen	Administração	Noturno	Integrado
Ponta Grossa	C.E Arnaldo Jansen	Administração	Noturno Noturno (1º Ano)	Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E Becker e Silva	Desenvolvimento de Sistemas	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Becker e Silva	Desenvolvimento de Sistemas Programação de Jogos Digitais Gastronomia/Senac	Manhã Manhã (1º e 2º Anos) Manhã (1º Ano)	Integrado Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E João Ricardo Von Borell du Vernay	Alimentos Química Alimentos Química	Manhã Manhã Noturno Noturno	Integrado Integrado Subsequente Subsequente
Ponta Grossa	C.E João Ricardo Von Borell du Vernay	Alimentos Química Biotecnologia	Manhã Manhã Manhã (1º Ano)	Integrado Integrado Integrado

Ponta Grossa	C.E Augusto Ribas	Agrícola Agropecuária	Integral Integral	Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E Augusto Ribas	Agropecuária (3º Ano) Agropecuária	Integral Integral	Integrado Integrado
Ponta Grossa	CEEP de Ponta Grossa	Alimentos Eletromecânica Eletrotécnica Informática Nutrição e dietética Segurança do trabalho	Matutino e Vespertino Noturno Matutino e Vespertino Noturno Noturno Noturno Noturno Noturno	Integrado Integrado Subsequente Subsequente Subsequente Subsequente Subsequente
Ponta Grossa	CEEP de Ponta Grossa	Administração Agronegócio Alimentos Desenvolvimento de Sistemas Eletromecânica Eletrotécnica Gastronomia Planejamento e Controle da Produção Eletromecânica Eletrotécnica Gastronomia Segurança do Trabalho Informática	Manhã Tarde Manhã e Tarde Manhã e Tarde Manhã e Tarde Tarde (1º Ano) Manhã e Tarde Manhã Noturno Noturno Noturno Noturno Noturno Tarde	Integrado Integrado Integrado Integrado Integrado Integrado Integrado Integrado Subsequente Subsequente Subsequente Subsequente Subsequente Subsequente
Ponta Grossa	C.E Colares	Automação Industrial/Senac	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Elzira Correia de Sá	Análises Clínicas Enfermagem Farmácia Farmácia Formação de Docentes	Noturno Noturno Noturno Manhã Manhã	Subsequente Subsequente Subsequente Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E Elzira Correia de Sá	Análises Clínicas	Noturno	Subsequente

		Enfermagem Farmácia Farmácia Formação de Docentes Estética	Noturno Noturno Manhã Manhã Manhã (1º Ano)	Subsequente Subsequente Integrado Integrado Integrado
Ponta Grossa	C. E Doutor Epaminondas Novaes Ribas	Vendas Vendas	Matutino Noturno	Integrado Subsequente
Ponta Grossa	C. E Dr Epaminondas Novaes Ribas	Desenvolvimento de Sistemas	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Francisco Pires	Administração	Manhã (3º Ano)	Integrado
Ponta Grossa	C.E Frei Doroteu	Agronegócio	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Frei Doroteu	Agronegócio Administração	Manhã (3º Ano) Manhã	Integrado Integrado
Ponta Grossa	Instituto de Educação	Formação de Docentes Prótese Dentária Administração Enfermagem Prótese Dentária	Integral Manhã Tarde Noite Noite	Integrado Integrado Integrado Subsequente Subsequente
Ponta Grossa	Instituto de Educação	Formação de Docentes Prótese Dentária Administração Enfermagem Prótese Dentária Saúde Bucal Enfermagem	Integral Manhã Tarde Noite Noite Manhã Manhã	Integrado Integrado Integrado Subsequente Subsequente Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E José Elias da Rocha	Administração	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E José Elias da Rocha	Administração Manutenção Automotiva//Senac	Manhã Manhã	Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E José Gomes do Amaral	Planejamento e Controle da Produção	Noite (1º Ano)	Integrado
Ponta Grossa	C.E Presidente Kennedy	Desenvolvimento de Sistemas Administração	Manhã e Tarde Manhã e Tarde	Integrado Integrado

		Programação e Jogos Digitais	Manhã (3º ano)	Integrado
Ponta Grossa	C.E Presidente Kennedy	Desenvolvimento de Sistemas Administração Programação e Jogos Digitais	Manhã e Tarde Manhã e Tarde Manhã (3º ano)	Integrado Integrado Integrado
Ponta Grossa	C.E Linda Bacila	Administração	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Linda Bacila	Administração	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Meneleu	Administração	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Meneleu	Administração	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Nossa Senhora das Graças	Planejamento e Controle da Produção	Manhã e Noite	Integrado
Ponta Grossa	C.E Nossa Senhora das Graças	Planejamento e Controle da Produção	Manhã e Noite	Integrado
Ponta Grossa	C.E General Osório	Administração	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Polivalente	Edificações Formação de Docentes Edificações	Manhã e Tarde Integral Noite	Integrado Integrado Subsequente
Ponta Grossa	C.E Polivalente	Edificações Formação de Docentes Edificações	Manhã e Tarde Integral Noite (3º Ano)	Integrado Integrado Subsequente
Ponta Grossa	C.E Regente Feijó	Agronegócio Administração Desenvolvimento de Sistemas Planejamento e controle da Produção Marketing Administração	Manhã e Tarde Manhã e Tarde Manhã e Tarde Manhã e Tarde Manhã e Tarde Noite	Integrado Integrado Integrado Integrado Integrado Subsequente
Ponta Grossa	C.E Regente Feijó	Agronegócio Administração Desenvolvimento de Sistemas Manutenção Automotiva /Senac Planejamento e controle da Produção	Manhã e Tarde Manhã e Tarde Manhã e Tarde Tarde (1º Ano) Manhã e Tarde Manhã e Tarde	Integrado Integrado Integrado Integrado Integrado Integrado

		Marketing Administração Hospedagem	Noite Manhã (2º Ano)	Subsequente Integrado
Ponta Grossa	C.E Senador Correia	Publicidade	Manhã	Integrado
Ponta Grossa	C.E Sirley Jagas	Administração	Noite	Integrado
Ponta Grossa	C.E Sirley Jagas	Administração Desenvolvimento de Sistemas	Noite Noite (1º Ano)	Integrado Integrado
Porto Amazonas	C.E Gal Amazonas	Planejamento e Controle da Produção	Manhã	Integrado
São João do Triunfo	C.E Francisco Neves	Administração	Manhã	Integrado
São João do Triunfo	C.E Francisco Neves	Administração Agronegócio	Manhã Manhã	Integrado Integrado
Tibagi	C.E Irenio Nascimento	Agronegócios	Manhã e Tarde	Integrado
Tibagi	C.E Irenio Nascimento	Agronegócios	Manhã e Tarde	Integrado
Tibagi	C.E Leopoldina	Administração	Manhã	Integrado
Tibagi	C.E Leopoldina	Administração	Manhã	Integrado

FONTE: SEED PR (2022/ 2025). Organizado pela autora

Em síntese, percebe-se crescimento exponencial dos cursos técnicos profissionalizantes de EM oferecidos pelas escolas da rede pública. A preparação de mão-de-obra especializada para inserção no mercado de trabalho, oriundos dos cursos técnicos profissionalizantes, atende ao aspecto dos determinantes externos, de modo que é possível refletir sobre o que preconiza a LDBEN. No Art 2º, a educação escolar tem como finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania.

4.3.3 Conhecer o perfil do(a) professor(a) pedagogo(a) e o contexto das escolas de Ensino Médio Regular integrantes do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa

O sujeito de pesquisa para este estudo foram professores(as) pedagogos(as) e/ou professores(as) Gestores Educacionais que trabalham com estudantes do EM. Neste sentido, se apoiou na compreensão de Ferreira, Corrêa e Silveira (2022, p.10), ao afirmar que na sociedade capitalista os “Sujeitos são os seres humanos constituídos subjetiva e objetivamente, dotados de pertença a um lugar social, no qual se representam, do qual participam e no qual interferem, conscientemente, tendo por base a estrutura social que sustenta sua posição de classe”. Isto é, são trabalhadores da Educação.

Na pesquisa de campo realizada nas escolas selecionadas dos municípios pertencentes ao NREPGO observou-se que cada lugar possui características próprias que dizem respeito de sua organização sociocultural, econômica e política. Existem similaridades importantes, como o contexto histórico de alguns municípios que foram sendo formados a partir das paragem e pousos dos tropeiros ao longo das viagens entre o Rio Grande do Sul e São Paulo.

As viagens se tornaram, igualmente, momentos importantes. Na paisagem, os campos abertos delimitados por importantes rios, por resquícios de Mata Atlântica e pelas enormes lavouras na produção de grãos em nível Nacional. Espaços de reflorestamento de pinus e eucalipto. Os/As professores(as) pedagogos(as) disseram das redes de produção dos municípios e igualmente das crenças de seu povo. Demonstram na fala os diferentes sotaques e as palavras utilizadas naquele espaço geográfico, apresentando dialetos bem específicos.

Professor(a) pedagogo(a) é a denominação dada aos profissionais da educação pertencentes à Equipe Pedagógica. Essa designação passou a ser compreendida no estado do Paraná a partir da Lei Complementar n.º 103/2004, publicada no Diário Oficial de n.º 6687 de 16 de março de 2004, que extinguiu as funções de Orientador Educacional e Supervisor Educacional, anteriormente ligadas à Coordenação Pedagógica. Essa mudança uniu-se na função de Professor(a), passando a ser designado docente em caráter legal a partir desta data (Paraná, 2004, Art. 39).

Os critérios estabelecidos de participação foram:

1º - Estar atuando com o EM na Escola Pública;

2º - Desenvolver suas práticas pedagógicas no período diurno;

3º - Ter Licenciatura Plena em Pedagogia ou em Andamento e/ou ainda ser Professor(a) em atividade de Gestão Escolar (para oportunizar enxergar a organização da escola a partir das Políticas Públicas Educacionais, como os instrumentos de acompanhamento das plataformas - uma excepcionalidade requerida após a coleta de dados com o intuito de dar suporte para o entendimento da totalidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola);

4º - Estar colaborando com suas atribuições laborais na função da Gestão Pedagógica;

5º - Ser voluntário para contribuir com a coleta de dados, conforme TCLE;

6º - Ter anuência do Gestor de sua Unidade Escolar;

Não foram impedimentos para participação como informante:

1º - Pertencimento ou não do Quadro Próprio no Magistério do Paraná. Isto é, pode professor(a) do Processo Seletivo Simplificado - PSS;

2º - Tempo de Serviço na rede pública de ensino;

3º - Limite máximo e/ou mínimo de Idade.

Por outro lado, ao contrário torna-se fator impeditivo:

1º - Se encontrar ausente da escola na data agendada para a entrevista semiestruturada ou afastado(a) por motivo de Licença Saúde, Especial, Estudo ou outros fins, de suas atribuições laborais na data acordada com os Gestores para a coleta de dados.

Previamente se considerou que os editais dos concursos públicos no Paraná distribuíram as vagas para a carga horária de 20h. Assim, a quantidade de vagas na função de professor(a) pedagogo(a), nas escolas depende de seu porte de modo destacado na Tabela 3, que segue:

TABELA 3 - NÚMERO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NAS ESCOLAS SELECIONADAS

MUNICÍPIO	ESCOLAS PÚBLICAS	Nº de Prof. Ped
Carambeí	D. E.EF.EM. PROFIS. Julia Wanderley	03
Castro	C.E. MJR. EM. PROFIS. Vespasiano Carneiro de Mello	09
Imbituva	C.E Santo Antônio	07
Ipiranga	C.E.EF.EM. PROFIS. Dr. Claudino dos Santos	04
Ivaí	C.E.EF.EM. PROFIS Arthur da Costa e Silva	04
Palmeira	C.E EF.EM. PROFIS. Alberto Gonçalves	06
Piraí do Sul	C.E.EF.EM Jorge Queiróz Netto	06
Ponta Grossa	C.E.EM. PROFIS. Regente Feijó	11
São João do Triunfo	C.E.EF.EM. PROFIS Francisco Neves Filho	06
Tibagi	C.E.EF.EM. PROFIS. Profª Leopoldina B Pedroso	04
Total	10	58

FONTE: Seed/PR (2023). Organizado pela autora

Embora durante os meses de setembro a dezembro de 2024, ocorreram as visitas *in loco* para a realização das entrevistas semiestruturadas. Duas características foram observadas nos sujeitos de pesquisa neste íterim: o compromisso com a Educação (com seus pares, com o ensino, com aprendizagem dos estudantes, com a parceria entre os(as) Gestores Escolares e com a comunidade escolar); e o bom humor (no trato com a professora pesquisadora, com

seus pares, com os estudantes e no entusiasmo com que falaram de suas práticas pedagógicas).

Duas profissionais antes de assumirem o cargo de professoras pedagogas, exerciam funções administrativas na Secretaria das escolas em que desenvolvem suas atividades laborais na atualidade. Estando na escola, buscaram graduar-se em Pedagogia, mudando de funções e completando as Equipes Pedagógicas em suas escolas de origem. Duas profissionais são concursadas na rede pública municipal, sendo que uma delas cumpre 60 horas mensais.

Nesta etapa, os(as) professores(as) foram chamados de P1 ao P11, indicando os sujeitos, e os Gestores Escolares de D1 e D2. Sendo eximidos seus nomes reais, como acordado pelo TCLE, de que os dados coletados serviriam apenas para fins de produção de conhecimento científico. Deste modo, a identificação dos sujeitos segue aspectos conforme o Quadro 4, abaixo:

QUADRO 4 - DO PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA P(N) – PROFESSORES E D(N) – GESTORES ESCOLARES

Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil	Regime	Município	No EM e...	Trabalha no Magistério
P1	M	60	Casado	QPM	Ponta Grossa	Tec. Prof	27 anos
P2	F	65	Viúva	PSS	Castro	EF finais	15 anos
P3	F	48	*Divorciada	QPM	Palmeira	EF - EI/ EJA	12 anos
P4	F	38	Solteira	PSS	Tibagi	EF iniciais e finais	18 anos
P5	F	33	Casada	PSS	Ipiranga	Tec. Prof	13 anos
P6	F	29	Casada	PSS	São João do Triunfo	EI	07 anos
P7	F	60	Viúva	QPM	Piraí do Sul	EF finais	32 anos
P8	F	49	Casada	PSS	Imbituva	Tec. Prof	1º ano
P9	F	41	Solteira	PSS	Imbituva	Tec. Prof	23 anos

P10	F	63	Solteira	QPM e **APOS.	Imbituva	Tec. Prof	45 anos
P11	F	40	Casada	QPM	Imbituva	Tec. Prof	24 anos
D1	M	59	Casado	QPM	Carambe í	Gestão Escolar	30 anos
D2	M	59	Casado	QPM	Ponta Grossa	Gestão Escolar	29 anos

FONTE: organizado pela Autora a partir das visitas in loco set/dez, 2024.

QPM – Quadro Próprio de Magistério

PPS – Processo Seletivo Simplificado

*Divorciada – Em processo de divórcio

**APOS – Aposentado

Diante do caderno de registro da professora pesquisadora no que se refere a distância percorrida entre suas residências e a escola todos afirmaram que o residem nas redondezas e o mais longe fica no perímetro de 3 quilômetros. Portanto, trabalham na mesma localidade em que a escola está situada. A etapa de coleta dos dados foi bastante significativa. Tornou-se um espaço para falar de si mesmos e de suas trajetórias profissionais. As entrevistas semiestruturadas direcionaram a troca de experiências profissionais no resgate de memórias autobiográficas. Um lugar para dar boas risadas, juntos. Uma lacuna organizada entre tantos afazeres do “quefazer”, que os sujeitos participantes pudessem estar abertos para dialogar, e produzir conhecimentos juntos “com o”, como salientava Freire (2021a).

Numa das visitas no campo, P3 afirmou que ser pedagogo(a) “não se trata de mais um profissional dentro da escola. As ações profissionais se estendem além dos muros de tijolos que cercam e delimitam a escola. Todos estamos na sociedade e aqui recebemos orientações para a vida”. Nesta mesma direção, D1 remete a Freire, que falava, “somos seres em construção permanente, somos inacabados”. Portanto, aprendemos a vida inteira pelas interações que se vai estabelecendo no percurso chamado existência humana.

Através das entrevistas semiestruturadas, a professora pesquisadora pôde ouvir dos(as) professores(as) suas angústias em relação aos processos internos da escola na garantia da aprendizagem dos conteúdos científicos, bem como sua

preocupação a respeito do esvaziamento dos conhecimentos - respostas contundentes ao pensar suas próprias práticas pedagógicas. Observou-se o espanto tomado por alguns participantes ao dizerem que, muitas vezes, se encontram tão submersos na rotina que chegam a não contabilizar os feitos do dia. Semanas inteiras de inusitados, que S3 exclamou “as vezes se passa a sensação de que não fiz nada!”. Mas, este dia, por certo, vários estudantes que precisaram de cuidado com as questões de saúde física, de acolhimento das aflições, de revisão da frequência e aproveitamento de estudos com seus responsáveis, ou a indisciplina reclamada na sala de aula por algum professor, passaram na sala de P3.

A escola, como o espaço que reúne gentes, é viva. Não há como enumerar os feitos diários por uma Equipe Pedagógica, embora façam anualmente um planejamento linear. Ali ocorrem fatos preponderantes no que se acredita ser processos de humanização. Como por exemplo: atribuir limites que contribuem para a formação de valores. Bem, na verdade, não há outra instituição com as mesmas singularidades que a escola. A escola se inquieta diante de complexidades oriundas, ora dos determinantes externos, ora de determinantes internos, que se entrelaçam na produção do ensino e aprendizagem.

Ainda no início do processo da coleta de dados, no transcorrer da conversa com a Equipe Pedagógica das escolas, dois depoimentos que falam do “quefazer” estavam repletos de amorosidade, no mesmo sentido atribuído por Paulo Freire. Disseram sobre os princípios norteadores de sua prática pedagógica:

Eu gosto de fazer o que faço! Me realizo nele. Procuro fazer tudo com dedicação, tudo bem-feito. E penso que temos que sentir prazer no que fazemos né - como trabalhar na escola sem amor. A gente não é perfeito né, mas, procuro fazer sempre da melhor maneira possível (P2).

Na mesma direção, outra professora pedagoga disse:

As vezes até brinco estou aqui por causa do dinheiro (risos). Mas não há como ser pedagoga sem amor - gosto do que eu faço. Levantar todos os dias e vir para a escola é porque eu gosto de trabalhar com adolescentes. Me identifico trabalhando com eles e neles. Tenho um bom relacionamento, um tipo de ligação. Temos uma boa conversa (P3).

Este é o aspecto em particular que Freire sempre falou da Educação. Ou seja, apaixonado pelo que se faz, trata-se de uma forma eficiente de “ser” e de contribuir com o processo de desenvolvimento de outras pessoas humanas, e de si mesmo. Numa das visitas, a professora pesquisadora conheceu S10, professora pedagoga aposentada de um padrão e há 45 anos dedica sua vida ao exercício do Magistério.

Foi na amorosidade que Freire deteve sua existência. Testemunhada por aqueles que com ele puderam estudar a concepção de uma Educação Progressista -que se define em sua essência **pela troca** entre estudante e professores para ensinar e aprender em comunhão. Disse, Edna Castro de Oliveira, no prefácio da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996), da amorosidade a ser compartilhada com os estudantes, como uma das mais significativas demandas de professores, como um “exercício permanente” na prática pedagógica que se faz pelo diálogo (grifos nossos).

Este compromisso com a Educação é capaz de mobilizar (professores e estudantes) “a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (Freire, 1996, p.12). O autor enfatiza que o professor não pode abrir mão da rigorosidade em seu “quefazer”, ou da competência técnica-científica que seja capaz de despertar no outro a curiosidade epistêmica. Conclui que, de nada adianta um discurso coerente e competente sem uma prática pedagógica, que não tenha como objetivo final a libertação que se dá através da amorosidade, que vence o medo. Afirmou o autor que são necessárias reflexões a partir da teoria que se transforme em prática.

Por outro lado, P5 contou a professora pesquisadora que inicialmente não tinha intenção de ser professora. Assim, fez vestibular para Direito. Todavia, a prática pedagógica foi lhe trazendo para o gosto pela docência. Ela disse que: se formar foi um processo árduo, já que em sua cidade não há nenhuma instituição que ofereça o Ensino Superior, “[...] então eu sofri bastante por morar noutra cidade, tive aula todo sábado para compensar os três anos de curso. Então foi um período bem, bem puxado, bem cansativo”

Referente a formação continuada, a SEED tem privilegiado a opção “em serviço”. Tal tem sido o controle posto nesta categoria, que disponibiliza cursos durante todo o ano para que sejam contabilizados no Plano de Carreira Docente. Quanto aos obtidos externamente, a certificação somente é aceita se a instituição promotora possuir convênio que atenda aos critérios da mantenedora. Na fala de P1 vem a justificativa para escolher aos cursos oferecidos pela SEED “É a gente percebe que você nunca pode ficar parado, ainda mais se entra na carreira do Estado” e complementa, “ [...] Quando surgiu o PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação), um programa dentro do próprio Estado, veio bem de encontro com meu pensamento. Eu fiz o PDE já que a minha pretensão sempre foi permanecer na Educação Básica”.

Pode-se observar que os professores têm se dedicado a estudar no transcorrer de suas carreiras no magistério, assim demonstrado no Quadro 5, abaixo. Todos, sem exceção são especialistas.

QUADRO 5 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SUJEITOS DE PESQUISA. S(N) – PROFESSORES E D(N) – GESTORES ESCOLARES

SUJEITO	MUNICÍPIO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
P1	M1	Pedagogia	Fundamentos Educacionais Coordenação Pedagógica
P2	M2	Pedagogia	Educação Especial Gestão Escolar e Tecnologia
P3	M3	Pedagogia	Inclusão com ênfase em Formação de Professores Neuropsicopedagogia
P4	M4	Pedagogia	Neuropsicopedagogia Psicopedagogia Educação Especial
P5	M5	Pedagogia Licenciatura em Letras – Português	Educação Especial Língua Portuguesa
P6	M6	Pedagogia	Educação Especial - TEA Educação do Campo Libras Ensino de Letras

			(andamento)
P7	M7	Pedagogia	Metodologia do Ensino 1º e 2º Graus
P8	M8	Pedagogia	Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial
P9	M9	Peadgogia	Educação Especial Psicopedagogia Educação do Campo Ensino Religioso Mestrado em Educação - Cursando disciplina como aluna especial
P10	M10	Pedagogia	Educação Especial Motora
P11	M11	Pedagogia Licenciatura em História	Educação Brasileira História do Paraná
D1	M12	Licenciatura em Matemática	Programa de Desenvolvimento Educatonal -
D2	M1	Licenciatura em Geografia	Programa de Desenvolvimento Educatonal - (em andamento) Indicadores das Avaliações Externas no Interior de uma escola pública

FONTE: Organizado pela Autora, com base na informação da entrevista
semiestruturada set/dez

Pela exposição acima, pode-se observar que a demanda da inclusão escolar surgiu da realidade. A Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015 - permite o acesso da pessoa com necessidades especiais na escola de ensino regular. Neste sentido, mediante tais adequações escolares, há necessidade de organizar disciplinas com ementas que contemplem a Educação Especial. As políticas da Educação Especial, com perspectivas Inclusivas, têm o papel de possibilitar suporte teórico-técnico para essa demanda. Desta forma, agrupando as informações destacaram-se a Educação Especial ou suas vertentes.

Na mesma direção que cresce a necessidade de compreensão da complexidade inerente a Educação Especial, sob perspectiva inclusiva, também

aumenta o número de estudantes laudados nas turmas regulares. Esta realidade provocou engajamento dos profissionais, a buscarem informação e conhecimentos técnicos, para trabalhar com estudantes que chegam à escola.

Neste sentido, P6 fala das mudanças sentidas no cenário educacional nos últimos anos, por isso defende que “a formação continuada é fundamental para que o processo de ensino aconteça, pois é através dela que ocorre a ressignificação da prática pedagógica”. A Educação Especial com ênfase na inclusão foi pauta no Plano Nacional da Educação, que previa na meta 4 “a universalização do acesso da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação à escola até o final da vigência do plano”.

Esta discussão foi amplamente debatida na Conferência Nacional de Educação, fortalecendo o compromisso por mais uma década (2024-2034). A Lei n.º 14.934 de 31 de dezembro de 2024 prorroga para até 31 de dezembro de 2025 o PNE, aprovado por meio da Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2024).

Da trajetória profissional, duas professoras pedagogas contaram a professora pesquisadora, que em suas vidas as atividades remuneradas foram iniciadas como funcionárias com atribuições burocráticas, na Secretaria da mesma escola que trabalham hoje exercem função de professoras pedagogas. Outra lembrou que foi estagiária na Educação Infantil. P2 comentou que a família era proprietária de um açougue e aos 13 anos foi trabalhar de caixa neste estabelecimento. Iniciando a trajetória profissional. Outra profissional P9 disse que acompanhava a mãe de porta-em-porta na venda de lingerie feminina para as vizinhas e seus familiares ajudando com as anotações e tirava os pedidos.

Como se trata de município pequeno (Ipiranga), “todo mundo acaba se conhecendo ou são parentes” complementou comentando P5. Em tempos passados, lembrou P8, antes da normatização do ECA, Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990 - “fui vendedora em uma loja de departamentos, tinha de 12 para 13 anos de idade”.

Já quanto as contribuições das disciplinas cursadas na formação inicial para a vida profissional com o Ensino Médio, os participantes disseram o seguinte:

QUADRO 6 - FORMAÇÃO INICIAL E AS CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

P1	- Fiz duas Orientações. - Primeira - séries iniciais. - Depois - disciplinas de Educação do Ensino Médio e Orientação Educacional. - Naquela época formava o Pedagogo Pleno. - Hoje não! - consegui - entender a perspectiva dessa unidade de conhecimentos - pedagogo - poder dar conta de várias áreas – escola – demandas.
P2	- Todas contribuíram diretamente. - Fichas aqui - vem de anos - outras pedagogas. - Fomos melhorando - inserimos informações - colegas foram chegando - novas ideias. - Mostrei - atualizadas constantemente. - Muitos anos essa tem sido a forma de organização - trabalho aqui. - Registros individuais dos alunos servem de material de informações – professores. - Espaço de registros da vida escolar dos alunos para seus responsáveis.
P3	- Tenha concluído - bastante tempo - ação junto aos professores - buscamos conhecimentos já construídos. - Sempre recapitulando - os pensadores, filósofos. - Alunos também - disciplinas da Psicologia - Fases de Desenvolvimento da Criança - Adolescente.
P4	- Disciplinas de Metodologia do Ensino - Prática do Estágio - Os pensadores - acaba utilizando um ou outro - Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação.
P5	- Fiz o vestibular - não tinha intenção de ser professora. - Fui mudando o pensamento - gostando da docência. - Sofri bastante - morar noutra cidade - pegar ônibus - viajar - poder estudar. - Faculdade - fiz na Particular - Grade de 3 anos - aulas sábado - compensar o 4º Ano da Licenciatura. - Período bem – puxado – cansativo. - Sala de aula - Estágio - se atrelam muito - articulada - teoria – aula - prática

	é bem diferente. Mas quando você é (silêncio) agrega ali o conhecimento na sala de aula, as experiências que os professores trazem para a gente, isso é muito enriquecedor para nossa formação.
P6	- Serviram para nos qualificar e acessar o mundo do trabalho. - Os estágios geraram aquele friozinho na barriga- afinal a partir deles - as primeiras inserções na escola. - A parte burocrática (registros) se aprende durante este período. - Esta aprendizagem norteia toda vida profissional. - Mas sempre estamos estudando, estou cursando Letras agora.
P7	- A vivência pedagógica é práxis: junção do que estudamos na graduação, especialização e formações - com a prática que vivenciamos no dia a dia, - A prática é formada e ressignificada pela teoria.
P8	- Marcou minha vida estudantil - Fundamentos Pedagógicos, Metodologia de Ensino e Didática Geral. - Contribui com a prática pedagógica dos demais profissionais na escola. - Este tem sido o trabalho mais visível na relação entre os pares. - No entanto não é o único.
P9	- Na minha época era possível escolher entre Orientação ou Supervisão Escolar, - Direcionei-me para a primeira. - Os Estágios sempre são extremamente relevantes - Ligação entre a teoria e a prática - possibilita a interação no contexto da realidade.
P10	- Estava na Graduação bem no período das mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, - Foi muito interessante a discussão na disciplina de Legislação Escolar. - Hoje a organização - base as orientações da Reforma do Novo Ensino Médio.
P11	- No meu trabalho utilizo bastante os conhecimentos adquiridos nas disciplinas - Psicologia do Comportamento e do Desenvolvimento Humano. - Professor não para de estudar, - Estou finalizando mais uma disciplina como aluna especial no Mestrado em Educação da Unicentro, polo Irati.
D1	- Foram a parte da Didática. - Conheceu a professora Marlene da UEPG? Ela que era professora de Estágio, Legislação Escolar. - A Psicologia Infantil e do Adolescente, também ajudou.

	- Então no curso de PDE - teve uma disciplina de Psicologia com ações dentro de sala de aula e com os colegas.
D2	- Minha formação é a Geografia. - Durante a graduação trabalhei numa empresa. - Vejo que o que aprendi na empresa muito se assemelha com a reforma do Novo Ensino Médio - temos metas para atingir - Questiono os índices divulgados pelos meios de comunicação - no que se refere a aprendizagem dos alunos. - Tenho observado a aprendizagem através de recompensas. - Basta perceber o sistema de bonificação baseado no resultado de aprendizagem repasse do FNDE aos professores se atingiu ou superou a meta do SAEB (aprovação e frequência).

Fonte: organizado pela Autora (2025)

A entrevista feita com os Gestores tem cunho exploratório e serviu para complementar as informações obtidas através dos depoimentos dos professores(as) pedagogos(as), a exemplo das rubricas (em anexo) utilizadas por ocasião da Observação de Sala de Aula pela Equipe Gestora, de como se aplica a fórmula do porte das escolas que resultam no número de agentes educacionais, professores(as) pedagogos(as) e gestores (Resolução n.º 4.817/24).

No perfil de professores da Educação Básica, situa-se que na Educação Infantil estão mais comumente as mulheres e os homens surgem em sua maioria como professor no EM, principalmente em cursinhos pré-vestibulares (HIRATA, OLIVEIRA, MEREB, 2019, P.184). Outra autora, Kuenzer (2011) tem tratado do perfil de professor no EM. Neste período, já apontava para a falta de professores habilitados para esta etapa de ensino. Fato que se pode confirmar numa das visitas *in loco*. P5 relatou que estavam dividindo entre si o trabalho de uma colega que assumiu o concurso no município e que não foi encontrado profissional para suprir a vaga.

Ainda, salientou “sofremos um pouco para encontrar professor de Língua Portuguesa também. Teve um professor que precisou fazer tratamento de saúde”. A forma encontrada foi reorganizar o horário de aulas junto com outras duas escolas para encaixar os horários de um professor que atua na Escola do Campo. “Os

alunos perderam um mês de aulas. A nossa professora de Inglês está com calo nas pregas vocais e em processo de readaptação. Este ano está conturbado”.

Neste sentido, a referida autora afirma:

O enfrentamento desta crise só será possível com a compreensão de seus determinantes mais amplos, o que implica a adoção de uma perspectiva de análise que se debruce sobre os problemas reais de forma radical, buscando delinear suas causas históricas e suas determinações estruturais, como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico (KUENZER, 2011, p. 668).

O capitalismo estrutural se encarregou de desvalorizar, a tal ponto, o exercício do magistério que os jovens-adultos não anseiam ser professores. Cabe a geração de programas para efetivar políticas para formação inicial de professores, que deverá reconhecer as políticas de implementação de reformas um campo de disputas. Portanto, a formação de professores, assim como a Educação Básica tem sido forjada para atender ao mercado de trabalho capitalista no qual é possível identificar a divisão social do trabalho em sua forma de organização.

Retomando Kuenzer (2011, p. 672), ao discutir ao perfil do professor, vale lembrar que, a desvalorização social vista pelos “baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas”, tem sido uma hipótese importante de análise nas relações de trabalho na sociedade capitalista.

Noutro aspecto, no perfil do sujeito informante, se deteve ao gênero, nos cargos de Gestão ainda sobressaíram os homens, conforme anotações no caderno de registro da professora pesquisadora. Desta forma, corroborando os referidos autores, as mulheres formaram maioria no que diz respeito aos sujeitos encontrados durante as pesquisas, assim como no restante do magistério, uma vez que apenas três professores eram homens (dois Gestores Escolares e um pedagogo com atuação direta no EM). Outra particularidade, gestores e professores, é estarem no nível que se denomina no Estado, **Professor PDE** (grifos nossos). Ou seja, na mais elevada **classe** concedida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte - PDE/SEED, sem ainda atingir o último Nível III e classe 11.

Como a participação de cada sujeito esteve aliada a autorização prévia de cada Gestor Escolar, as quatro professoras-pedagogas do município de Imbituva receberam a professora pesquisadora reunidas na Sala da Equipe Pedagógica. Neste momento, foram os Diretores da Escola que atenderam as demandas surgidas em seu interior.

Interrogados a respeito da mobilidade para o trabalho, todos os participantes informaram residir próximo a escola onde trabalham, a maior distância dita foi de 3 km, curta de fato. Logo, conclui-se que residem e trabalham no mesmo município. Nenhum deles trabalhou em 2024 em escola situada no campo. Embora P4 tenha dito que lecionava em localidades rurais, solicitou mudança em seu padrão para a área urbana para melhor atender as necessidades de adequação profissional relacionadas a distancias destas localidades da outra escola que já atuava 40 horas semanais.

Posteriormente, ainda na primeira parte do roteiro – na Identificação dos sujeitos participantes - a atividade laboral dos professores pedagogos(as) demonstra que, com exceção de uma profissional com outra atividade remuneratória, os demais se encontram na prestação de serviços à Educação. Para obter tais informações, foram realizadas as seguintes perguntas como: - Em quantas escolas você trabalha?; Qual é a sua carga horária semanal, na escola?; Possui outra atividade remunerada?

No que se refere a formação continuada, a SEED promove a “em serviço” e disponibiliza duas horas semanais, referentes a hora atividade, para a participação dos professores em cursos. As inscrições são abertas para toda rede pública, 399 municípios do Paraná, concomitantemente. Sendo feitas via sistema, com algumas temáticas são preenchidas rapidamente. Muitos profissionais não conseguem vaga, uma vez que, a procura é tão grande que ocorre travamento do sistema. O professor pode escolher dentre as temáticas disponibilizadas na formação de turmas com no máximo 20 professores em cada turma. P2 explica que, para professores pedagogos(as), existem duas áreas bem específicas. Sendo, Formadores das Trilhas de Aprendizagem e questões da implementação da reforma do NEM.

As temáticas dos cursos direcionam a implementação das políticas públicas educacionais. Deste modo, P9 disse que “tivemos o Programa Mais Aprendizagem (PMA) que tem que conservar 20 alunos frequentando para não fechar a turma”. Na

Sala de Recursos Multifuncionais comentou uma variação: “alguns casos os atendimentos são individualizados ou com poucos estudantes, dois ou três, já que cada um deve ser atendido em suas especificidades”. Outras temáticas debatidas foram referentes ao Desafio Paraná (plataforma do Quizziz) e Conselho de Classe Participativo - P8 complementou: “É mais ou menos por época e necessidades daquele momento”. P11 conclui, “agora para fechar o ano, neste último semestre, a discussão gira em torno do Assessoramento Pedagógico para o SAEB, Acompanhamento da Hora Atividade para o Se Liga”.

A validação para certificação exige o cumprimento dos critérios previamente divulgados. A carga horária semestral de 80 horas a serem efetivadas em um dos três temas nas Jornadas Pedagógicas ofertadas. A participação nessas formações passou a ser exigidas pela SEED, em vistas a elevação de nível e classificação final para a distribuição de aulas no início de cada ano letivo na escola para Quadro Próprio de Magistério (QPM) e Horas Extraordinárias e, no NREPGO, para os PSS de acordo com a disciplina de concurso. Desta forma a não participação pode deixar o professor excedente, o que resultaria na não garantia de sua vaga na escola, até então, de origem. A carga horária de cada curso pode variar, 20, 30 ou 40 horas.

Em relação aos gestores, D1 afirma que o Programa de Desenvolvimento de Liderança 2.0 é um curso de aperfeiçoamento com ênfase nos aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos da escola, tendo caráter de auto-desenvolvimento. Somente após a participação nestas formações, o profissional pode participar do processo para ocupar o cargo de Gestor Escolar na rede pública. O curso é aberto à participação de professores QPM ou PSS que tenham como objetivo ampliar suas competências de liderança, através do acesso a um ambiente de aprendizagem colaborativo. Sobre este curso, D1 disse “que o PDL 2.0 trabalha muito com as questões emocionais”.

Neste sentido, P3 relata que gosta muito de estudar, então aproveita toda oportunidade disponibilizada de formação continuada. Salienta ainda que, os cursos ofertados pela SEED “vem de encontro com o que temos que fazer - por exemplo, a Observação em Sala de Aula”. Entende-se deste modo que há direcionamento claro na implantação no NEM para toda rede estadual. O que muda são as formas com

que os trabalhos são conduzidos no interior das escolas, por vezes em meio as relações de **opressão e resistências** (grifos nossos).

Os impactos foram sentidos mais intensamente quando as políticas neoliberais passaram a ditar as políticas públicas educacionais de forma mais intensa no governo de Michel Temer pela imposição da Medida Provisória nº 746/2016 convertida apressadamente na Lei n.º 13.476/2017. Esta, por sua vez, altera a carga horária, amplia as escolas de tempo integral, define o currículo por áreas de conhecimento, suas competências e habilidades. A Resolução 03/2018 do MEC/CNE atualiza as DCNs para o EM. Já, a Resolução 04/2018 institui a BNCC, apresentando a estrutura curricular como forma indissociável a FGB e os IF (BRASIL, 2018).

O aligeiramento da reforma para o NEM, teve início com a Portaria 592 de 2015 da BNCC. No ano seguinte, a Resolução 03 do CNE/CEB - assinada conjuntamente em 22 de novembro de 2018, instituiu o Referencial Curricular do Paraná, e a Portaria 1.432/2018, estabeleceu os Referenciais para a elaboração dos IF, obrigatória aos sistemas de Ensino e também aos estudantes secundaristas.

Uma das justificativas dadas à sociedade, pelos técnicos pedagógicos que elaboraram os documentos da Reforma do NEM, se deu quanto ao apontamento da necessidade de melhoria nos índices do IDEB (combinação das aprovações com as médias de desempenho no SAEB). Deste modo, uma das ações propostas para a escola, está na BA (PARANÁ, 2021). Neste sentido, P4 diz: “inclusive está aberto aqui o SERP agora”, como um “quefazer” que se atribuí a rotina da prática pedagógica. Porém, não para aí, e continua:

[...] se tivéssemos um apoio consistente do Conselho Tutelar (CT). [...] agora mesmo eu estava olhando o caso de uma aluna, foi mandado via SERP para o CT, dia 08/08/24, ontem 30/09/24 é que tivemos um retorno do caso. [...]. Tudo agora é via sistema. Veja aqui (vira a tela do computador e mostra o registro efetuado na data prescrita). Precisamos atender os três passos. O primeiro contato pode ser uma ligação telefônica. Depois uma mensagem via WhatsApp para o número deixado no registro da Secretaria e do preenchimento das fichas individuais do início de cada ano letivo, pelo próprio aluno. Ainda não para por aí, chamamos o pai a comparecer na escola, a gente orienta né, se continuar faltando vamos encaminhar para o CT. Eles que podem notificar advertindo os responsáveis e enviar o caso para o Ministério Público (MP) para que outras providências sejam tomadas. Nosso desafio se situa nas tais visitas as residências dos alunos, não dispomos de infraestrutura necessária. Sabe vamos de carro próprio. As localidades aqui são longe com estradas ruins. Os alunos residem em fazendas rurais, por vezes cerca de mais de 40km. (P4).

Ficou claro que a responsabilidade da escola acaba no envio dos registros ao CT. Vejamos o que disse o P5, “[...] daí a gente precisa fazer um trabalho com os professores também”. Quais evidências, interpelou a professora pesquisadora do acolhimento feito pelos professores? Respondeu, “o que você está fazendo aqui? Já está reprovado não adianta mais vir às aulas. E não é que apareceu a margarida”.

Pensando em resguardar a integridade dos adolescentes-jovens algumas justificativas dadas pelos responsáveis não são repassadas para os professores regentes. Segundo P1, ocorreram comentários sobre os problemas abordados nos Conselhos de Classe com a turma do estudante, uma situação por deveras constrangedora. Alguns atendimentos da Sala da Equipe Pedagógica são sigilosas, as quais podem envolver a violência intra familiar e a depressão com tentativas de suicídio, em especial após a Pandemia da COVID-19, “por vezes com uma fala junto ao aluno, nesse sentido desmonta todo nosso trabalho”, [...] as vezes o aluno vem de uma realidade que a gente não sabe o que está acontecendo por de trás dos bastidores. Ali é preciso investigar e aguardar o momento oportuno para oferecer ajuda para aquele que se encontra em situação limitante” (P5).

A Lei complementar n.º 103/2004 que institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná no Art. 39 extinguiu as funções de Orientador e Supervisor Educacional. A nova legislação provocou a reorganização do trabalho desses profissionais no interior das escolas e alterou as grades curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia. Na prática da escola, cada professor(a) pedagogo(a) passou a ser responsável por um número máximo de 150 matrículas, fato que não condiz com os municípios do interior, conforme coleta de dados feitos pela professora pesquisadora.

Conforme o Projeto de Lei n.º 4731/12, no EM, as turmas **devem possuir** 35 estudantes atendendo suas especificidades locais e regionais. A referida normativa sofreu alterações, Lei Complementar 242/2021, Publicado no Diário Oficial nº 11080 de 17 de Dezembro de 2021, mas não substitui o que já havia sido publicado anteriormente no que se refere ao trabalho do(a) professor(a) pedagogo(a) (Brasil, 2012, grifos nossos).

Em síntese: O número de professores pedagogos na escola passou a ser considerado o porte da escola, e este é definido pelo número de matrículas escolares. Para que se tenha o número de matrículas numa escola serão consideradas as orientações da Resolução 4527 - 25 de Outubro de 2011, publicado no Diário Oficial n.º 8580 de 31 de outubro de 2011, como se lê:

Art. 3º Estabelecer que haverá flexibilização quanto ao número de estudantes para a composição das turmas, considerando especificidades regionais, turmas únicas, matrículas de alunos com deficiência, metragens das salas e de infraestrutura das instituições escolares, desde que autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação. Parágrafo Único. A área em metros quadrados de que trata o caput deste Artigo deverá atender o que dispõe o Anexo I da Resolução 318/2002 da Secretaria Estadual da Saúde do Paraná, na qual consta sobre a estrutura física das Instituições Escolares estabelecendo 1,20m por aluno, incluindo circulação e área do professor (PARANÁ, 2011).

Deste modo, poderá haver no EM 35 a 40 estudantes por turma, dependendo da estrutura das salas de aula. Com base nisto, o número de professores pedagogos nestas turmas dependerá da quantidade de alunos matriculados. Entretanto, a mudança na legislação, que passou a vigorar a partir do dia 05 de agosto de 2024, alterou como se organiza as demandas internas da escola. Publicado no diário Oficial a Lei n.º 4.817, Edição 11716, no Art. 5;

Art. 5.º A demanda disponibilizada para a instituição de ensino na função pedagógica de professor pedagogo será calculada utilizando a média ponderada, considerando o peso oito para o número de estudantes (CGM) com matrículas efetivadas na escolarização, verificadas no SERE, e peso dois para número de turmas de escolarização, por turno de funcionamento, conforme disposto no Anexo II desta Resolução. Parágrafo único. Adicionalmente, será acrescida carga horária para a função de professor pedagogo, no turno em que houver estudantes (CGM) com matrículas efetivadas nas atividades de ampliação de jornada escolar, conforme disposto no Anexo II desta Resolução (PARANÁ, 2024).

Pondera-se o número de turmas e estudantes matriculados na escolarização por turno de aula. Desta forma:

$\text{Média Ponderada} = \frac{\text{Número de matrículas} \times 80\% + \text{Número de Turmas} \times 20\%}{30}$

O porte da escola somente é determinado após a inserção de todas as matrículas no Sistema Estadual de Registro Escolar, que se dá aproximadamente 15 dias após início das aulas, um tempo de adequação das famílias para organizarem suas vidas domésticas, como o passe escolar de meia-passagem e/ou passe livre se residem longe da escola - regulamentado pelo decreto n.º 3691, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000) e funcionamento estabelecido, na prática, pela Portaria GM n.º 261, de dezembro de 2012. (BRASIL, 2012).

Com o porte escolar e as plataformas digitais os professores pedagogos(as) teriam facilitados sua prática pedagógica, o que não acontece. Ainda, são responsáveis pelo cuidado com os estudantes e seus responsáveis, atividades didático-pedagógicas com os demais professores (como observação em Sala de Aula, Acompanhamento da Hora Atividade, etc) e responsáveis por suprir programas (Sala de Recursos Multifuncionais, CELEM, Aluno Monitor, Aulas Especializada de Treinamento Esportivo, Edutech (aprimoramento em programação) e, Robótica), em sua prática pedagógica. Isto, ao serem contratados/efetivados com carga horária de 20h semanais. Este referencial muda anualmente. E, não menos importante, cabe ainda evidenciar a participação na Formação em Ação exigida pela SEED, para não perder classificação e ficar excedente na lotação da escola de origem.

Enfim, como manter a saúde física e mental diante de tantas demandas? Sobrecarga de trabalho é o que se vive cada pessoa - professor pedagogo no estado do Paraná. Na prática, estes números não fecham desta forma. S10 fala que as turmas possuem mais de 40 alunos matriculados. Ressalta-se também que, nas demandas burocráticas estão os Planos de Aproveitamento de Estudos, quando um estudante muda do técnico profissionalizante para o EM Regular, nos casos de inclusão escolar oriundos da Sala de Recursos Multifuncionais e do PMA.

Quanto os Formadores em Ação, denominação atribuída pela SEED para os professores pedagogos, D2 argumentou que toda prática pedagógica para a implementação do NEM tem sido acompanhado pelo NREPGO nas Tutorias Pedagógicas. Além disso, há formação continuada em serviço. Dentre outras temáticas oferecidas, como Observação em Sala de Aula, Desafio Paraná (Quizziz), Conselho de Classe Participativo, Projeto de Vida, IF (Robótica, Clima Escolar, entre outros. Explicou que há rubricas a serem seguidas na verificação do cumprimento dos objetivos previamente elaborados pela mantenedora, a exemplo da formação que tinha como foco principal o SAEB. Na avaliação desta rubrica, há critérios a

serem observados e atribuídos notas que variam de um a quatro. Após a observação, Gestores e Equipe Pedagógica devem promover o feedback aos professores que assinam a ciência destes pontos.

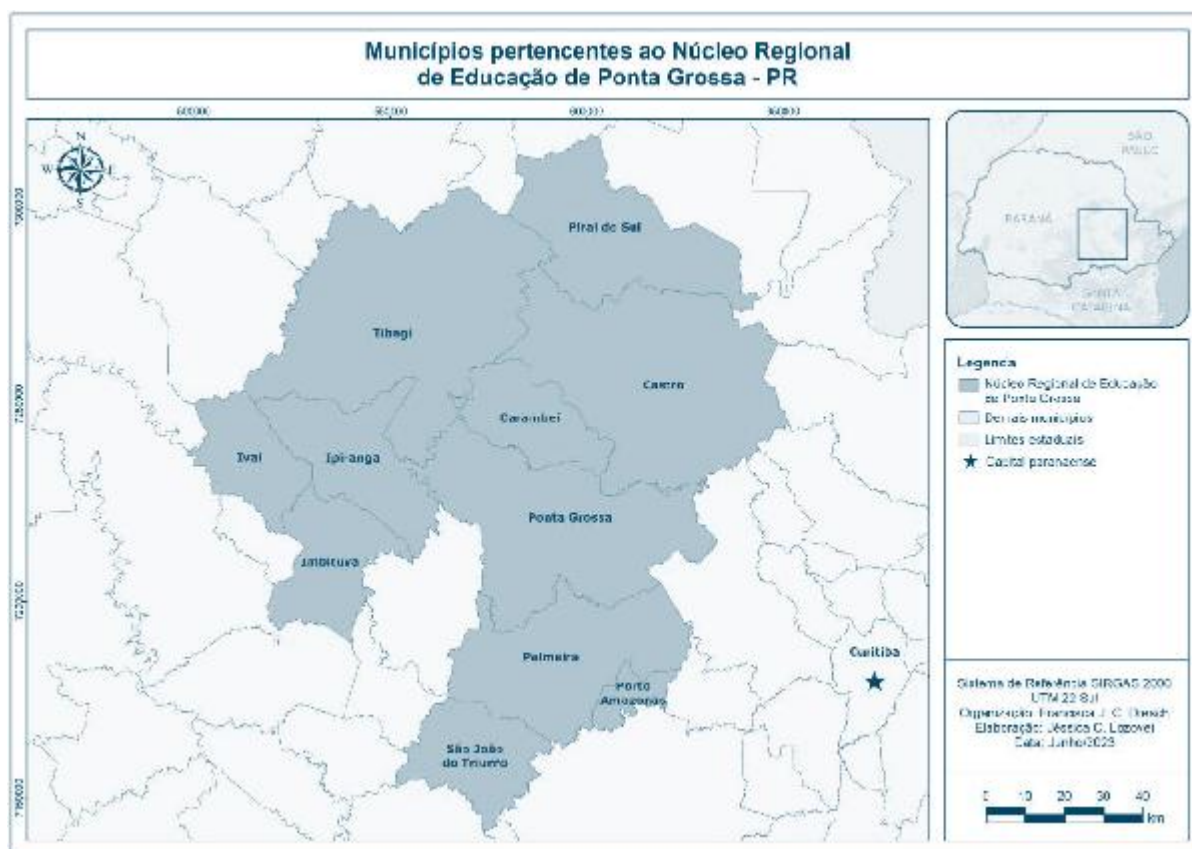
Ainda interrogado a respeito da distribuição de aulas aos professores (Quem é o profissional que poderá ser regente no componente curricular Projeto de Vida?), D2 explicou que na listagem de cursos oferecidos pela SEED professores de qualquer área podem se inscrever, havendo vaga. A conclusão do curso, capacita o profissional a assumir este componente curricular. Na listagem que chega ao Gestor Escolar está a relação de profissionais que atende este critério e poderá assumir estas aulas. Esclarece que as Observações em Sala de Aula avaliam o perfil deste profissional. Neste caso o Gestor Escolar pode interferir não atribuindo estas aulas para aquele que não obteve êxito. Segundo D2 a Resolução nº 7.863/24 GSSEED orienta a Distribuição de Aulas.

Nesta dinâmica é possível perceber de que maneira os determinantes externos orientam os determinantes internos, na prática pedagógica de professores pedagogos(as). No entanto, cada profissional se inscreve conforme suas demandas no interior da escola. As alterações da Grade Curricular para o NEM em 2025 estão em construção pela SEED. D2 informou de antemão que haverá a Recomposição de Aprendizagem (de Matemática e Língua Portuguesa), pois notou-se defasagem de conteúdos para estudantes da Rede Estadual de Ensino (Paraná, 2025).

4.3.3.2 Contexto das escolas pesquisadas dos municípios pertencentes ao NREPGO

Se tratando da organização Regional da Educação, Ponta Grossa é composta por 11 municípios, sendo Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. Conforme identificado na Figura 10, mapa a seguir:

FIGURA 10 - MAPA DOS MUNICÍPIOS PERTENCENTES AO NRE DE PONTA GROSSA - PR



FONTE: Sistema de Referência Sirgas (2023)

O NREPGO possui 132 instituições estaduais que atendem estudantes. Dentre essas, 113 são escolas na rede pública, totalizando 58.496 matrículas ativas. A distribuição é a seguinte: 11 escolas cívico-militares, 31 escolas do campo, três Centros de Educação de Jovens e Adultos, sendo um deles em funcionamento na Unidade Prisional de Ponta Grossa, um Instituto de Educação, três Colégios Agrícolas, e um Centro Estadual de Educação Profissional, dois em Educação em Tempo Integral, 12 com o Programa Parceiros da Escola - Resolução 7.789/2024.

Diferentemente dos demais municípios, Ponta Grossa possui uma escola de educação na modalidade especial, enquanto há seis nesse formato, além de dois Centros de Atendimento Educacional Especializado. Essas informações estão organizadas conforme indicado na Tabela 4, a seguir:

TABELA 4 - INSTITUIÇÕES ESTADUAIS

Município	Inst*	EM**	Cívico Militar	CEEBJA** *	Inst de Campo E****	Campo EM*****	Urbano
Carambeí	06	04	01	-	01	01	05
Castro	18	14	02	01	05	05	13
Imbituva	05	03	01	-	02	01	03
Ipiranga	05	04	-	-	03	03	02
Ivaí	05	03	-	-	01	01	04
Palmeira	15	07	01	-	09	04	06
Piraí do Sul	07	04	01	-	02	01	05
Ponta Grossa	58	8	04	02	03	01	55
Porto Amazonas	02	01	01	-	-	-	02
São João do Triunfo	05	04	-	-	03	03	02
Tibagi	05	04	-	-	02	02	03
TOTAL	132	9	11	03	31	22	101

FONTE: Paraná (2023). Organizado pela autora.

* Instituições

**Ensino Médio

***Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

****Instituições do Campo de Educação Fundamental

*****Instituições do Campo com Ensino Médio

Quanto a seleção das escolas, importaram os seguintes critérios: 1º - Pública; 2º - Da Rede de Ensino Estadual; 3º - Pertencer a jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NREPGO); 4º - Estar situada na Zona Urbana; 5º - Ser aquela que agrupa maior número de turmas no EM, no período diurno; 6º - Oferecer EM no Ano Letivo da coleta de dados foi realizada, neste caso 2024; 7º - Ter anuência da Gestão Escolar para que, ao menos 1 professor(a) pedagogo(a) participasse da entrevista de forma voluntária. Neste contexto, foram levantados os dados apresentados na Tabela 5, observou-se:

TABELA 5 - RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE TURMAS E DE MATRÍCULAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

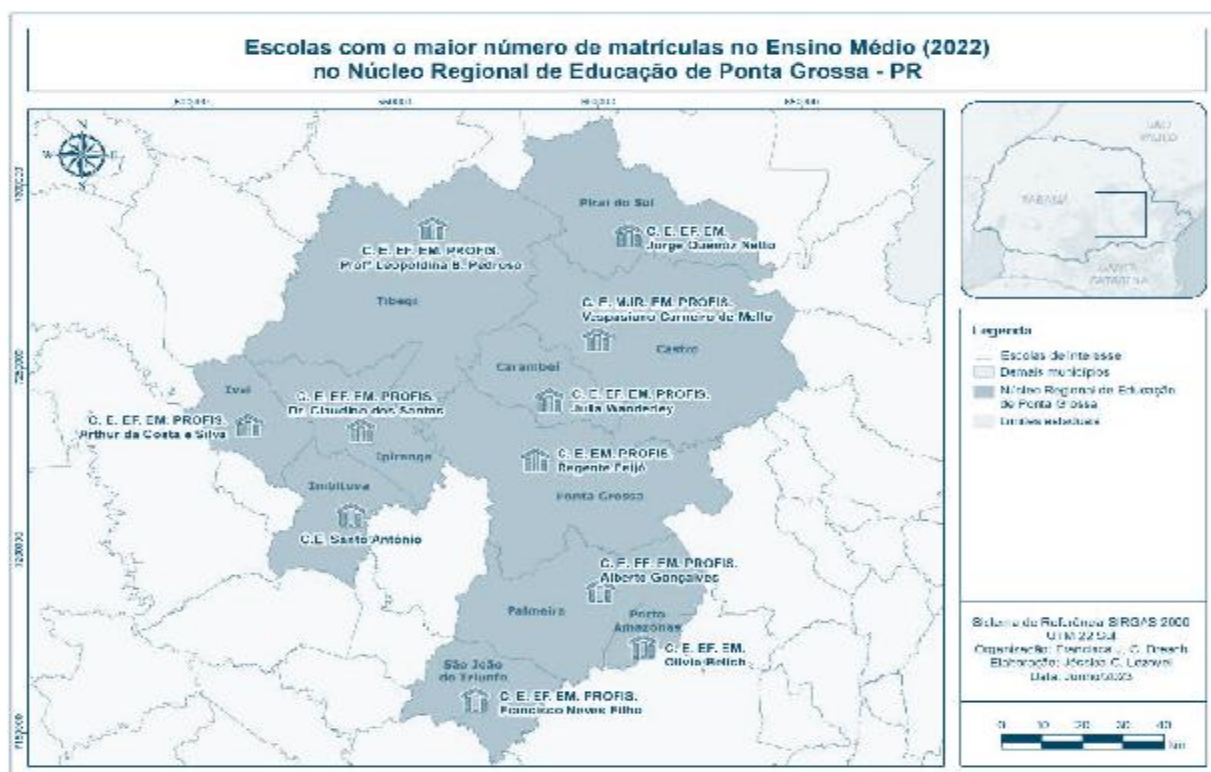
MUNICÍPIO	ESCOLAS PÚBLICAS	Turmas Escola	Nº Matr Geral	Turmas EM	Nº Matr EM
Carambeí	C. E.EF.EM. PROFIS. Wanderley Julia	52	1254	15	529
Castro	C.E. MJR. EM. PROFIS. Vespasiano Carneiro de Mello	69	1.654	30	996
Imbituva	C.E Santo Antônio	72	1.839	32	1.001

Ipiranga	C.E.EF.EM. PROFIS. Dr. Claudino dos Santos	53	1.296	17	511
Ivaí	C.E.EF.EM. PROFIS Arthur da Costa e Silva	34	95	20	635
Palmeira	C.E EF.EM. PROFIS. Alberto Gonçalves	58	1.249	24	681
Piraí do Sul	C.E.EF.EM Jorge Queiróz Netto	68	1.338	23	769
Ponta Grossa	C.E.EM. PROFIS. Regente Feijó	86	2.444	71	2.372
São João do Triunfo	C.E.EF.EM. PROFIS Francisco Neves Filho	48	989	16	390
Tibagi	C.E.EF.EM. PROFIS. Profa Leopoldina B Pedroso	34	960	16	448

FONTE: Paraná (2023).

Considerando o movimento permanente da dinâmica trazida pela realidade, pôde-se observar que de um ano para outro houve diferenças importantes. Isto é, no material construído para Qualificação e noutro momento a Análise de Dados deste estudo. Deste modo, foram selecionadas inicialmente as escolas apresentadas na Figura 11, que segue:

FIGURA 11 - MAPA DAS ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO (2022) – NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA – PR



Fonte: Sistema de Referências Sirgas (2022)

No entanto, justifica-se que no momento da coleta de dados foi necessário excluir os municípios de Porto Amazonas, por não atender aos critérios estipulados - com a escola que atende estudantes no EM, tornando-se Cívico-Militar - e de Ivaí, pois a Gestora Escolar não autorizou a participação de nenhum professor(a) pedagogo(a) da escola selecionada. Deste modo, os dados coletados são de nove municípios. Esclarecemos que o número de sujeitos informantes ficou a cargo da organização interna de cada Gestão Escolar.

A Tabela 6, abaixo, apresenta especificamente os seguintes aspectos educacionais, evidenciando que a maioria das matrículas estão na rede pública de ensino e na área urbana.

TABELA 6 - MATRÍCULAS DO MUNICÍPIO NAS REDES PÚBLICA E PARTICULAR

Município	Rede Pública	Particular	TOTAL	Urbana	Rural
Carambeí	725	-	725	672	53
Castro	2.711	287	2.998	2.850	148
Imbituva	808	44	852	662	190
Ipiranga	422	23	445	149	-
Ivaí	547	-	547	413	134
Palmeira	1.419	114	1.533	928	605
Piraí do Sul	1.319	252	1.571	1.510	61
Ponta Grossa	9.678	3.410	13.088	12.968	120
Porto Amazonas	125	-	125	125	-
São João do Triunfo	571	-	571	201	370
Tibagi	628	18	646	646	-

Fonte: IPARDES (2021). Organizado pela autora (2023)

Na produção da síntese, pode-se perceber que a grande maioria dos estudantes em formação técnica são trabalhadores que buscam complementar sua formação no período noturno. Outra questão que nos instigou foi identificar se a formação oferecida aos adolescentes e jovens do EM está relacionada à economia

do município. Neste sentido, observa-se que os Campos Gerais possuem grande potencial turístico. Entretanto, apenas uma escola oferece formação específica, e ainda são necessários cursos para Hospedagem e Hotelaria. A Formação de Docentes destaca-se como um dos cursos técnicos, sendo inclusive o único oferecido em dois municípios do interior.

A cada ano, a dinâmica da escola se altera. São novas matrículas, diferentes demandas, pessoas que chegam e outras vão embora - como é o caso dos estudantes que finalizam a etapa do EM. Novas legislações modificam as rotinas com intensidade. Se adaptar as mudanças não quer dizer que esqueceremos o que passou, somente aceitamos que as pessoas estão a caminhar fazendo escolhas.

4.4 AS ALTERAÇÕES GERADAS PELAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO ENSINO MÉDIO REGULAR EM ESCOLAS PÚBLICAS PERTENCENTES AO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

A prática pedagógica dos professores pedagogos(as) reflete-se no cotidiano escolar em seu “quefazer”. Neste sentido, se esclarece que, embora surjam como sinônimos nas pesquisas acadêmicas, os descritores “trabalho docente” e “prática docente”, neste estudo, embora tenha base teórica freiriana, são usados no transcorrer do texto como “prática pedagógica”, em alinhamento ao referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. O qual, também se atribui ao nome da Linha de Pesquisa de Pós-Graduação da UTP. Assim, a prática pedagógica observada ocorre na escola, e esta, por sua vez, está inserida na sociedade capitalista.

Nesta direção Kuenzer (2011) faz importantes contribuições no estabelecimento da relação Trabalho e Educação. Na obra resultante de sua tese "Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador", a autora discorre sobre a qualificação/formação do trabalhador atuante em uma fábrica automobilística de Curitiba - PR em 2011. Seu estudo tornou-se referência para aqueles que se dedicam à formação do trabalhador, abordando as contradições da

existência e as relações sociais geradas por processos divergentes de educação, promovendo resistências ao capitalismo. Este projeto pedagógico de enfrentamento aos problemas cotidianos é, ao mesmo tempo, de criatividade e inovação conciliando essas duas frentes como se explicita:

A forma de organizar o trabalho na fábrica contém um projeto pedagógico muitas vezes pouco explícito, mas sempre presente. Seu objetivo é a constituição de certo tipo de trabalhador, conveniente aos interesses capitalistas; em outros termos, propõe-se a habituação do trabalhador ao processo de trabalho concreto existente na fábrica, que, embora apresente certa especificidade, nada mais é do que uma manifestação particular do trabalho capitalista em geral. Neste sentido, o projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo (Kuenzer, 2011, p. 76).

Neste processo, o trabalhador, não detentor dos meios de produção e possuindo apenas sua força de trabalho, torna-se uma pessoa alienada. Em outras palavras, ao vender sua força de trabalho em troca de um salário ao capitalista, o trabalhador integra-se aos meios de produção dentro da fábrica, perdendo o domínio sobre as etapas do que executa, ou seja, sobre o resultado de seu trabalho propriamente dito. Assim, o trabalhador "se constitui em mero fragmento de um processo total, que ele não domina, não controla e que não lhe pertence" (Kuenzer, 2011, p. 77). Sua força de trabalho, que agora é mercadoria comprada pelo capitalista, também se incorpora a ele. Dessa forma, a condição de mercadoria é estendida ao próprio trabalhador.

A submissão do trabalhador ao capitalismo ocorre por meio da organização e controle do trabalho dividido. A autora destaca que esse movimento está intrinsecamente permeado de condições contraditórias. Por um lado, há organização de estratégias administrativas de monitoramento às etapas de execução; e, por outro, o trabalhador desenvolve novas estratégias para enfrentar a dominação capitalista que o "coisifica".

No interior do processo produtivo, nas relações sociais da vida individual e coletiva do trabalhador, ocorre seu controle, seja pelo consenso, consentimento e/ou coerção. Isso se manifesta em práticas como rotatividade, treinamento, política salarial diferenciada por função/cargo, política de benefícios, instruções de segurança e alargamento da participação e execução de tarefas. Neste movimento

disciplinador, combinam-se condições técnicas e de condutas morais na constituição do trabalhador assalariado.

4.4.1 Determinantes Externos: Os rumos do Ensino Médio na Rede de Ensino Público visto pela vertente do Estado Neoliberal

Em 2020 através do levantamento de indicadores educacionais, no Paraná resultado de pesquisa com 283.544 entrevistas a estudantes do EM, pode-se dizer que 70,3% dos estudantes desta etapa da Educação Básica estão no período diurno. Nas escolas públicas, oriundos das classes populares, 24% estudam e trabalham. Neste caso não poderia se afirmar que já estando inseridos no mercado de trabalho, estes adolescentes e jovens foram provocados a maturidade prematura, o que evidencia uma contradição alegada pelo governo, de que os estudantes precisam do Projeto de Vida como componente curricular para estabelecer seus planos de vida?

A contradição tem início na distribuição das aulas a cargo da indicação dos diretores nas escolas. P3 diz que o perfil do professor importa nessa decisão, a “Licenciatura do Professor”. D1 aponta que deveria haver critérios mais claros para atribuir estas aulas, porque observa que as atribuições se dão para completar a carga horária dos professores QPM que perderam aulas na nova organização curricular. A Reforma para o NEM, tem como proposta de partida o “Protagonismo Juvenil” (PARANÁ, 2021, p. 63).

A eles (estudantes), coube/cabe a responsabilidade pela escolha do Itinerário Formativo a partir o 2º Ano. As escolas que oferecem o NEM devem ofertar ao menos dois Itinerários. O componente curricular Projeto de Vida se situa como eixo fundamental para a formação integral da juventude ao aliar as dimensões socioafetivas a intelectual. Noutra perspectiva deve propiciar reflexões acerca de uma carreira profissional, isto é, planejamento de curto prazo (escolha de um Itinerário Formativo) e a longo prazo área de atuação profissional (inserção no mundo do trabalho), portanto, a contribuição da escola está em desenvolver nos/nas estudantes competências e habilidades.

Na pesquisa realizada para a construção do Referencial Curricular do Paraná (2021), foi aplicada uma entrevista com 283.544 estudantes (próximo a 50% do número de matrículas no ano de 2020, que foram 534.354). Este documento traça o perfil dos adolescentes e jovens do EM apresentando-os como sujeitos. A pesquisa buscou entender o que estes estudantes queriam para si nesta etapa da Educação Básica: um maior contato com as tecnologias digitais, reconhecendo a necessidade de relacionar os conteúdos programáticos com a realidade, como se lê abaixo:

São sujeitos que **clamam** pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do seu cotidiano; são sujeitos que, cursando o EM, **terão mais oportunidades** no mercado de trabalho, bem como de adentrar em uma faculdade; são sujeitos que almejam escolher algumas disciplinas de acordo com os seus interesses; são sujeitos que querem ser protagonistas da sua própria trajetória e desejam que a escola ofereça esse espaço, principalmente por meio do Projeto de Vida (PARANÁ, 2021, p.40 grifos nossos).

Nestes termos se justifica o Protagonismo Juvenil tendo no Projeto de Vida “[...] processos e produto da práxis que envolve uma organização multidimensional, entre elas os aspectos psicológicos, sociais e históricos” (PARANÁ, 2021, p, 51), a via pela qual, os estudantes expressam seus interesses e motivações, anseios e aptidões para cursar o EM. Diante dessa compreensão, é possível o exercício de autonomia ao protagonizar a escolha por uma das áreas de conhecimento a partir do 2º Ano, fato que permite o aprofundamento de conteúdos que serão aproveitados no curso superior ou no mercado de trabalho, quando optam pelo Técnico Profissionalizante.

Porém, não houve um sincronismo entre as leis e a realidade. Podemos observar por exemplo entre o NEM e o ENEM, as novas regras, em nome de uma organização flexível curricular restringe o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Como se o adolescente-jovem pudesse prever que não é importante conhecer determinados conteúdos. Para ser **sujeito** existe implicações externas (a realidade concreta) e internas (subjetividade). Ou seja, uma individualidade inserida em diversos contextos sociais. Neste caso, a escola - como um dos espaços de socialização, de inculcar valores e formação técnica reúne diversidade(s) da

construção de subjetividades - colabora para a construção do Projeto de Vida de acordo com a Resolução n.º 2/2024 - O Título III, Organização Curricular e Formas de Oferta, Capítulo I, Da Organização Curricular, Art. 12.

As diversas aprendizagens garantem interdisciplinarmente o desenvolvimento de competências e habilidades - saber e saber fazer. A considerar:

[...] “saber” (considerado a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho) (PARANÁ, 2021, p.62, grifos dos autores).

Neste sentido, a formação para o mercado de trabalho, a continuidade dos estudos e o pleno exercício da cidadania foi proposto com o objetivo de despertar dos sonhos, desejos e realizações já que se apresenta como um dos eixos fundamentais do NEM. E, se planejam suas próprias vidas são empreendedores ao visualizar propósitos coletivos e individuais pois segundo o referido documento o Projeto de Vida está intimamente ligado a realidade e aos debates contemporâneos que exigem dos adolescentes e jovens competências socioemocionais e cognitivas.

Portanto, a organização curricular para o NEM prevê que o componente curricular Projeto de Vida e Educação Financeira estejam nos 3 Anos do EM e Pensamento Computacional somente no 1º Ano do EM. As questões que envolvem os adolescentes e jovens em todo território nacional precisam ser analisadas respeitando a complexidade que o tema requer, aspectos culturais (que atividades de lazer os municípios oferecem?) e aspecto profissional (existem propostas concretas para o primeiro emprego para os jovens? Os adolescentes-jovens oriundos das classes trabalhadoras possuem condições materiais para dedicar-se integralmente aos estudos como os das classes mais favorecidas?).

O Referencial Curricular Paranaense para o NEM, versão final de 2021, para Projeto de Vida diz em sua introdução que o PNE previa desde 2014 mudanças para o EM, em decorrência aos desafios enfrentados pela escola no que se refere a qualidade da educação. Mais que isso, já previa que o estudante fosse protagonista de sua própria aprendizagem e, para tal o ensino objetivava ser significativo. Nesta proposta cabe ao estudante fazer escolhas de seu Itinerário Formativo a partir do 2º

ano, auxiliado pelo Projeto de Vida, visando cumprir suas expectativas com relação a sua formação integral.

Nesta perspectiva:

O Projeto de Vida engloba a projeção e a produção das mais diversas competências, tais como: cognitivas, afetivas, socioemocionais, de trabalho, além da competência de se articular ativamente na produção do próprio Projeto de Vida, pois a única perspectiva que o projeto não prevê é o abandono das juventudes a um comportamento estagnado e desmotivado, com relação ao espaço escolar (PARANÁ, 2021, p.800).

Além disso, o Projeto de Vida não se constitui uma unidade disciplinar, ao contrário se constitui um componente curricular situado como o eixo entre a FGB e os IF. Dentro desta lógica defende o diálogo como instrumento para ouvir o que querem os estudantes e, para tal, segundo o referencial, a prática pedagógica deve promover a formação integral sabendo da pluralidade cultural das juventudes. Carecem ser ouvidos em suas especificidades, desafios, frustrações. Assim como precisam ter sua própria leitura de mundo, elaborada diante da vida, como pessoas humanas que são.

Assim, noutra parte do roteiro da coleta de dados, chamada “Da pessoa humana”, os sujeitos foram interrogados a respeito das contribuições da humanização como eixo central da prática pedagógica dialógica na Educação Formal como garantia do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, P7 afirma que a prática pedagógica dialógica amplia o “entendimento do conceito pois transcende a mera transmissão de conteúdos, pretende ser uma abordagem que valoriza o ser humano em sua totalidade”.

Deste modo, P7 fala da bagagem trazida pelo estudante como forma de conhecimentos, que apreendidos, retornam à comunidade como ações capazes de transformar a realidade. Enfatiza a integralidade, como valor construtivo de relacionamentos saudáveis, nos quais seja possível a expressão das diversidades no espaço escolar. Do mesmo modo, P1 pondera que as vezes o professor - um ser humano, também não perfeito, mas como o adulto da relação - falha, quando em suas ações não se coloca no lugar do outro:

[...] muitas vezes nós também não conseguimos perceber o aluno como uma pessoa que tem sentimentos, que tem desejos, que tem certas percepções também. E é essa guerra, esse desequilíbrio que muitas vezes

desumaniza né?! Porque eu fico mais preocupado com a máquina, com a nota, fico preocupado com a parte burocrática e acabo sendo engolido pelo sistema. **Poxa Vida** é possível dar uma parada, contar uma piada, dar espaços para a interação criativa. A vida lá fora está tão **preto e branco** precisamos colori-lo a começar pela escola. Podemos contribuir para essa nova leitura de mundo (grifos nossos).

Continua ele, para ser mais assertivo “[...] Precisamos refletir a respeito dos dados compilados de nossa escola”. Por isso, o sentido de ressignificar a própria prática pedagógica, (re)planejar as ações depois que fizer os primeiros contatos com as turmas. Estes alinhamentos, retomando Souza (2016) quando traça as características da prática pedagógica a importância - a sua intencionalidade, para se evitar uma prática pedagógica bancária que se diferencia da problematizadora. Na perspectiva bancária, Freire (2021a) afirma:

Falar da realidade como algo parado estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 2021a, p.79 - 80).

Neste sentido, o autor critica as práticas pedagógicas que se refere a verbalismos alienantes, cuja narração leva a memorização e que o papel do professor seja o de encher vasilhames nos quais os estudantes servem apenas de receptores. Se assim ocorre, cabe aos estudantes memorizarem para repetir partes do conteúdo decorado nos instrumentos avaliativos também alienantes pois em sua elaboração não trazem elementos da realidade para reflexão e construção do conhecimento.

Ao se referir ao professor, como elemento fundamental na prática pedagógica dialógica, P5 conta que nesta troca de papéis para a garantia do processo de ensino e aprendizagem a comunicação se torna ineficaz. Salienta P5 que têm chegado à escola muitos estudantes laudados, que precisam de materiais readaptados e avaliações diferenciadas. Na sala de aula as vezes se pode contar com um Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) mesmo assim, há a

sobrecarga de trabalho burocrático do professor regente. Estas atividades que tecem a prática pedagógica é um trabalho invisível e, talvez por isso mesmo, não tem sido considerada por aqueles que ocupam os cargos de poder em nosso país. Enfatiza que “na escola todo trabalho é de formiguinha”. Quer dizer, “é preciso pensar que há situações limítrofes”, que devem ser consideradas para que os estudantes possam ressignificar o apreendido”.

Similarmente, às declarações de P5, P9 salienta o desafio sentido na rigidez encontrada, durante a execução de suas atribuições, nos colegas professores. Ainda que todos saibam que o processo de ensino/aprendizagem é construído por múltiplas mãos, se apresentaram resistentes a orientação da SEED para a Observação de Sala de Aula. Sua fala expôs a fragilidade desta determinação, pois o professor “se sente punido, vigiado, mesmo sabendo que no Assessoramento Pedagógico haverá os feedbacks” que se querem formativos.

Diz-se que se quer porque se tem a nítida impressão do engessamento da prática pedagógica já que tudo vem predeterminado da SEED: os conteúdos do LRCO estão selecionados, os quizziz para a semana do Desafio Paraná estão prontos para postagem e durante a hora atividade do professor regente, o professor pedagogo verifica se está tudo conforme os ditames legais. Além disso, a tutoria - atribuição de técnicos pedagógicos criado dentro dos NRE's, verifica semanalmente, em reuniões de alinhamento, se está tudo conforme o prescrito.

Ressalta-se que em defesa a esta prática a SEED justificou que se trata de formação continuada com foco na aprendizagem dos estudantes. A este respeito, P10, complementa este comentário, “porque os professores passaram a ser cobrados por resultados. O material disponibilizado para a Semana de Estudos e Planejamento no início do ano letivo de 2024, Figura 12 (abaixo), ilustra os passos que direcionaram o acompanhamento das ações do professor regente. Ou seja, o intuito de dar suporte pedagógico as metodologias de ensino e aprendizagem.

FIGURA 12 - MATERIAL DISPONIBILIZADO PARA A SEMANA DE ESTUDOS E PLANEJAMENTO NO INÍCIO DO ANO LETIVO DE 2024



FONTE: <http://acervodigital.educacao.pr.gov.br>

No momento do feedback formativo os registros eram seguir as rubricas avaliativas que permitem ações posteriores de retomadas dos conteúdos pelo professor regente, nos pontos críticos. Ao final deste repasse feito pela Equipe Gestora e professores(as) pedagogos(as), ciente, o professor assina seu parecer. Este material fica no arquivo da escola como cópia e, o original é enviado ao NREPGO. Estas avaliações passaram a ser utilizadas para estabelecer os critérios na distribuição de aulas para as disciplinas eletivas - da parte flexibilizada, como o Projeto de Vida.

Nesta direção, retomando o pensamento de P9 “a escola tem se assemelhado a uma empresa. Essa política vem sendo implementada nesta gestão de forma contundente, nessa percepção de metas, aí tá muito difícil, virou muitas, muitas plataformas, muita cobrança...”. Diante desta constatação pergunta-se que tipo de pessoa a escola está a formar, quais qualidades a escola tem forjado desenvolver? O que os adolescentes-jovens precisam aprender ou melhor o que estão a aprender já que é sabido que a escola está a serviço do Estado.

Em vista ao modelo de Estado Neoliberal, Laval (2019) afirma que este formato se baseia na escola como instrumental econômico já que se percebe que tem sido está a lógica perseguida em suas reformas. Esta escola segundo o autor, tem contribuído para a formação do trabalhador flexível e autônomo. A onda do momento é a privatização da escola pública. Nestes moldes, lembremos que o Estado Neoliberal tem enxugado a máquina pública retirando os Direitos Sociais dos trabalhadores deste país.

Segundo Laval (2019), nestas condições a escola tem contribuições fundamentais a economia, por isso nela se situa a lógica do capital em que a

autonomia vai cedendo lugar ao empresariamento - na onda da privatização da escola pública - que ao tomar espaço nas práticas pedagógicas se confunde com os próprios objetivos da educação. Isto já está claro, a escola serve como espaço de formação para atender ao mercado de trabalho.

Para tanto, nestes moldes a visão fragmentada de sociedade enfraquece e dispersa as pessoas em torno de agendas comuns, elemento importante para fortalecer as lutas coletivas. Nestas condições o sujeito deve ser protagonista de sua vida e de si (vida material e emocional) - já que o Estado se eximiu de assegurar cuidados basilares com os cidadãos que foram perdendo Direitos - junto ao jargão de autonomia individual, a vida passou a ser também compartimentada.

Assim como a geração dos pais/responsáveis pelos estudantes: que por necessidade acessaram precocemente o mercado de trabalho, e estudar representava a possibilidade de fazer um concurso público, pensando em garantias materiais pela carreira, os adolescentes-jovens das classes menos favorecidas de hoje, mesmo pensando que a realidade é outra, graças aos avanços obtidos pelas tecnologias digitais continuam sendo impulsionados a acessar precocemente o mercado de trabalho.

Neste sentido, a professora pesquisadora quis saber como os sujeitos entrevistados percebiam os estudantes do EM, quais características específicas esta geração apresenta em suas relações na escola. A adolescência é este espaço de tempo cronológico e cultural com características próprias. Os participantes falaram sobre suas percepções, ficando assim sintetizado:

QUADRO 7 - PERFIL DOS ESTUDANTES SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES(AS) PEDAGOGOS(AS)

Sujeitos	Depoimento
P1	- Buscam liberdade. - Formam diferentes tribos (mesmos interesses). - Valorizam as amizades.
P2	- Adoram fazer uso do celular - não para estudar. - São individualistas - pensam os direitos são somente meus - Não percebem o coletivo.
P3	- São Trabalhadores, menores aprendizes.
P4	- Uso indiscriminado do celular - aulas para jogos - redes sociais.
P5	- Sempre logados na Internet nas redes sociais e jogos eletrônicos. - Uso indiscriminado de cigarro eletrônico .
P6	- São ansiosos, impulsivos, sem perspectivas de futuro.

P7	- Conectados as redes sociais. - Uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.
P8	- Uso indiscriminado do celular.
P9	- Falta maturidade - uso do celular. - Cometem cyberbullying.
P10	- Celular faz parte de seus corpos.
P11	- As redes sociais - fazer amizades e namorar.

Fonte: organizado pela autora

Neste íterim, ao observar os depoimentos, destacou-se o acesso as tecnologias digitais para uso nas redes sociais, como se pode perceber nos relatos feitos, abaixo:

QUADRO 8 - TRAÇOS MARCANTES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO (EM)

Sujeito	Depoimento
P1	A gente percebe nos adolescentes a busca da chamada liberdade. Formam na escola diferentes tribos agrupadas por localidade, gostos, aparência (uso de adereços, piercing, tatuagens). Dão muita importância para os amigos. As tecnologias digitais têm provocado o aligeiramento das informações, são ansiosos, imediatistas, vivem nas redes sociais - Tik Tok, Instagram e WhatsApp.
P3	A maioria já trabalha, são menor aprendizes. Estão inseridos como menor aprendiz. Então a perspectiva deles é só ficar naquele trabalho. A gente se sente frustrado porque gostaria que eles buscassem a continuidade dos estudos.
P4	Passam o tempo inteiro jogando no celular - as aulas não conseguem concorrer com as redes sociais e os jogos eletrônicos. Vivem num mundinho das redes sociais.
P6	Veja a dicotomia, grande parcela com ansiedade, impacientes. Muitas vezes desrespeitam a regra e as vezes se apresentam desmotivados para os estudos, fato que resulta no baixo rendimento. Por outro lado, uma pequena parcela sabe o que quer e, demonstram estar focados em um projeto de futuro.

P10	São a geração tecnológica, como se o celular fizesse parte do próprio corpo ou como uma extensão deste.
P11	P11 - Os contatos sociais são feitos via Instagram. Há linguagem própria ali - o texto escrito tem bastante abreviaturas no uso das palavras. São seguidores e/ou seguidos. Curtir pode significar mais que amizade. Alguns conflitos são provocados pelo mau uso das redes sociais.

Fonte: Organizado pela autora

Os adolescentes-jovens do Ensino Médio possuem características bastante singulares já que nasceram no mundo dominado pelas tecnologias digitais. Sua formação escolar tem mudado para adequar-se aos desafios do mercado de trabalho, também informatizado. As tecnologias digitais chegam à escola desenvolvendo novos padrões de comunicação - intergeracional. Os adolescentes-jovens já nasceram plugados e dominam aspectos das ferramentas ainda estranhos aos professores mais antigos (faltam-lhes habilidades já que em sua Formação Inicial não teve propostas de complementar seus estudos com disciplinas específicas nesta área). O mesmo desconhecimento acontece também com os pais dos estudantes que ao serem chamados na escola dizem desconhecer o que os filhos acessam.

Na escola estes equipamentos são usados no processo de ensino e aprendizagem nas plataformas digitais. Considerando esta particularidade ressalta-se a importância de explorar as linguagens utilizadas nas mensagens de texto e dos perigos dos conteúdos disponíveis na rede. Ainda a respeito do uso do celular na escola, P11 ressalta o seguinte: “[...] temos um problema sério quanto ao uso indiscriminado de jogos eletrônicos e do acesso as redes sociais. Eles não saem do celular, dormem em sala de aula porque dizem estarem exaustos por ter passado a noite inteira jogando no celular.

Outro participante, P9 traz à tona o problema gerado no interior da escola que acaba chegando à Sala da Equipe Pedagógica para mediação de conflito “Um exemplo é o que vem ocorrendo no Instagram, se atacam constantemente, criam

grupos de fofocas onde eles postam comentários maldosos contra os colegas, familiares dos outros e profissionais da escola (cyberbullying). A discriminação de toda espécie é problema rotineiro e cria muitas situações embaraçosas, eles utilizam o anonimato para ferir-se”. Confira o depoimento:

Temos casos de atendimento de casos de cyberbullying devido à falta de maturidade para o uso do celular, criam perfis fake e utilizam para atacar os colegas. Nestes grupos postam comentários maldosos ofendem os familiares do outro. Alguns casos, nem todos, chegam ao atendimento da Equipe Pedagógica. O anonimato resguarda esse tipo de comportamento. (P9).

A Lei Federal n.º 4.932/24 instruí a respeito da utilização do uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares, nos estabelecimentos de Educação Básica durante as aulas, recreio e intervalos de aulas. No Paraná a normativa elaborada pelo MP se transforma na Lei n.º 15.100 de 13 de janeiro de 2025, que busca fortalecer o ambiente escolar e promover maior conscientização sobre o uso responsável de dispositivos eletrônicos.

A partir delas, fica proibido o uso do celular nas dependências da escola. Este assunto tornou-se pauta nas reuniões de pais no início do ano letivo já que cada instituição fica responsável pela forma de controle do não uso do equipamento nas dependências escolares. Disse D2, “[...] espera-se que os estudantes voltem a interagir uns com os outros e que sejam minimizadas as situações de cyberbullying”. Ainda quanto as características dos adolescentes-jovens, P6 observa que os estudantes possuem o mundo nas telas e as informações são disponibilizadas com cada vez mais agilidade. A interatividade prende a atenção e pode levar a dependência emocional.

Na escola, os adolescentes-jovens apresentam comportamentos de baixa resistência as frustrações. Neste sentido, lembrou P7 que a Pandemia da COVID-19 potencializou os problemas ligados a saúde mental, afetando especialmente os mais jovens com sintomas de ansiedade aliados a autodestruição. Pode-se observar por exemplo a automutilação, que é vista como um problema grave relacionado a saúde mental. A orientação compartilhada pelos agentes de saúde é a de que estes estudantes precisam ser acolhidos e tratados por especialistas. Dessa forma, as

escolas informam os responsáveis e realizam o encaminhamento deles a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes.

Para tais demandas alguns municípios possuem maior acesso a esta rede, constituída pela educação, saúde, assistência social e segurança pública junto ao MP e CT. O trabalho colaborativo agiliza o atendimento aos estudantes que precisam de avaliação e cuidados. A RPCA é formada por pessoas que além de possuírem determinadas atribuições, **aceitam para si** a tarefa de tecer relações sociais baseadas no diálogo com indivíduos de outros serviços, de modo a atender demandas relacionadas a prevenção, cuidado e tratamento das crianças e adolescentes (grifos nossos).

A escola integra a RPCA no eixo da Promoção de Cuidados. No eixo Controle estão os Fóruns e os Conselhos de Direitos e na Defesa, o MP, CT e Poder Judiciário¹. Na escola os adolescentes-jovens dão sinais de que há algo acontecendo (dificuldade de aprendizagem, agressividade, desequilíbrios emocionais - choro sem motivo aparente, crises de ansiedade). Os diagnósticos e laudos podem ser atribuídos pelos profissionais da saúde assim como o acompanhamento do tratamento.

A escola pode preparar material de estudos para casa aos estudantes afastados por menos de 90 dias e para estudantes em Licença Maternidade. Já para estudantes onde o afastamento por Atestado Médico for superior aos 90 dias, há a partir de 2007 o direito de encaminhamento ao Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar ou Domiciliar (SAREH). Para casos de internamento de saúde, o Estado conta com o Hospital Regional do Vale do Ivaí a partir de 2023, em Jandaia do Sul e Clínica São Camilo em União da Vitória.

O CT é um órgão permanente e autônomo com incumbência de zelar pela criança e adolescente. Cada município deverá ter ao menos 1 Conselho com 5 membros, eleitos pela comunidade para mandato de 3 anos (Lei n.º 8.069/90, Art. 131). A escola se liga às ações do CT através do Programa de BA, que visa combater a Evasão Escolar. Uma das funções do Professor Pedagogo se dá no

¹ Para saber mais sobre o Sistema de Garantia de Direitos, consulte o site do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), hospedado no site da Presidência da República Federativa do Brasil

registro das ações de BA aos estudantes com cinco ou mais faltas consecutivas num prazo de sessenta dias, SERP⁴. Este sistema possibilita o registro das ações tomadas pela escola para reverter os casos de infrequência.

No Paraná, em 2019 foi criado o Presente na Escola, com objetivo de monitorar diariamente a presença do estudante na sala de aula como meio para trabalhar de maneira integrada a RPCA tendo como objeto a BA. A condução deve seguir os seguintes passos: Inicia via ligação telefônica anotando horário, quem atendeu e justificativa dada para as seguidas faltas do estudante na escola. Espera-se que após orientação sobre o retorno as atividades escolares e sobre a importância para a formação do estudante, que este retorne as aulas. Arquiva-se o caso podendo ser retomado caso exista continuidade da infrequência durante o ano letivo. (BRASIL, 1990)

Caso não haja retorno do estudante já na primeira ação, os responsáveis são convocados para reunião extraordinária (pode ser por mensagem de SMS ou nova ligação telefônica). O comparecimento do responsável deverá ser registrado em ata, que discorrerá sobre o assunto tratado e sobre os combinados a partir deste encontro. O envio de Carta Registrada com entrega pelos correios em que há a assinatura de quem recebeu o documento pode ser a terceira ação desencadeada pela escola. P4 e posteriormente confirmado por D2 no SERP se encontram integrados Escola, CT, MP e o Núcleo Regional de Educação. Nenhum caso pode ser enviado direto para o MP sem cumprir as orientações de documentação das etapas anteriormente realizadas.

O envio para o MP diretamente só é justificável nos casos graves, em que a vida é colocada em risco eminente de morte, por violência doméstica grave - tráfico de drogas, proteção judicial à testemunha de casos que correm sob sigilo de justiça, situações de abuso sexual e ainda negligência de incapaz. Estes casos devem ser de conhecimento da coordenação de Educação em Direitos Humanos do NREPGO.

A incumbência de cada serviço dá limites claros a necessidade do trabalho em rede, já que cada um legalmente tem explicitadas suas atribuições. Mesmo assim, a professora pesquisadora encontrou várias formas de organização para este trabalho, parece que não há confluência de percepções, isto é, existem diferentes arranjos de funcionamento ou lacunas nas redes. Veja o caso, P8 disse que já fez

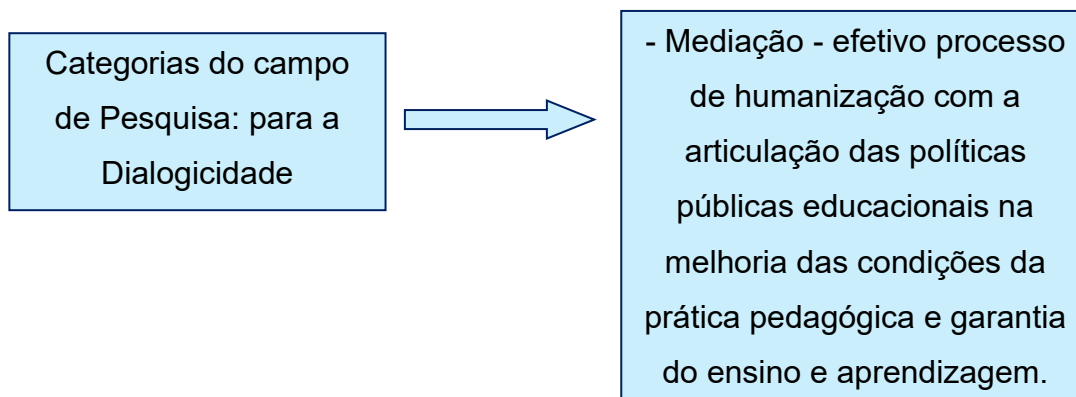
visita em domicílio junto com a Direção da Escola. Que foi difícil o retorno porque choveu e as estradas da área rural se encontravam malconservadas. O combustível utilizado e o carro são próprios. Importante lembrar que o CT tem os equipamentos necessários para desenvolver este tipo de demanda.

Em outro município, P10 ressalta a falha no sistema ao falar da dificuldade de entendimento dos papéis de cada serviço nessa frente. Relatou um caso um tanto engraçado, “João e Pedro são irmãos, O responsável de João foi encontrado, dizia o relatório e, o outro, mudou de endereço, o irmão encontrado retornou as aulas e o outro não. Mas dias antes havíamos visitado a família neste endereço e os dois alunos estavam em casa”. P9 complementa “não raro eles retornarem e uns dias depois somem de novo. Daí que a escola começa o trabalho de Busca, tudo outra vez”. P8 concorda e acrescenta “Mas houve um tempo que se a gente falasse em CT os pais temiam. O próprio CT falou para a gente que há um descrédito da comunidade para o trabalho deles”.

A professora pesquisadora quis saber se os casos chegam ao MP. P11 disse que foram chamados (gestores e equipe pedagógica) para uma reunião. Estavam presentes o CRAS, o CT, o MP e a Escola. “Compareceram pouquíssimos pais lá. Teve um responsável que dormiu sentado cansado depois do dia inteiro de trabalho, outro foi para a reunião embriagado. Esta é nossa realidade”. De outro município P4 disse que o trabalho em Rede se tornou muito burocrático e moroso. Os Conselhos Tutelares, tem acesso ao SERP. “Os professores não têm a autoridade de notificar os pais”, por isso a importância de trabalhar em Rede pois as atribuições de cada serviço se complementam.

A Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes é um dos elementos presentes na prática pedagógica de professores pedagogos(as). Neste sentido, retorna-se a imagem inicial para estabelecer uma reflexão importante. Perceba na Figura 13, que segue:

FIGURA 13 - ELEMENTO FUNDANTE À ELABORAÇÃO DA TESE



FONTE: A autora (2024)

A dialogicidade deve estar na constituição do processo de humanização, no quefazer do professor pedagogo. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021a, p.107) trata da Educação como prática da liberdade e, tem no diálogo, a sua essência. Ora, afirma o autor, que o diálogo é o elemento próprio *da pronúncia da palavra*. Por isso mesmo, se encontra ancorada na ação e reflexão, uma não existe sem a outra. Neste movimento dialético se faz práxis e, desse modo é capaz de transformar o mundo.

No trabalho em rede não há hierarquia. Não se atribui maior peso a palavra dos representantes do MP, a dos profissionais da saúde ou da assistência social, nem tampouco aos da educação. Todos ensinam e aprendem juntos diante de fatos inéditos que identificam cada situação.

Todas as áreas são importantes pois o que se discute são as situações-limites e não os próprios egos. Os equipamentos de saúde não são superiores a educação. Os serviços de assistência social são facilitadores para a frequência escolar quando da liberação do Programa Bolsa Família está ligada a frequência escolar. A proteção que se faz através dos órgãos de justiça é complementada pela educação. A compreensão é de que todos se reúnem para fazer valer as garantias dos direitos das crianças e adolescentes que estão na escola. E se não estão, a busca para que se efetive este direito é de todos.

Desta forma, se corrobora com Freire (2021a) ao conceber que o mundo humano se faz através do diálogo. Diz o autor desta condição:

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2021a, p.108 grifos do autor).

Neste sentido, o autor defende que a palavra não deva ser privilégio de alguns tendo em vista que a palavra verdadeira se diz em relação. Por isso, não há diálogo com aqueles que não o querem e negam esse direito a outrem. “É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue”. E continua, “[...] o diálogo é uma exigência existencial”. (FREIRE, 2021a, p.109, grifos nossos).

Para dialogar, o autor vai descrevendo características que constituem o diálogo, entre eles estão o amor como compromisso com outros seres humanos, a humildade no sentido de colocar-se no mesmo patamar do outro no reconhecimento das contribuições que se pode dar, um ser como eu e a fé como capacidade de criar e de (re)criar possibilitando o renascimento da esperança (outro elemento constituinte do diálogo). Com amor, humildade e fé o diálogo se faz horizontalmente porque tem em sua base a fé transformada em confiança. Ainda, por outro lado, sem confiança no que se fala e se faz não há diálogo.

Não há diálogo, porém, sem o movimento que impulsiona a esperança para uma nova realidade, que se dá através do quefazer - lugar onde haja um mundo mais justo para todos viverem. Neste sentido, o quefazer, como movimento dialético que é práxis resulta da relação entre - teoria e prática, ação e reflexão simultaneamente. E, não há diálogo sem um pensar verdadeiro. Segundo o autor, o pensar crítico provoca “transformação para permanente humanização”. (FREIRE, 2021a, p.115). O pensar autêntico leva a verdadeira Educação.

Por fim, em síntese, o diálogo é uma condição humana. Se faz a partir da horizontalidade entre os pares, da **boa vontade** de ouvir e falar. Se estabelece em

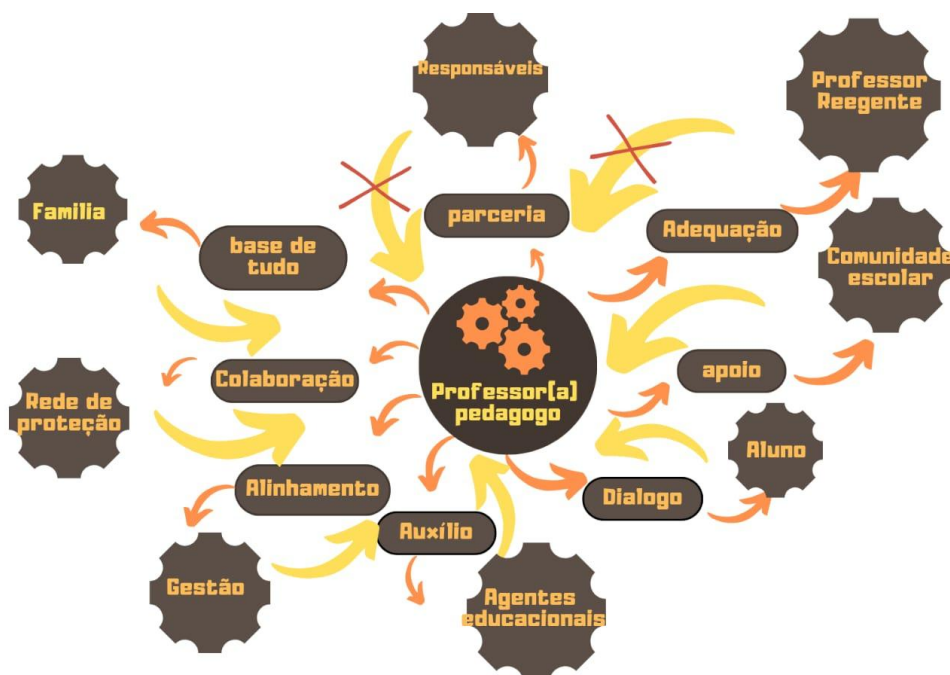
torno de um fato e/ou assuntos comuns. Para tanto, é necessário ter o mesmo entendimento, isto é, o significado empregado a cada palavra. O diálogo se faz também com gestos, expressões corporais, símbolos (grifos nossos).

4.4.2 Determinantes Internos: A construção da engrenagem na prática pedagógica dialógica

A partir da identificação do perfil dos professores pedagogos que trabalham no NREPGO, do contexto de suas práticas pedagógicas e das reformas resultantes do NEM buscou-se compreender as alterações produzidas na escola. Neste percurso, determinantes externos e internos. Ao buscar compreender como as alterações produzidas pela prática pedagógica dialógica na escola pelos professores(as) pedagogos(as) que trabalham no EM influenciam como os determinantes externos (políticas públicas educacionais) se dissolvem em práticas pedagógicas, ou seja, no quefazer das rotinas escolares (determinantes internos).

Para compreensão dos leitores, se pensou numa maneira de representação didático-pedagógica que pudesse demonstrar as articulações constituintes de suas atribuições. A engrenagem é formada por partes iguais que integradas resultam na articulação entre os vários agentes que formam a prática pedagógica na escola. Para mover a engrenagem o professor(a) pedagogo(a) tem como princípio central a mediação como a unidade que tece, inter-relaciona as demandas que a ele(a) chegam. Neste formato, montou-se a Figura 14, abaixo:

FIGURA 14 - PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO



FONTE: Elaborado pelo professor Erickson Adriano Nunes Alves Batista a partir da coleta dos dados fornecidos em campo à professora pesquisadora pelos participantes (2024)

Nestas circunstâncias, o que fazer se efetiva como prática pedagógica dialógica dos professores(as) pedagogos(as) cujo elemento principal é a mediação. Estabelecer os compassos nesta engrenagem em tempos de implementação das reformas do NEM se estabeleceu motivação para esta reflexão.

A partir deste entendimento da correlação entre determinantes externos e internos, procurou-se embasar a pesquisa recorrendo a Minayo (2014) ao se referir a abordagem qualitativa teórico-metodológica que é,

entendida como capaz de incorporar a questão do *significado* e da *intencionalidade* como inerentes aos atos, às relações, e as estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (Minayo, 2014, p.22-23, grifos da autora).

Nesta perspectiva, os(as) professores(as) pedagogos(as) são os mediadores que estabelecem as articulações entre todos os componentes **vivos** da escola (grifos nossos). Neste sentido, P3 diz:

Sim, penso que o princípio é a mediação. Ficamos bem no meio, o pedagogo. O pedagogo é o foco. Tudo, não sei se em outras escolas também seja assim? Aqui tudo se busca os pedagogos. O pedagogo apaga os incêndios, auxilia o professor, a gestão, auxilia na parte burocrática dos registros da vida do estudante - tenho um aluno que veio transferido do EM Regular para o profissionalizante estou fazendo o plano de estudo individual, acompanha o processo de ensino e aprendizagem junto aos professores, atende as famílias e cuida de cada aluno em seu processo de formação. O princípio é a mediação mesmo. (P3).

A respeito da mediação Cury (2000) afirma que esta categoria expressa as relações e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Segundo o autor, esses fenômenos não se encontram de forma estática em oposição entre si. Na descontinuidade de um, se aglutinam a outro formando uma teia de relações, embora historicamente contraditórios mutuamente.

O autor afirma ainda, que o isolamento de um determinante externo o priva de significados. Deste modo, “o conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora” (CURY, 2000, p 43). Insiste o autor que destas circunstâncias resulta também a conexão dialética de tudo o que existe, dada pela busca de aspectos afins, manifestados nos processos em curso. Seguindo seu raciocínio, a mediação remete-se ao real e o pensamento.

Segundo o autor, o real, diz do movimento que busca captar aspectos relativos a um determinado fenômeno e suas interrelações. Ou seja, o conjunto de suas implicações em relação a outros fatos na manifestação da realidade concreta. Desta forma a “História é o mundo das mediações”. (CURY, 2000, p. 43). Nestas condições, a História é o próprio movimento do real, vista através das mudanças provocadas em seu próprio percurso.

No relativo ao pensamento, Cury (2000) afirma que não há possibilidade de mediação se o pensar se der fora do movimento que integra a teoria e prática. Se assim o for, se o pensar se encontra retirado do real em favor da ideologia

dominante se faz a-histórico, como aquilo que quer tornar permanente, o que é passageiro. Nestas condições a ideologia pode se tornar a ferramenta utilizada pela classe dominante para confundir as consciências. Por outro lado, a ideologia também pode ser crítica quando situada a serviço da compreensão das contradições oriundas da realidade.

Dito isto, acredita-se que cada componente (elencados pelos sujeitos participantes) tem em si as condições necessárias - respeitados seus limites legais e éticos - de encaminhar as suas demandas com boa assertividade. Na escola, a intencionalidade que sustenta as concepções políticas não é neutra, como também não o são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais que nela trabalham. Para Paulo Freire no poema “A Escola é”, não há como esta ser uma ilha, pois se encontra cercada de gentes por todos os lados. Gente não só trabalha ou estuda, gentes na escola criam laços afetivos e desenvolvem-se juntos. Portanto se acredita que em cada ação desenvolvida pelo(a) professor(a) pedagogo(a) ocorre a explicitação de seu modo de ser, imprime em cada ação sua identidade.

Neste contexto a escola forma o ambiente social que reúne gente de todos os credos, raça/etnias, sexo, classes sociais, gênero, idades. Gente(s) no plural - com características específicas e intenções diversas. Segundo Papalia, Feldman e Martorell (2013) a adolescência por ser definida como a “fase das transições”, envolve mudanças físicas (puberdade), cognitivas, sociais e emocionais, caracterizada por processos profundos de individuação. No cérebro do adolescente, as modificações estruturais acontecem no campo das emoções, do julgamento moral, da organização do pensamento e do autocontrole dos impulsos latentes.

Tais transformações podem servir como explicação aos comportamentos de risco, das posturas que desafiam as figuras que remetem autoridade. Nesta fase, de contradições, flutuações emocionais, de ambivalência entre o instinto e a razão, os amigos se tornam importantes suportes junto com as famílias de origem na/para a construção da identidade. Junto deles será experienciado o sentimento de pertencimento e iniciadas as primeiras atitudes de liberdade. Tornam-se vulneráveis ao uso indevido de álcool e outras drogas, a uma gravidez inesperada e indesejada. Esta fase é marcada por escolhas, nem sempre conscientes com consequências por

vezes nefastas que ficarão registradas nas memórias das vidas transformas em autobiografias.

Todos os profissionais da escola estão comprometidos em seu quefazer com os adolescentes-jovens em seus processos de ensino e aprendizagem, na formação de valores e na formação de princípios éticos e estéticos. A escola para Paulo Freire é muito mais que um amontoado de tijolos erguidos na formação de paredes sólidas, sombrias em conotação a espaço gelado, morto. Ao contrário disso, é onde se encontram as gentes para construir amizades duradouras, o que torna a vida mais leve e fecunda, na percepção do autor.

Então a escola formada por gente reflete a vida numa construção de (re)fazer-se permanentemente. Neste processo, que se denomina humanização - no presente - está a busca existencial por *ser mais*, vocação ontológica, segundo Freire (2021a, grifos do autor). Isto é, ao se humanizar - a pessoa como um **conhecedor** do seu inacabamento e inconclusão, encontra-se constantemente aprendendo. Ao viver vai se estabelecendo relações em seus contextos sociais e, evolui sempre. (Freire, 2021a, grifos nossos). Isto quer dizer que no ato de aprender não há retrocessos.

As mudanças biopsicossociais do adolescente-jovem estão com eles(as) presentes na escola. No contexto escolar os professores(as) pedagogos(as) mediam relações sociais de processos da humanização. Acredita-se que aliados a efetivação da prática pedagógica estão os determinantes externos. Os determinantes internos, ou seja, **o como** são conduzidos os ditames externos, reelaborados pelas Equipes Pedagógicas que chegam aos gestores escolares como orientações enviadas pelo NREPGO, identificam as maneiras como as legislações se transformam em fios condutores de práticas pedagógicas escolares.

Neste sentido, Jahnel (2024), em vista às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola concluiu que, geralmente, processos de formação também recebem interferências do currículo e do discurso sobre a prática. O autor tece crítica a respeito dos currículos flexíveis que atendem “lógicas mercadológicas”. Aponta que dentro dessa perspectiva a reforma do NEM precisa ser interrogada considerando as múltiplas determinações em seus movimentos contraditórios (Jahnel, 2024, p. 49).

Segundo o autor, as determinações externas são produzidas no movimento histórico da sociedade e do Estado. E no contexto da escola a prática pedagógica sofre várias interferências: 1. Do contexto sociocultural das condições sociais, econômicas resultantes das condições de vida; 2. Das políticas públicas educacionais pela emissão de legislações; 3. Recursos tecnológicos contendo o material físico e humano. Nele estão situadas as plataformas digitais; 4. A relação da escola com sua comunidade e as famílias numa parceria que influencia diretamente nos resultados obtidos de aproveitamento escolar dos estudantes; 5. Parcerias com instituições como empresas, órgãos públicos e organizações da sociedade civil; 6. Formação de professores - de caráter continuada para garantir a implementação da reforma; 7. Mundo do trabalho que tem atendido o ideário Neoliberal de formação do empreendedor que esteja aos interesses do Capital (Jahnel, 2024, p. 50-51).

Referente aos determinantes internos o autor, apoiado nos estudos de Souza (2016), afirma que a elaboração do PPP e uma Gestão Democrática podem ser localizados como importantes na prática pedagógica. Desta forma, diz o autor “determinantes internos estão ligados aos sujeitos da prática pedagógica e suas intencionalidades político-pedagógicas” (Jahnel, 2024, p. 53).

4.4.2.1 Tecendo fios da prática pedagógica escolar dos determinantes externos para os determinantes internos

A partir deste momento, a compreensão da influência dos determinantes externos, se passa às reflexões do quefazer (determinantes internos) dos(as) professores(as) pedagogo(as) no ambiente escolar. Como participante da Equipe Gestora, pensou-se ser fundamental que exista entre ambos a cumplicidade no sentido de organizar as demandas pedagógicas que chegam na escola através de pareceres, resoluções e instruções governamentais. A leitura e estudo dos documentos oficiais se torna tarefa primordial para a condução do trabalho pedagógico.

Nesta relação, estes processos representam fatores de **atualização** exigindo estudo aonde chegam as informações já (re)elaboradas pelos técnicos pedagógicos do NREPGO como braço direto da SEED. A responsabilidade pelo sucesso destas ações tem como intuito assegurar a implementação das políticas públicas

educacionais com ações necessárias de **alinhamento teórico-prático** do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (grifos nossos).

O quefazer (determinantes internos) do professor(a) pedagogo(a) incumbe parte de suas atribuições junto aos professores regentes no acompanhamento das práticas pedagógicas, de natureza didático-metodológicas. Esta relação é orientada pelos determinantes externos, isto é, as legislações. Um bom exemplo da correlação existente entre os determinantes externos e os internos é o Assessoramento Pedagógico um exercício que se inicia na Hora Atividade quando decidem qual aspecto da aula será foco da Observação de Sala de Aula.

Para o Saeb, os conteúdos do LRCO vieram organizados com foco na elaboração das questões da prova - conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Coube ao professor(a) pedagogo(a) seguir as rubricas de avaliação das habilidades e práticas trabalhadas pelo professor regente referentes à recomposição das aprendizagens - conforme orientação do Ofício curricular n.º 3/2024 - SEED/NRHS/CCD (orientações didático-metodológicas) (vide anexo) - e, fechar com o Feedback formativo. Nesta avaliação, o professor regente pode atingir até 20 pontos. Critério que diz que está altamente qualificado para ministrar as aulas da recomposição de aprendizagem.

A recomposição da aprendizagem inseriu duas aulas semanais na grade curricular em Matemática e Língua Portuguesa, somadas as três aulas de cada componente curricular no ano de 2025. Neste ano letivo haverá a prova Saeb para o quinto ano EF - séries iniciais, nono ano do EF - séries finais e terceiro ano do EM. Para ministrar estas aulas, o diretor da escola pode fazer indicação. O principal critério, segundo D2 foram as rubricas das Avaliações em Sala de Aula do ano anterior.

As rubricas exigem do professor regente a transposição didática dos conteúdos base de componente curricular de sua habilitação adquirida na sua formação inicial. P5 relata que [...] as vezes a gente precisa é trabalhar muito o professor, pedir para que ele ajude, para que dê uma atenção melhor para os alunos, [...] tenho uma turma de 30 alunos em que destes 19 são laudados. “Então assim, fazer uma avaliação diferenciada, que considere o seu limite cognitivo e que seja avaliado conforme os avanços obtidos tendo como parâmetro sua própria

trajetória escolar”. Infelizmente as avaliações externas desconsideram que há especificidades que foram trabalhadas no percurso do estudante.

Nesta mesma direção, da interrelação entre os professores(as) pedagogos(as) e os professores regentes, P1 fala que as vezes dialogar com o professor regente é complicado porque, segundo ele, alguns fazem de conta que desconhecem as atribuições do professor(a) pedagogo(a). Ou seja, o de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes por via dos registros da prática pedagógica contida no PTD. E que o êxito do trabalho pedagógico no ambiente escolar se faz coletivamente. Assim ele se pronuncia:

[...] Você vai, entre aspas - “cobrar alguma coisa que é trabalho do professor”, mas que ele não fez, alguns entendem, é o meu trabalho. Eu não o fiz. Tem alguém que está me pedindo para eu fazer o que deveria estar pronto, não é (exclamou P1). Só que outros reagem de forma negativa fechando o semblante (como forma de recusa da orientação dada) (P1).

Nenhuma ação escolar se dá sem a anuência dos responsáveis pelos estudantes no ambiente escolar. Na prestação de serviços remunerados pelo Estado é que a família confia a escola seus filhos, cujo papel principal se dá na transmissão de conhecimentos elaborados historicamente as gerações mais jovens. Emerge desta relação - **interação** - a confiança no compromisso dos professores com a tarefa de estabelecer princípios e formar valores condizentes ao bom convívio em sociedade, além da formação técnica para continuidade dos estudos ou inserção no mundo do trabalho. Neste sentido, a prerrogativa substancial se faz pela tomada da consciência **do cuidado** de uns com os outros e com o ambiente circuncidante (grifos nossos).

Quanto a comunidade escolar, é bastante flexível. Todos contam com a parceria entre o Estado e os Prefeituras Municipais para o transporte escolar, considerando que a Educação é um Direito Social Subjetivo. Na atualidade a discussão que ganhou repercussão foi a Privatização da Escola Pública - Amigos da Escola. Este debate ganhou notoriedade na comunidade em geral pois estabelece o emprego de recursos públicos para gestão privada. Nestas condições se abre espaço para que a Gestão Administrativa, Infraestrutura e Terceirização da limpeza e da segurança das escolas passe para empresas parceiras.

No Paraná a licitação foi defendida pelo governo como parte do processo democrático pelo viés de consulta pública. Nestes moldes aos professores caberá as questões pedagógicas - diretor escolar na área pedagógica - alegando que o foco seja o ensino e a aprendizagem. São vencedores da licitação os grupos educacionais: Apogeu Tom Educação apoiado pelo Positivo e Rede Decisão e Impulso Educação - Salta.

Segundo o Secretário de Educação Roni Miranda, quem são eles:

Composto por 17 empresas dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, o Apogeu gerencia 57 escolas de EF e EM, sendo 10 delas no Paraná, e será responsável pela gestão de 15 escolas estaduais. A Tom Educação assumirá a gestão de 31 unidades com apoio do grupo Positivo e Rede Decisão de São Paulo. Atualmente, a Tom atende cerca de 500 mil alunos e mantém parcerias com mais de 1.900 escolas. Outras 34 escolas da rede estadual ficarão sob a responsabilidade do Grupo Salta, que já administra 185 escolas em 16 estados, incluindo 19 no Paraná. (PARANÁ, 2024).

Contrários a implantação do Programa Parceiros da Escola, o Projeto de Lei n.º 345 de 27 de maio de 24, a ANPED se pronunciou pelo GT 09 - Trabalho e Educação. Dentre os argumentos para este posicionamento está o pagamento aos profissionais cuja escolas atinjam as metas estabelecidas pelo governo tendo como parâmetro os índices do IDEB, ou seja, meritocrático. Esta forma de condução leva a competição entre os profissionais que trabalham em diferentes instituições de ensino. Os pesquisadores se posicionaram tendo em vista que o projeto se assenta em princípios mercadológicos descaracterizando a educação pública imprimindo junto a população em geral - pelos meios de comunicação de massa - a divulgação de bons resultados àquelas sob gestão privada. Ainda se tem questionado a proteção do Sistema Estadual de Registro Escolar partindo do princípio que a parte de informações pessoais e confidenciais que passará a integrar estas empresas poderá desrespeitar a Lei de Proteção de Dados, já que as empresas privadas terão acesso e manejo aos dados profissionais que se oponham ao regramento privado o direito de remanejamento e relocação noutra escola.

Uma boa parceria acontece entre órgãos públicos em Ipiranga, onde a Prefeitura Municipal oferece alguns projetos que incluem os estudantes da rede

estadual, a exemplo da Dança e outro de Música. A gestão da prefeitura municipal tem a Horta da Unidade Demonstrativa, que fica na área rural e pode ser usada como laboratório vivo para demonstração dos conteúdos escolares. Se a escola planeja com alguma turma visitas fora da cidade, por exemplo em universidades da região, museus, parque de ciência, sempre há a disponibilidade de ônibus gratuito com motorista para as aulas passeio. P5 relata que “A prefeitura é nosso braço direito e esquerdo em todos os sentidos em atividades extraclasse”.

Referente as famílias, trata-se de uma ação conjunta com a escola, “são eles que fazem junto com a escola, a educação acontecer”, disse P5. A escola está de portas abertas para as famílias. “Às vezes, chamamos a família e relatamos que o filho está com crises de ansiedade frequentes aqui na escola, tem casos que é surpresa para os pais, pois saem cedo para trabalhar e só retornam à noite” P3. Há outras situações, por exemplo a indisciplina e os pais não acreditam que seu menino é o descrito pela escola. “Em grupo a tendência do comportamento passa ser outro, a escola trabalha com coletivos” diz P4. Esta percepção falta para algumas áreas que trabalham em sistema de Rede. Nos serviços de saúde, de assistência social e nos demais, o acolhimento, tratamento e acompanhamento se dá no/para o individual.

Há diversas realidades familiares por toda parte. P9 neste sentido relata que “[...] temos casos que a mãe é o arrimo da família. Ela cuida dos filhos e prove os alimentos e paga as contas do gás, luz e água” e complementa “em muitos lares os filhos ficam sozinhos em casa, os mais velhos cuidam dos menores ou revezam este cuidado com as avós maternas”. P11 contou que “um vizinho dá uma olhada, fica o dia todo na creche”. P1 fala que “a escola tem sido forjada a ocupar outras demandas sociais, por exemplo a vacinação no ambiente escolar uma responsabilidade que era exclusiva da família”. P5 se reportando a violência doméstica falou:

[...] os adolescentes do EM pouco relatam de suas situações de vulnerabilidade, sentem vergonha de que os outros saibam. A gente desconhece o que a maioria vive em seus espaços domésticos. Tem muita separação conjugal. Um novo relacionamento afetivo traz outra figura para seus ambientes. As vezes o adolescente não aceita o novo(a) companheiro(a) de seus pais. Pode ocorrer nestas circunstâncias que um aluno acabe explodindo na sala de aula porque não sabe como manejar

seus conflitos. Noutras ocasiões pode ser o professor o que não está bem naquele dia. Acaba enviando o estudante para ser atendido pelo pedagogo. Aí conseguimos dar atendimento a esses casos quando se abre para a possibilidade de diálogo. Penso que isso é a humanização na escola, digo quando conseguimos olhar para as partes que formam o todo da vida do aluno (P5).

De acordo com P3 o elo que une escola e família é muito tênue pois são muitas as bagagens que carregam até chegar à escola. Nesta percepção é possível compreender que são oriundos de diferentes realidades concretas, como se pode perceber na fala de P1

Penso que os alunos reagem de acordo com seu referencial de família e comunidade. Por vezes ao chegar na escola trazem consigo situações enes. Muitos confrontos acontecem dentro da escola, outros ocorrem nos locais que eles residem - por vezes desconhecemos as situações que estão passando. Nesta troca de o que posso fazer por ele e ele por mim ocorre aprendizagens importantes em nossa formação de vida. Eles como nós, têm emoções e sentimentos, tem desejos, constroem certas percepções sobre o mundo, somos todos, pessoas (P1).

Na mesma direção P4 reflete que “não há como não se sensibilizar com os depoimentos dos alunos, porque as vezes, a gente fica pensando o que será que está passando em casa. Eles são como nós, todos somos humanos né”. Neste sentido, “algumas vezes a bagagem que trazem é de uma vida sofrida”, remete P10. Segundo P4, a palavra que deve ligar escola e família é cooperação. Afinal, o objetivo destas duas instituições é o mesmo - “o desenvolvimento mais saudável possível daquele aluno”. E por falar na família, P4 disse que a sua família é a base de sua vida pessoal e profissional. Disse, “[...] lá me (re)abasteço todos os dias para dar continuidade no meu ser professora”

A articulação dos diversos serviços de cuidados (acolhimento, tratamento e acompanhamento) compõem a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes. Integrada por **pessoas** em torno de políticas públicas setoriais na garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Pessoas que se sentem sensibilizadas independentemente de seu cargo e atribuições profissionais - uma aptidão que integra formação técnica alinhada ao modo de ser - intrínseco na forma de articular pensamentos e ações.

4.4.2.2 A Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes “Dialogando” com a Escola

A Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes está orientada por políticas públicas intersetoriais. Portanto, os representantes da educação ocupam espaços nas reuniões que ocorrem nos municípios onde tratam de demandas das escolas. Em nível regional as discussões giram em torno da organização das Conferências Municipais, da Regional e delas a eleição de delegados para os encontros Estaduais. Conhecer as diretrizes que orientam as ações de cada serviço e o diálogo entre eles se torna o eixo aglutinador na garantia dos Direitos Humanos.

Dito isto, diante de situações do cotidiano escolar apresentar-se-á a perspectiva do funcionamento da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes a partir da escola. Inicialmente diferenciando indisciplina de ato infracional. Estudantes que cometem Ato Infracional (Art. 103 da Lei 8.069/90) que estejam em situação de acolhimento institucional devem estar matriculados na escola.

Em Ponta Grossa há nas dependências do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa (CENSE) - que atende adolescentes e jovens que estão cumprindo medida judicial de internação ou internação provisória por ter cometido ato Infracional - uma unidade do Centro de Educação de Jovens e Adultos, Colégio Estadual Professor Paschoal Salles Rosa. Aqueles que se encontram em liberdade assistida podem ser matriculados em qualquer escola da rede pública. As medidas socioeducativas podem ser: liberdade, meio-aberto ou com privação de liberdade.

Para todo adolescente e jovem em cumprimento de medida socioeducativa está a obrigatoriedade da efetivação de matrícula e frequência escolar. Poderá ocorrer que o adolescente venha a ser julgado frequentando alguma escola. Neste caso, sua matrícula permanece na escola de origem, que deverá preparar atividades a serem acompanhadas no tempo de internamento pelo(a) professor(a) pedagogo(a) como plano individual de estudos. Este entra em contato com o(a) pedagogo(a) da Unidade para envio e recebimento das atividades propostas pela escola de origem com os conteúdos e avaliações trabalhados em sua turma de origem.

Frente aos casos de Ato Infracional dentro das dependências escolares é possível contar com o Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária (BPEC), criado pelo

Decreto 2348/08 e Lei n.º 15745/07. O BPEC tem como incumbência a prevenção, por isso, as visitas em horários das aulas, entradas e saídas delas servem como modo de coibir situações de violência e comportamentos considerados de risco.

A exemplo do porte e uso de cigarros eletrônicos por adolescentes e jovens no espaço escolar. O BPEC faz palestras instrutivas às crianças e adolescentes, onde abordam vários temas, tais como: Segurança, ECA, Cidadania, Indisciplina e Ato Infracional, Drogas, entre outros). Em casos de lesão corporal não cabe apenas o registro de Boletim de Ocorrências (BO), cabe também a condução à Delegacia do Adolescente.

Na escola, há muitos relatos de situações de crimes de adultos contra crianças e adolescentes. Se ocorre a Revelação Espontânea cabe ao profissional referência da Escuta Ativa, registro e encaminhamento do caso ao Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Víctima de Crime - Nucria, que é uma unidade especializada da Polícia Civil, o Decreto n.º 7843/13 elenca as atribuições deste órgão. O setor de avaliação psicológica é muitíssimo importante neste serviço. Na oitiva se definem a gravidade dos casos e os encaminhamentos necessários para atendimento, tratamento e proteção às vítimas.

O MP tem a incumbência de aplicar medidas socioeducativas quando há a ocorrência do Ato Infracional. O órgão executor de medidas aplicadas a adolescente em privação de liberdade é a Secretaria da Família e Assistência Social, cabendo assegurar a convivência familiar, a escolarização e a profissionalização. O MP zela pelo imperativo da Lei com ênfase na garantia dos Direitos. Quando há irregularidade na documentação de guarda provisória ou de família substituta e em casos de situações de risco entra em cena a Vara da Criança e do Adolescente em consonância as representações julgadas pelo MP.

Ponta Grossa conta com algumas entidades de acolhimento aos adolescentes em situação de risco. O Centro Social Casa do Piá é uma entidade que oferece assistência as crianças e adolescentes de ambos os sexos dos 6 aos 17 anos de idade. Tem como objetivo o fortalecimento dos vínculos familiares e possui atividades em formato de oficinas em contraturno escolar. A coordenação é dos Irmãos do Sagrado Coração. A Casa Santa Luiza de Marillac acolhe meninas dos 12 aos 18 anos em situação de vulnerabilidade social encaminhadas pelo CT e a Vara

da Criança e Adolescente. Trata-se de um trabalho coordenado pelas Irmãs da Copiosa Redenção. O seu objetivo é oferecer o Serviço de inclusão social e fortalecimento de vínculos. A cidade conta ainda com a Associação de Promoção à Menina (APAM) e o Instituto João XXIII que acolhe meninos.

Outro importante elemento da Rede de Proteção, o Serviço de Assistência Infantojuvenil (SAI) tem a função de subsidiar estudos de suporte psicológico e de assistência social mediante solicitação da Vara da Infância e Juventude nos autos de Medida de Proteção, Medida Cautelar, Adoção, Guarda, Tutela e Pedido de Providência. Não raro ocorrer que avôs, tios ou padrinhos fiquem com a responsabilidade de educação de crianças e adolescentes. Alguns não possuem documentos de guarda que possam acessar outros serviços da Rede de Proteção. Nestes casos o SAI precisa ser acessado pela escola.

As Unidades de Acolhimento são um equipamento da Assistência Social, funcionam como moradia provisória como as famílias acolhedoras - que atendem crianças e adolescentes até decisão judicial. Os Abrigos atendem crianças e adolescentes que se encontram sob Medida Protetiva, em situação de risco social que podem retornar às famílias de origem (como a APAM). Nos municípios estas unidades são conhecidas como Casa Lar. E se encontram vinculadas as congregações católicas.

Os Conselhos Municipais possuidores de paridade entre governo e sociedade civil agem como promotores de ações para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Juntamente com os representantes das Secretarias Estaduais da Família e Assistência Social, da Saúde, da Educação, do Hospital da Criança, dos Conselhos Tutelares, do MP, da Universidade, das Secretarias Municipais e dos usuários dos serviços organizam as Conferências Municipais e Regionais. Delas saem propostas que são levadas pelos delegados para os níveis Estadual e Nacional que pressionam o poder público ao atendimento da população. O monitoramento da execução de políticas públicas para a criança e o adolescente passa pela realização das Conferências que acontecem em intervalos periódicos de 2 anos.

O Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSij), visa atender crianças e adolescentes com transtorno mental e de comportamento. O atendimento

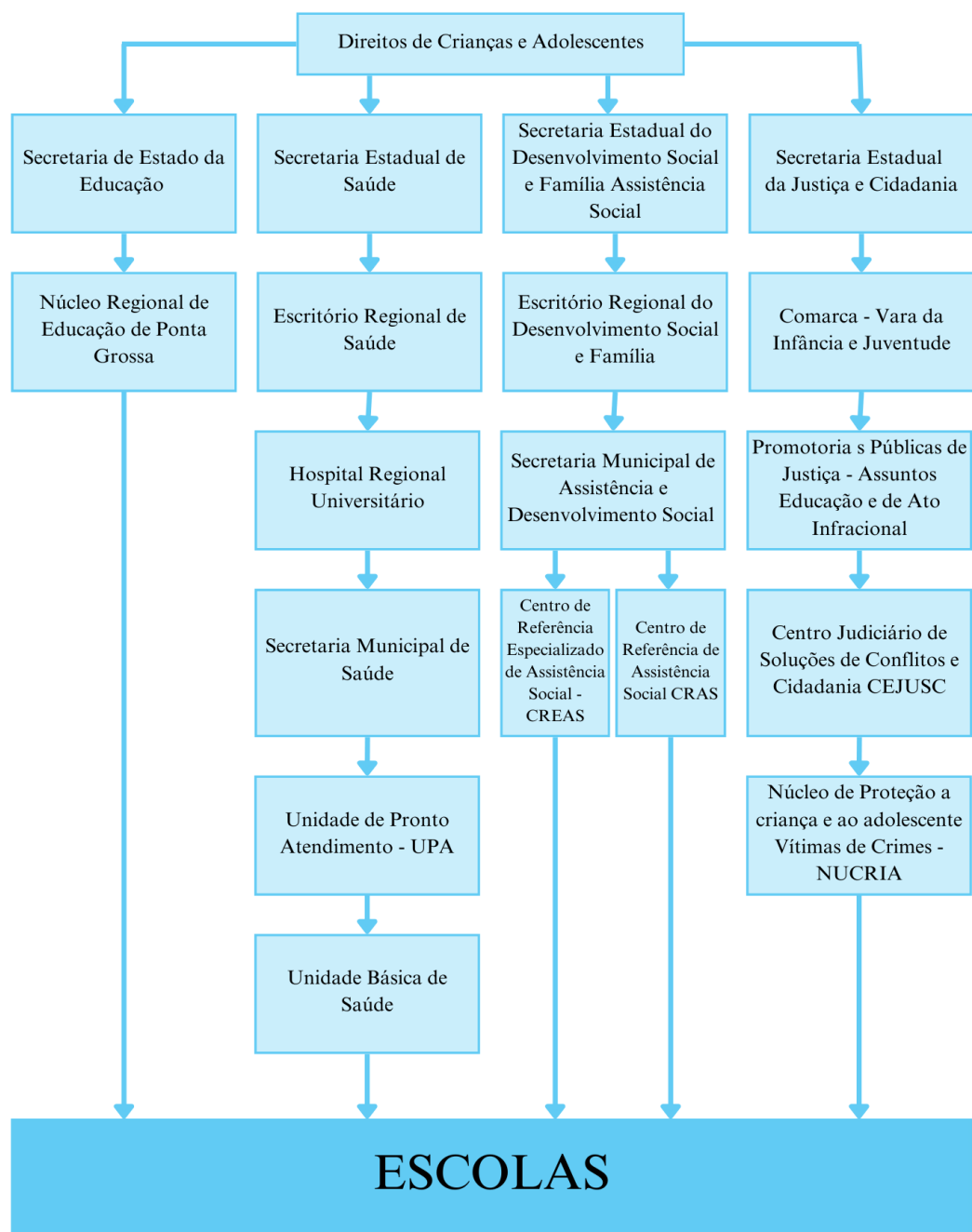
pode ser individual e em grupo, e tem função de tratar e ressocializar junto a família e a comunidade. Por vezes a escola encaminha o estudante com seu responsável legal para acolhimento, tratamento e acompanhamento dos serviços com profissionais especializados. Quais sejam: educador, psicólogo, assistente social, uma equipe multiprofissional que fazem relatórios técnicos de usuários de drogas, outros com tentativas de suicídios e automutilações, depressão e ansiedade. Trata-se de um serviço de portas abertas. Se o encaminhado pela escola não atende aos critérios do CAPSij, estes profissionais fazem a condução da criança e adolescente. Pode também ocorrer o inverso, de lá o paciente ser encaminhado para a escola.

O Centro Municipal de Saúde da Mulher “Professor Doutor Mario Braga de Abreu”, fica na Vila Liane, acompanha gestantes com gravidez de risco. Esta Unidade recebe encaminhamentos, por isso é considerada de atenção secundária. Nesta condição encontram-se as adolescentes grávidas. Elas iniciam seus tratamentos nas Unidades Básicas de Saúde. O parto das adolescentes com gravidez de risco ocorre no Hospital Maternidade da Santa Casa e no Hospital Universitário, ambos possuem infraestrutura de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) Neonatal.

No setor da Educação Especial se encontra o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). Neste serviço são atendidos estudantes que se encontram impossibilitados de frequentar a escolar, seja por situação de internamento ou noutra modalidade pode ocorrer a solicitação do médico para o afastamento do estudante da escola. Há atendimentos de atividades domiciliares para aqueles que se encontram afastados por motivo de saúde que tenham atestado médico por mais de 90 dias. Estes serviços agregam Educação e Saúde. (PARANÁ, 2025).

Para deixar claro, todos os caminhos levam a escola. Esta primeira função da educação como projeto de cidadania para crianças e adolescentes. Considerando Ponta Grossa, um município de médio porte como referência, ilustra-se, na Figura 15 (abaixo), os diferentes equipamentos da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes.

FIGURA 15 - TODOS OS CAMINHOS LEVAM À ESCOLA



FONTE: Elaborado pela Autora (2025)

Isto quer dizer, que em qualquer equipamento ou etapa de acolhimento, atendimento e/ou tratamento, dos 4 aos 18 anos incompletos não se pode deixar de frequentar a escola a menos que se tenha indicação médica ou determinação judicial.

As demandas surgidas na escola são tratadas conforme as orientações das políticas públicas intersetoriais. Em um exemplo, diga-se que um adolescente com laudo de TEA (suporte 1) venha sofrendo violência sexual - por parte de um adulto desconhecido pela família. A situação iniciou via online, mas, sem demoras foi marcado um encontro e, ao conversar que teriam compromisso lhe presenteou com uma aliança de compromisso e tiveram conjunção carnal. A estudante fez uma revelação espontânea à professora PAEE em sala de aula. Na sequência foi encaminhada ao Profissional de Referência que fez a Escuta Ativa - do Programa Escola Escuta da SEED, com a colaboração da professora de Educação Especial que possui laço afetivo com a estudante.

Nesta conversa a estudante relata que tem chorado a noite quando todos já estão dormindo, tem a sensação de que não está conseguindo respirar, está constantemente com diarreia e vômitos. Que quando se corta parece que essa dor - que sente - vai embora. Afirma temer a atitude de seus pais caso eles venham tomar conhecimento da situação. A Profissional de Referência a estudante que precisará chamar seus pais e relatar o caso. A partir desta conversa registrada em Ata Escolar os responsáveis são orientados a buscar atendimento no NUCRIA (Através do registro de um BO) e Hospital Regional, para os cuidados da saúde, que possui protocolos de atendimento e profilaxia adequada.

A escola deve encaminhar o caso para a Coordenação de Direitos Humanos no NREPGO e ao CT para demais providências legais. A Lei nº 13.431 de 04 de abril de 2017, afirma que:

define violência sexual como qualquer conduta que constranja a criança ou o(a) adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não (BRASIL, 2017).

Como encaminhar uma situação tão complexa a partir da escola? Trata-se de crime. Caso os pais não compareçam na escola, o CT deve ser acionado para acompanhar e tomar as medidas cabíveis. Importa para a escola que o estudante/adolescente tenha condições de retornar as aulas. O Profissional de Referência passará ao conhecimento do(a) professor(a) pedagogo(o) o registro da

Ata Escolar. Se afastado das aulas por tempo inferior a 90 dias, o adolescente/criança receberá atividades domiciliares (os pais retiram e devolvem as atividades desenvolvidas pelo(a) estudante). Se o afastamento for superior a 90 dias, ele será encaminhado para o SAREH. Serão os laudos médicos que permitirão que esta ação ocorra entre a escola e a família.

Na escola, os professores pedagogos poderão organizar campanhas educativas através da produção de material educativo para as redes sociais da escola, evidenciar os números de canais de denúncia, organizar junto ao Grêmio Estudantil palestras voltadas aos estudantes, articular junto aos professores regentes as adequações curriculares levando em consideração o laudo médico. Lembrando que em 18 de maio comemora-se o Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual Infantil no Brasil. A cor laranja que identifica o mês de maio marca a agenda das campanhas educativas com o intuito de dar visibilidade para o tema e orientações para os estudantes pois se acredita que menos de 10% dos casos sejam denunciados aos órgãos competentes.

Sem pretensão de esgotar com a descrição dos dados, uma pequena síntese:

1. Os estudantes do EM são adolescentes-jovens, inseridos em contextos multifacetados da realidade. Por vezes podem ocorrer na escola conflitos intergeracionais e/ou entre seus pares. Tais situações podem estar relacionadas a etapa de desenvolvimento que se encontram. Por isso, nenhuma ação da escola poderá se dar sem o conhecimento da família e/ou isolada dos demais serviços da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes.

2. A Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes resulta da trama de pessoas que dentro de suas instâncias legais desenvolvem ações em prol do acolhimento/atendimento, tratamento e acompanhamento que tem como atribuição resguardar os Direitos Fundamentais. Deste modo se fazem cuidadores que precisam ser cuidados pelos serviços e também de formação para atualizá-los.

3. Todos os caminhos levam a escola. Não importa em quais serviços o adolescente-jovem e sua família estejam sendo atendidos ou serão encaminhados, pois a educação é um direito público subjetivo, gratuito, e obrigatório dos 4 aos 17 anos, onze meses e 29 dias. Responsabilidade do Estado, da Família e de toda a

Sociedade (BRASIL, 2017).

4. Os determinantes externos direcionam as práticas pedagógicas do(a) professor(a) pedagogo(a) através das legislações orientadoras de programas e projetos aprovados pelo Conselho Escolar Estadual com a Secretaria de Estado da Educação. A Equipe Gestora recebe pelo NREPGO os pareceres, resoluções, instruções, e-protocolos direcionando o trabalho pedagógico. Salienta-se que a norma está posta, mas **não dita** a linguagem para empregá-la no espaço escolar. Portanto, a Equipe Gestora (Diretores e Professores(as) Pedagogos(as) vão dando seu próprio tom. O jeito de ser e as habilidades sociais são elementos fundamentais para os que ocupam espaços de liderança (grifos nossos).

5. Já no que se refere a prática pedagógica dialógica, P7 afirma que diante dos desafios da atualidade,

A prática pedagógica pode contribuir para a formação humanizada através de uma prática voltada para a cidadania envolvendo fatores ambientais e sociais, favorecendo a formação de um pensamento crítico e uma participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. É necessário também uma abordagem interdisciplinar onde os alunos se envolvam em situações que estão em voga na sociedade usando os conteúdos de forma interdisciplinar para a formação de saberes. Importante é olhar a diversidade que está presente na sala de aula/escola olhando as subjetividades presentes no alunado e tudo isso, formando uma visão crítica da realidade (P7).

6. São as legislações que remodelam a prática pedagógica. Nisso residem os determinantes internos. Neste íterim a prática pedagógica se (re)faz cotidianamente.

7. Nas condições dadas de aligeiramento das reformas para implementação do NEM aparecem lacunas significativas, especialmente na falta de professores habilitados para trabalhar os componentes curriculares dos IF, em especial aos dos cursos profissionalizantes. São justamente nestes espaços que se encaixam os cursos de formação continuada em serviço oferecidos pela SEED como critério de auxílio a recomendação dos Diretores (Gestores Escolar), para o complemento de padrões aos professores QPM juntamente com a análise das rubricas registradas durante a Observação de Sala de Aula no ano anterior.

4.4.2.3 As plataformas digitais na prática pedagógica de professores pedagogos(as)

As tecnologias digitais chegaram para ficar, disso não há nenhuma dúvida. Assim como estão presentes em todas as outras partes da vida social. No período de Pandemia da COVID-19, os professores e estudantes tiveram um curto tempo para aprender fazendo - foram os primeiros ensaios do que viria. As aulas passaram a ser remotas na plataforma Google (Google Meet, Classroom). As aulas gravadas pela SEED puderam ser visualizadas pelo YouTube. Para os estudantes com dificuldades de acesso, os gestores juntamente com os professores pedagogos(as) reuniam atividades escolares elaboradas pelos professores regentes das turmas, entregavam e recolhiam o material dos pais com intervalos quinzenais.

A partir disso, na educação, acessar plataformas passou a ser algo habitual. Nela pode se fazer o registro de presença dos professores e estudantes. Atualmente, os primeiros possuem o ponto digital e os segundos a presença por biometria facial. O sistema foi reorganizado/atualizado para que ao fazer a chamada dos estudantes o professor também receba sua presença no local de serviço - tudo isso pelo chatgpt de Inteligência Artificial. O acompanhamento das ações escolares se dá pelo BI.

Na Escola, ocupando as plataformas educacionais, os programas e projetos disponibilizados pela SEED, Figura 16 (abaixo), são: Robótica, Programação Paraná, AETE, Matific, Khan, Desafio PR, Leia PR, Redação PR, Inglês aluno, Inglês professor, Desafio PR e Sala Virtual Paraná. As ferramentas educacionais intentam facilitar a aprendizagem dos estudantes. Canais Educacionais, Canal do Professor, Aula Paraná e YouTube Edu apresentam conteúdos alinhados a BNCC, com cooperação com a UNESCO. Existem playlists com Temas Transversais e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

FIGURA 16 - PLATAFORMAS EDUCACIONAIS, PROGRAMAS E PROJETOS DISPONIBILIZADOS PELA SEED

Acervo Digital	Escola Paraná Professor	mBlock IDE	Sere
Arduíno Editor	Expresso	RCO	Sistema Presença
Classroom	GitHub	RH Seed	VS Code
Corrige	Google	Scratch	Web Editor - p5.js

FONTE: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ferramentas_educacionais,
acessado em 11/03/2025

As plataformas digitais deveriam facilitar o trabalho pedagógico. Mas o que se percebe é o controle e engessamento das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, como disse P5: que o acesso às plataformas “é muito cobrado do professor. No Leia Paraná tem inclusive o número de redações a serem feitas e corrigidas pelo professor de Língua Portuguesa dentro de cada trimestre letivo”.

No início de cada trimestre se desenvolve o nivelamento com as turmas, “as avaliações têm como base a Prova Paraná”. Do mesmo modo os quizziz que trimestralmente se transformam no Desafio Paraná. Além disso, os estudantes são treinados para a realização das provas - “Se o aluno fizer os quizziz tudo direitinho são as questões da Prova Paraná”. “Temos professores que diversificam suas aulas, pegam os slides da SEED e acrescentam aos conteúdos, atividades pensando nas provas do PSS e no vestibular”, esclarece P3. Já que está tudo pronto no classroom e é só habilitar, salvar e entregar para o(a) professor (a) pedagogo(a) como PTD. Contrastando com a pouca autonomia do professor em relação aos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes.

As exigências na efetivação da prática pedagógica do(a) professor(a) pedagogo(a) denunciam a sobrecarga de trabalho. A estes cabe o acompanhamento da implementação da reforma do NEM; a revisão dos registros feitos no LRCO para migração das notas via sistema, do registro de Atas Escolares no atendimento aos pais e de cada ação pedagógica de acolhimento dos estudantes; acompanhamento nas horas atividades denominadas de assessoramento pedagógico para alinhamento da Observação em Sala de Aula e posteriormente o feedback formativo,

salvo em drive próprio. Além do lançamento das presenças dos estudantes quando da falta do professor regente ao trabalho.

Esta documentação produzida na escola, pode ser a qualquer momento, solicitada pelos técnicos pedagógicos do NRE, Delegacia de Polícia e/ou MP. As atribuições do professor pedagogo continuam em visar as plataformas de acesso dos estudantes e a verificação das postagens de atividades bem como as correções efetuadas pelos professores regentes. Ainda há a participação do Pedagogos em Foco (Formação Continuada em Serviço). Uma rotina interminável de registros nas plataformas digitais acompanhadas de perto pelos Diretores das escolas através do BI. E, no dia seguinte, tem mais de tudo isso, outra vez. É inevitável dizer que tantas demandas têm levado à exaustão dos professores pedagogos. A demanda e atribuições só aumentam e o cálculo do porte escolar só faz diminuir o número de profissionais para atender as demandas diárias, já que tudo precisa ser documentado em Atas Escolares, Relatórios Técnicos e/ou Ofícios.

4.5 DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA DE PROFESSORES (AS) PEDAGOGOS(AS) DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO PERTENCENTES AO NREPGO

Expectativas foram geradas para o pleito do Governo Federal com o Partido dos Trabalhadores, exercício 2022-2026 a respeito do EM. Perguntava-se se o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, solicitaria aos técnicos do MEC avaliação dos índices alcançados pela Reforma em curso e, se indicaria adequações, considerando os debates surgidos nos quatro cantos do país por pesquisadores e demais movimentos da sociedade civil. No entanto, das poucas alterações as novas regras foram estabelecidas pela Lei n.º 14.945/2024 em revogação a Lei n.º 13.415/2017. Dentro das 3.000 horas que formam o EM. Como visto no Quadro 9 (abaixo), estabeleceu-se:

QUADRO 9 - ALTERAÇÕES 2024/2025 NA POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O que muda?	Novo Ensino Médio - até 2024	“Novo” Novo Ensino Médio – 2025
Formação Geral Básica - Base Nacional Comum Curricular - Resolução n. 04/2018 do MEC/CNE, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio	1.800 horas - Obrigatórias EF; Soc.; Fil e Arte Língua Portuguesa e Matemática em todos os Anos do EM. Componentes Curriculares - Projeto de Vida nos três anos do NEM. Educação Financeira no Primeiro e Segundos Anos. Pensamento Computacional nos Primeiros Anos	2.400 horas -Obrigatórias Português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio. Espanhol, preferencialmente dentre outras
Itinerários Formativos - Parte Diversificada - Resolução CNE/CEB nº 03/2018, Portaria nº 1.432/2018 e Resolução CNE/CEB Nº 2/2024	1.200 horas	600 horas
	Art. 36 - Linguagens e suas tecnologias; - Matemática e suas tecnologias; - Ciências da Natureza e suas tecnologias; - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; - Formação Técnica e Profissional	Título II Organização curricular e Formas de Oferta. Capítulo I - Da Organização Curricular, Art 17 - Formação Geral Básica - I Linguagem e suas tecnologias - integrada pelos componentes curriculares obrigatórios da Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; II Matemática e suas tecnologias, com o componente curricular obrigatório de matemática; III Ciências da Natureza e suas tecnologias, integrada pelo componentes curriculares obrigatórios de Biologia, Física e Química e IV Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - integrada pelos componentes

		curriculares obrigatórios Filosofia, Geografia, História e Sociologia
--	--	--

FONTE: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Organizado pela autora

Deste modo, os Estados têm até 2026 para fazer as (re)adequações indicadas pelo MEC. É correto afirmar que o NEM obteve avanços significativos para o processo de ensino e aprendizagem escolar, evidenciado pelos dados divulgados pela imprensa, no estado do Paraná. Os dados foram apresentados ao MEC e ao INEP, considerando que o IDEB do Estado possui média de 4,9 no EM, estando à frente da média nacional de 4,3, segundo fontes da Agência Estadual de Notícias. (PARANÁ, 2024). Na prática os(as) professores pedagogos(as) disseram em seus depoimentos quanto aos desafios enfrentados pela reforma em curso, expressando o que na visão deles seriam os avanços e as fragilidades do novo modelo. Veja:

QUADRO 10 - RETRATO DO EM NO NREPGO

Sujeitos	AVANÇOS	FRAGILIDADES
P1	Bons professores executam atividades desafiadoras - efetivar a aprendizagem	- Precariedade do trabalho docente; - O uso das tecnologias digitais serve para aligeirar a produção do conhecimento - laboratórios sucateados, sinal fraco de wifi - A reforma mexeu com a carga horária e o currículo ficou a desejar porque o protagonismo juvenil é um engodo tendo em vista que a proposta já está pronta e está se efetivando considerar a

		discussão dos profissionais da área - Os conteúdos dispostos no currículo se encontram desconexos com o ENEM. - Temos uma política de governo não de educação, problema crônico no país. - Movimento de privatização da Educação - angústia dos professores
P2	Trabalho árduo dos professores no compromisso com a Educação	Muitas plataformas digitais
P3	Visão do Governo - protagonismo juvenil - Formação de professores para a implementação das Políticas Públicas Educacionais para o NEM	Infrequência escolar - Descomprometimento de alunos para o processo de ensino e aprendizagem escolar - Pouca participação da família na vida escolar de seus filhos no EM
P4	- Uso de Tecnologias Digitais	Desinteresse e desmotivação do aluno - Resistência às mudanças dos professores
P5	- Modernização (tecnologias digitais) - Parceria com Universidades para aulas para PSS, ENEM. - Intercâmbio "Ganhando o Mundo" - Modernização - Tecnologias Digitais	- Os alunos trabalhadores priorizam o trabalho, por vezes faltam as aulas ou se evadem da escola. - Intempéries da natureza (frio, chuva), estradas mal conservadas pelo poder público - Calendário sazonal de plantio e colheitas contribui para infrequência escolar
P6 -	Trilhas de Aprendizagem (metodologia de projeto - envolvem os alunos)	Adolescentes - escolhas de Itinerário Formativo (descompasso com as avaliações externas) - Faltam professores habilitados para as disciplinas de Projeto de Vida, Robótica, Pensamento Computacional
P7	Flexibilização Curricular - Inclusão Escolar	- Infraestrutura inadequada para os Cursos Técnicos Profissionalizantes
P8	Uso das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem	- engessamento da formação em ação - controle da SEED
P9	Divulgação do aumento nos índices do IDEB - Uso das tecnologias	- Bagagem do estudante (fome, violência, alcoolismo e drogas, gravidez na adolescência)

	digitais	
P11	Uso das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem	Falta de acompanhamento da família na vida estudantil do filho no EM
D1	Merenda escolar de qualidade	Pressão para aprovação - IDEB - A escola como fábrica - Adoecimento dos professores (políticas de exigência de esgotamento emocional)

Fonte: Organizado pela autora a partir das entrevistas semiestruturadas

Como se pode perceber, dentre os grandes desafios apontados por parte dos professores pedagogos(as) nas entrevistas, está a (in)frequência na escola. Segundo contribuições dos(as) professores pedagogos(as): “a frequência escolar está intimamente ligada ao rendimento escolar do aluno” (P7). Ressalta “cinco faltas consecutivas ou sete alternadas no período de 60 dias - está no ECA, sem justificativa, já preocupa, pois, acende o alerta para entrar na BA”. P3, disse que insere no SERP, ações previstas no Programa de Combate ao Abandono Escolar de integração entre escola e a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente.

Neste sentido, ao buscar compreender o fenômeno em questão observa-se a complexidade do assunto, P9 afirma que “Ouvindo as histórias dos pais, se percebe não só a falta de uma estrutura material, é também social. Já que as vezes as mães saem para trabalhar e chegam aqui na escola dizendo que o filho ficou se arrumando para vir à escola”. P11 complementa “quando a escola liga é que ficam sabendo que o filho está faltando às aulas”.

Noutros casos o adolescente “tem que ajudar no sustento da casa e se faltar no trabalho é descontado salário, então quando chamado para conversar alega que faltou porque estava muito cansado”, se pronunciou P4. Este tipo de relato confirma-se facilmente na leitura dos Referenciais Estaduais da Educação. (PARANÁ, 2020) quando identifica o perfil do estudante do Ensino Médio de nosso Estado. Não são raras as situações, relata P11 que “ao receber os estudantes no horário de entradas das aulas a gente ouve deles que sentem fome”. Por vezes, expressam essa realidade através de emoções como a irritabilidade, provocam brigas, e/ou fazem uso de vocabulário grosseiro e voz alterada dentro da sala de aula. E, causam no outro o que sentem, ou seja “sua própria dor” - dores físicas e/ou crises de ansiedade (tremores, suor frio, choro compulsivo, dificuldades para respirar, aperto no peito).

Numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas como a capitalista, o que há de mais desumanizador que a fome, interpela Arroyo (2019). Justamente porque o Paraná está entre os maiores em produção e exportação de grãos do país, como explicar que têm gentes sem alimentos à mesa todos os dias? P11 relata que há na escola estudantes com atrasos cognitivos relacionados a falta de alimentação adequada “[...] a pessoa mal alimentada não se desenvolve como as demais”. São destes corpos precarizados (in)humanos que Arroyo remete sua reflexão e deles que chegam “apelos para rever valores sociais, políticos e pedagógicos”. Se encontram precarizados pelo Estado que deveria protegê-los. Que políticas públicas são essas que lhes retiram direitos fundamentais? (ARROYO, 2019, p. 11).

Somam-se a estes desafios, como se segue apresentado no Quadro 11:

QUADRO 11 - DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Sujeitos	Depoimentos
P1	- Estar disposto ao diálogo, sem encontrar culpados, mas para esperar. O que falta hoje em dia é um pouco de gentileza.
P2	- Drogadição dos adolescentes-jovens gerando toda forma de violência.
P4	- “se chove um pouco os alunos que dependem de transporte escolar não conseguem sair de suas localidades pois o ônibus não consegue acessar as fazendas, porque as estradas estão malconservadas pelo poder público”.
P5	- Apagão de professores habilitados para o Componente Curricular das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química) e das Exatas (Física), em toda regional.
P6	- Avaliações externas: acompanhamento <i>de base meritocrático</i> , com premiações aos gestores e professores das escolas que elevaram o Índice de Educação Básica (IDEB, 2024), no Paraná, subiu de 4,8 para 4,9 pontos no Ensino Médio (grifos nossos).
P8	- Adaptação do currículo - “Como pedagoga, uma das atribuições que se apresenta como desafiadora é a adaptação do currículo às necessidades específicas da comunidade local. Apesar de ter sido incorporado a Inclusão Escolar e a Diversidade Cultural, é crucial considerar as particularidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes e suas famílias.
P9	- Participação dos responsáveis na vida escolar de seu filho(a), especialmente no EM. Muitos estudantes das classes populares já se encontram inseridos no mercado de trabalho.
P11	O aumento de carga horária no NEM precisa vir acompanhada da infraestrutura das escolas (internet, laboratórios e equipamentos diversos)

D1	- O machismo é um problema crônico enraizado em nós, precisamos vigiar nossas atitudes sempre. Não sei se podemos chamar machismo de cultura". Nesta direção, P4 aponta para as religiões: são guardiãs preservando aportes dessa prática (hierarquia rígida, os homens ocupam os cargos de decisões, a leitura dos livros sagrados fora do contexto escrito "Elas precisam ser protagonistas, tem que estudar, tem que se destacar na sociedade assumindo cargos de liderança".
D2	- Uso do celular pelos estudantes fora do contexto pedagógico trabalhado nos componentes curriculares. Lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025 (BRASIL, 2025).

Fonte: Organizado pela autora, obtido a partir dos depoimentos dados nas entrevistas semiestruturadas

Somados a estes depoimentos dados diretamente do campo, acrescenta-se a falta de congruência entre o que se estuda no NEM - na Formação Geral Básica e Itinerários Formativos - com os conhecimentos considerados básicos e que são cobrados no ENEM - ainda no antigo modelo. Dos determinantes externos que compõem as políticas públicas educacionais, expressos em índices das avaliações externas do Saeb, ENEM, dos programas Federal e Estadual e os conteúdos selecionados pela SEED deixam nítido um descompasso. Portanto, se pode justificar se houver baixo aproveitamento dos estudantes nestas provas.

A grade curricular do NEM está dividida entre a FGB com os componentes da BNCC e a Parte Flexível, do Itinerário Formativo (IF). Dentro do IF há as Trilhas de Aprendizagem, organizadas em Unidades Curriculares, com um componente curricular a ser aprofundado. As Trilhas de Aprendizagem resultam em um produto. A sugestão do que se deve resultar vem direcionada pela SEED. Pode-se abrir a escola para comunidade escolar que é convidada a conhecer o trabalho dos estudantes. Para isso, se organiza uma Mostra Cultural. Algumas escolas, na programação do ano letivo já deixam agendadas essas ações juntamente com a semana dos cursos técnicos. P4 esclarece que a metodologia utilizada nessas aulas é a de seleção dos professores.

Ainda falando de desafios, se apresenta a Distribuição de Aulas, que se encontra interligada à classificação dos professores, para definir as prioridades na escolha de aulas. Dois são os critérios estabelecidos pela SEED, a participação nas Jornadas Pedagógicas e a apresentação de Atestados Médicos durante o ano letivo.

Na Jornada Pedagógica o professor pedagogo pode obter 120 horas de formação continuada em serviço durante o ano letivo. Esta formação prevê até 25% de faltas. Para considerar presença a câmara deve estar aberta na 1 hora e 40 minutos semanais e a entrega das atividades avaliativas, uma parte ocorre durante o próprio encontro e outra parte parcial no final do curso. Este por sua vez detalha o registro de implementação de uma prática pedagógica. Os professores dispõem deste tempo para exclusiva participação no curso.

Ainda quanto a rotina do quefazer, se dá quanto ao acompanhamento da presença dos estudantes. É possível analisar se a exigência da SEED a de 95% de presença ao observar o BI. P3 diz “[...] A gente faz acompanhamento diário pelo BI. Vemos o todo da escola e pode ser consultado por disciplina - trabalhamos as estatísticas, diríamos assim. Vemos quais séries e lacunas precisam de maior atenção”. São 3 as cores do BI que se remetem aos semáforos no trânsito das cidades. O ideal é que esteja verde. Digamos que a observação seja das presenças do estudante na aula até 90% verde, abaixo de 75% vermelho e entre estes a cor é o amarelo que exige maior atenção. No entanto estes índices desconsideram a realidade dos estudantes ou dos profissionais, a exemplo da distância percorrida diariamente para chegar até a escola ou que se trata de municípios que vivem da agricultura e há períodos sazonais para o cultivo (plantio e colheita), entre tantas outras.

Deste modo, se pode afirmar que as políticas públicas impactam diretamente a prática pedagógica no interior das escolas públicas. Mas outras particularidades também contribuem com os desenhos

5 CONCLUSÃO

Ao considerar as informações reunidas nesta pesquisa, sob a orientação do arcabouço teórico-metodológico e as contribuições dos participantes no campo empírico, ainda somadas as múltiplas determinações da realidade investigada, em seu movimento humano dada sua historicidade, vislumbrou-se uma totalidade que permite fazer alguns apontamentos. A começar pelo problema de pesquisa que tomando como referência a aproximação teórica da prática pedagógica e as políticas públicas educacionais para o Novo Ensino Médio no trabalho de professores(as) pedagogos(as) interrogou, quais alterações são geradas pela prática pedagógica dialógica de professores(as) pedagogos(as) no EM em escolas estaduais, vinculadas ao NREPGO, no Paraná? Em resposta destaca-se que a prática pedagógica dialógica tem potencial para se consolidar no processo de humanização na escola. Especialmente, quando se estabelecem (na relação eu-tu) vínculos significativos com os estudantes, dados pela via da tomada de consciência. Para tanto, a importância do desenvolvimento de um olhar apurado e sensível para as questões trazidas pelo adolescente-jovem diante das tramas de suas próprias vidas.

Quanto, ao objetivo geral as alterações provocadas pela prática pedagógica dialógica, perceberam-se os vários desafios emergidos da realidade investigada, que diz respeito dos movimentos contínuos, provocados pelas políticas públicas educacionais na efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Um dos importantes apontamentos trazidos pelos(as) professores(as) pedagogos(as) está em atingir a meta de frequência escolar, quando ignoradas as (multi)determinações externas - como: períodos de chuvas e as baixas temperaturas, em que o ônibus não transita pelas estradas interioranas malconservadas e/ou alagadiças e lisas; o ciclo das lavouras, realidade de pequenos agricultores ao contar neste ofício com os membros da família, mães arrimos da família que saem cedo para trabalhar e precisam deixar seus filhos aos cuidados dos irmãos mais velhos, da vizinhança e/ou das avós e, dos adolescentes menores aprendizes, empurrados precocemente ao mercado de trabalho que precisam decidir entre a falta nas aulas ou no trabalho, de desconto no pequeno pagamento, fazem a primeira opção e monitoram os 75% permitido pela legislação. Nisso percebe-se - estar dentro dos índices considerados

suficientes pela SEED – independe do compromisso dos(as) professores(as) pedagogos(as) no cumprimento das etapas do Programa Busca Ativa.

Em relação aos objetivos específicos propostos o de conhecer o perfil do(a) professor(a) pedagogo(a) e o contexto das escolas de EM Regular integrantes do NREPGO, observou-se que se trata de profissionais especializados e atualizados ofertadas pela mantenedora através das formações continuadas em serviço e, também, por interesses próprios, levados a aprofundar conhecimentos teóricos-metodológicos em suas áreas de interesse e em conformidade as demandas emergentes, tais como a Educação Especial. As formações continuadas se ofertadas por instituições conveniadas a SEED servem para elevação de nível e classe na carreira do magistério. Demonstram conhecer a região que residem (aspectos econômicos, sociais e políticos), bem como, a realidade oriunda dos estudantes. Disseram sentir vontade em acolher suas necessidades e pontuaram as dificuldades relacionadas aos serviços da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes de seus municípios. Neste sentido, por vezes, os encaminhamentos necessários para assegurar os direitos dos adolescentes encontram, nesta tessitura, lacunas. Como por exemplo, quando o sistema exige laudo médico para dar garantias as diferentes inclusões (atividade domiciliar, o programa SAREH, atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, (re)adaptação de material didático-pedagógico, etc.), situações comuns e cotidianas dentro da prática pedagógica de professores(as) pedagogos(as). Se existem diferentes ações para o que se encontra descrito na pactuação entre as parcerias estabelecidas ressalta-se a importância de diálogos permanentes.

Em seguida, para identificar mudanças geradas pelas práticas pedagógicas dialógicas de professores pedagogos no Ensino Médio Regular em escolas públicas de EM vinculadas ao NREPGO da rede pública estadual do Paraná, destaca-se que humanizar no EM o(a) ser professor(a) em tempos tão hostis representa superação diária da própria condição de trabalhador(a) da/na educação dadas a conjuntura atual em que as políticas públicas educacionais se encontram forjadas pelo Estado Neoliberal. Via de regra, o financiamento da Educação no Paraná se dá por ajustes de cooperação técnica do Governo com o Banco Mundial que acompanham por intermédio das avaliações externas o aproveitamento dos investimentos feitos. Nestas circunstâncias, tem-se constatados a falta de espaço à participação dos

professores da Educação Básica nas discussões que promovem a reforma para o NEM, tendo em vista que a SEED faz as mudanças de cima para baixo.

Logo, a *não expressão* passou a ser, a impressão registrada nas escolas públicas em obediência aos ditames legais – de engessamento das rotinas. Esta afirmativa leva em consideração que os professores têm se aprofundado em percursos metodológicos pela via Formação em Ação. Ou seja, os cursos de formação continuada em serviço oferecidos pela SEED, tem previsto apenas ações do “como fazer”. A prática pedagógica dos professores regentes tem sido acompanhada de perto pelos gestores e professores(as) pedagogos(as) na Observação de Sala de Aula. Esta ação vem acompanhada através de reuniões de alinhamento semanal pela Tutoria do NREPGO e pelos por dados fornecidos visualmente no BI resultando os feedbacks no assessoramento pedagógico – em ficha própria, cuja pontuação determina se o professor pode ser docente em determinados componentes curriculares - na hora atividade do professor regente. A reforma tem sido habilmente forjada cerceando a autonomia dos(as) professor(as) quando nivela o trabalho de professores(as) a apresentação à sociedade de índices estatísticos.

Para analisar aspectos considerados desafiadores na prática pedagógica dialógica do(a) professor(a) pedagogo(a) diante das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio Regular nas escolas pesquisadas, foi necessário apontar os processos que desumanizam o(a) trabalhador(a) da educação. Para humanizar a partir de sua prática pedagógica - que se chamou de determinantes internos - precisa estar mergulhado nos princípios da educação libertadora, tornada práxis revolucionária. Ou seja, ter o compromisso com a libertação como razão própria da existência.

Como resultado das análises afirma-se que há um intenso trabalho invisibilizado na prática pedagógica dos professores(as) pedagogos(as) mas imprescindível quando se fala da humanização pois, tal ação resulta das relações estabelecidas através da dialogicidade entre as pessoas. São nas rotinas diárias que se permitem o acolhimento e encaminhamentos de muitas das situações de vulnerabilidade física e emocional dos adolescentes-jovens. O diálogo é o principal subsídio de mediação pelo qual pode-se firmar parcerias com outras instituições públicas – estas da esfera municipal - as quais contribuem para a efetividade do processo de humanização no EM. A dialogicidade se torna um exercício permanente

e constante que obriga a compreensão dos significados atribuídos ao mesmo fenômeno.

Neste sentido, quanto a tese inicial de que, a prática pedagógica dialógica de professores(as) pedagogos(as) favorece alterações na promoção do processo de humanização de adolescentes-jovens no Ensino Médio não se cumpre integralmente, pois a dialogicidade é *em si* um processo desafiador pois se está em permanente processo de humanização. Na realidade investigada, se pode ponderar os seguintes pontos: a) a aplicabilidade das políticas públicas educacionais sustentadas pelo Estado Neoliberal desumanizam as relações estabelecidas entre as pessoas dentro e fora da escola – plataformização do sistema serve como ilustração neste item. b) a prática pedagógica dialógica deve considerar os contextos culturais de onde advêm as experiências vivenciadas pelos estudantes que adentram a escola. São, na organização dos referenciais teórico-metodológicos, onde se iniciam a pronúncia da palavra, como ato de dialogar, e a reforma do NEM desconsiderou totalmente as contribuições dos movimentos sociais, pesquisadores e professores na elaboração dos seus documentos orientadores. c) formação continuada promotora de prática pedagógica engessada para atender os parâmetros das avaliações externas e quando as alia a padrões meritocráticos na carreira do magistério. d) os projetos políticos pedagógicos retratam a realidade concreta quando apresentam dados do contexto da comunidade escolar e de seus alunos. Deles emergem as práticas pedagógicas de professores como foi possível identificar das parcerias estabelecidas pela escola quando atua na qualificação de mão-de-obra para a inserção de adolescentes-jovens no mundo do trabalho. e) O que se viu na escola de Ponta Grossa, para as lacunas curriculares que ocorrem entre a grade curricular ofertada aos adolescentes-jovens e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois os IF ofertam, Matemática e suas tecnologias e/ou Ciências Sociais e Humanas e suas tecnologias (BNCC, 2018). Ou seja, faltando contato com os conteúdos mínimos da área não escolhida pelo estudante, mas, que são cobrados durante a resolução da prova. Nesta perspectiva, na escola existe a possibilidade de organizar parcerias com Instituições de Ensino Superior, em Projetos de Extensão e Estágios Supervisionados organizado pelo Grêmio Estudantil para oferecer aulões em contraturno para os estudantes permitindo que os estudantes do NEM tenham a oportunidade de acessar conteúdos atualizados e alinhados à BNCC (2018), a rigor possível pela Gestão Democrática. f) Em Ipiranga a escola estabeleceu parceria com

a Gestão Municipal. A Prefeitura do Município recebe vários estagiários, fornece ônibus para viagens de estudos. A Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes (representantes do Ministério Público, Escolas, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, NREPGO, Secretaria Municipal de Educação, de Saúde e de Assistência Social, juntamente com os Conselhos Municipais destes órgãos e a Vara da Infância) faz reuniões periódicas e tratam dos casos mais complexos que demandam de vários serviços públicos de forma a estabelecer protocolos para os atendimentos. g) Dentre os inúmeros desafios situa as contradições entre o amplo desenvolvimento tecnológico para o acompanhamento das plataformas na rede pública de educação e a exclusão digital. Pode-se notar, a partir disso, movimentos contraditórios têm promovido o aumento das desigualdades de classe, gênero, etnia/raça, sexo, dentre outros. Nesta perspectiva se observa o poder que a força ideológica exerce sobre o imaginário social a tal ponto que *ter coisas*, passa a ser sinônimo de bem-viver. Chama atenção neste ponto, os mecanismos empregados nas propagandas veiculadas aos meios de comunicação de massa que apresentou a reforma para o NEM como espaço de voz da juventude paranaense, cujo slogan foi ancorado no Protagonismo Juvenil, a começar pela opção de um Itinerário Formativo sem que tivesse entendimento de que os conteúdos vistos no outro itinerário fazem falta na resolução das provas de vestibulares e ENEM.

Portanto, do movimento contraditório conclui-se que o processo de humanização se faz através da dialogicidade. Isso diz das crenças, valores e atitudes individuais que promovem resultados coletivos. O diálogo é uma construção permanente e se faz dentro das rotinas imbricadas na palavra compromisso nas práticas pedagógicas efetivadas pelos(as) professores(as) pedagogos(as) em suas atividades diárias - determinantes internos - o que se denominou chamar de “quefazer”, observadas no espaço escolar. De outro lado, são somados aos ditames dos determinantes externos que servem como normativas e orientações as atribuições do(a) professor(a) pedagogo(a). A legalidade das práticas pedagógicas assegura a Ética profissional ao encontrar nas relações sociais uma postura esperançosa de quem age recusando-se a neutralidade.

Ter a compreensão de que o Estado age como determinante externo na organização da vida política, econômica, social - nas dimensões da vida material - é saber que a sociedade sofre influências de direcionamentos dados por seus dirigentes. Eleitos pelo povo, emitem normativas que representam, ora conquistas,

noutras perdas de Direitos. Os profissionais da Educação têm sentido de perto os reflexos da desvalorização docente postos pelos governantes.

Enfatizando, do apreendido: as práticas pedagógicas dialógicas se dão num determinado contexto, com sujeitos, que se quer conscientes de sua trajetória histórica, como condição primeira para superar os silenciamentos. Nestas condições, a conscientização - atitude para a ação- reflexão - se faz o fundamento para a práxis dialógica. Isto quer dizer que a dialogicidade é o meio capaz de contribuir na forma da pessoa ser e estar no mundo – são nestas condições que se faz o processo de humanização na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kalyna de Paula. Prática pedagógica docente-discente do teatro mediada pelo diálogo freireano no chão da escola. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1 mar. 2021.

ARROYO, Miguel González. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRARO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157-204.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 31 maio 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no

Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer n° 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 2010. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art.

214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). *Diário Oficial da União*, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13709-14-agosto-2018-787077-publicacaooriginal-156212-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2018. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, [...]. *Diário Oficial da União*, 17 fev. 2017.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.853, de 8 de julho de 2019. Altera a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, para dispor sobre a proteção de dados pessoais e para criar a Autoridade Nacional de Proteção de Dados; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13853.htm#art1. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.934%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394 [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parte I. Bases Legais. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, 14 nov. 2024, Seção 1, p. 48. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pesquisa estatísticas e indicadores – IDEB*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portal MEC* [on-line]. Programa Currículo em Movimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=934&id=13450&option=com_content&view=article. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Fórum Nacional da Educação. *Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência*. Brasília, 2023. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Carta ao GT de transição - educação. Brasília, dez. 2022. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/movimento_nacional_em_defesa_do_ensino_medio_carta_ao_gt_transicao_educacao.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2019, Edição 66, Seção 1, 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. *Presidência da República - Casa Civil - Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos*, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. *Presidência da República - Casa Civil - Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos*, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm>. Acesso em: 26 Jan. 2025.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRAZIER, Fabio. Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 13 dez. 2020.

CALIXTO, Aldeci Caçique. Docência universitária online: dinâmicas didáticas da prática pedagógica. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 31 out. 2018.

CURITIBA. *História da imigração*. 2023. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historia-imigracao/208>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270014, 2022. Acesso em: 23 nov. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares; CORRÊA, Marcos Britto; SILVEIRA, Rozieli Bovolini. Proposições sobre a noção de sujeito no trabalho pedagógico. *Pro-Posições* [online],

v. 33, 2022, e20210061. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0061>. Acesso em: 13 set. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares; CORRÊA, Marcos Britto; SILVEIRA, Rozieli Bovolini. Proposições sobre a noção de sujeito no trabalho pedagógico. *Pro-Posições*, v. 33, p. e20210061, 2022.

FREIRE, Paulo. A escola é. 2011. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema_a_escola.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jaques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v. 24).

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 30. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREITAS, Regina Toni Loureiro de. Pesquisa-ação no cotidiano de práticas pedagógicas: experiências de estratégias no ensino de Biologia para o curso de Filosofia. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 30 set. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os dilemas da educação no Brasil e a reconstrução democrática: desafios e tarefas do presente. *IV Ciclo de Estudos e Debates sobre*

Políticas e Financiamento da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JttocPVFLvQ>. Acesso em: 21 nov. 2023.

GAIO, Victoria Motim. O caminho se faz ao caminhar: a constituição das práticas dialógicas das pedagogas da educação básica e seus princípios organizadores. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 22 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

HERBERTS, Ana Lucia. *Arqueologia do Caminho das Tropas: estudo das estruturas viárias remanescentes entre os rios Pelotas e Canoas, SC*. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A. E.; MEREB, T. de M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 102, p. 179–203, jan. 2019.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados do Brasil*. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

INEP. *Indicadores Educacionais*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 nov. 2023.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Cadernos Municipais*. 2021. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Cadernos-municipais>. Acesso em: 4 abr. 2023.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Indicadores Sociais*. 2021. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Indicadores-Sociais>. Acesso em: 9 nov. 2023.

JAHNEL, Frederich. *O Ensino Médio Noturno: tentativas institucionais de controle da prática pedagógica*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/2043/2/O%20NOVO%20ENSINO%20MEDIO.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara; SILVA, Mônica Ribeiro da. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (org.). *O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador*. Curitiba: UFPR, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 667–688, jul. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÜHN, Fábio; SILVA, Augusto da; COMISSOLI, Adriano. Trajetórias sociais e práticas políticas nas franjas do Império. *História, Histórias: Revista da Pós-Graduação de História da UnB*, Brasília, v. 1, n. 1, 2013. ISSN 2318-1729.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. Os desafios e inovações na prática pedagógica da educação de jovens e adultos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 31 jan. 2012.

MINAYO, Cecília de Souza et al. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTALVÃO, Sergio de Sousa. Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: a invenção de um legado. *Revista História da Educação* [online], v. 25,

e108349, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/108349>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MOTTA, Priscila Canova. Um diálogo com os discursos dos educadores, do SESC São Carlos: vozes e sentidos de uma prática pedagógica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 16 fev. 2020.

OLIVEIRA, Alessandra Andrea Monteiro de. Práticas pedagógicas em educação física: estudos com Paulo Freire. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 24 ago. 2018.

PABIS, Nelsi Antonia. *O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná*. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. 2024. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-consolida-lideranca-no-Ideb-e-reforca-protagonismo-no-cenario-nacional-em-2024>. Acesso em: 26 dez. 2024.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. 2024. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-melhor-educacao-do-Brasil-no-ranking-geral-do-Ideb>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação CEE/PR n.º 04/2021. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 13 ago. 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-deliberacao-04-21_61153f8876463.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

PARANÁ. Escola Digital. Novo Ensino Médio Paranaense. 2022. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=844>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PARANÁ. Estatuto do Magistério do Paraná. Lei Complementar n.º 103 de 15 de março de 2004. *Diário Oficial da União*, 16 mar. 2004. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias?q=plano%20diretor>. Acesso em: 3 set. 2023.

PARANÁ. *Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná*. Curitiba: SEED, 2023. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/nem_caderno_itinerarios_formativos_completo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

PARANÁ. Resolução n. 3.891 de 7 outubro de 2020. Institui o Comitê de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio e cria a Assessoria Técnica para coordenar as ações de implementação do Novo Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 7 out. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

PARANÁ. Resolução n.º 1.312 de 24 de março de 2021. Altera a Resolução n. 3.891 - GS/SEED de 07 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. *Diagnóstico do Sistema de Ensino do Paraná: Ensino Médio*. 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_indicadoresdiagnosticosistema_11082021.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *SEED em números*. 2023. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação. *Consulta Escolas*. 2023. Disponível em: www.consultaescola.pr.gov.br. Acesso em: 3 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa Conjunta n.º 002/2025 - DEDUC/DPGE/SEED (Retificada). Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: a361b717898046859cfed63a32c0f0db. Acesso em: 27 fev. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. *Paraná tem a melhor educação do Brasil no ranking geral do IDEB*. Publicação, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/noticia/parana-tem-melhor-educacao-do-brasil-no-ranking-geral-do-ideb>. Acesso em: 9 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. *Sistema de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH)*. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/sareh. Acesso em: 28 Jan. 2025.

PEREIRA, João Márcio Mendes (org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

POLÊSE, Cósme. *Coxilha Rica: Subsídios para una Propuesta de Conservación del Sur de Municipio de Lages-SC*. Proyecto de investigación - MPPT/UDESC. Florianópolis, 2014.

PONTA GROSSA. 2043 - *Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável. Diagnóstico*. Disponível em:

https://inovacao.pontagrossa.pr.gov.br/assets/docs/210a_CDEPG_PontaGrossa_PR_Cidade2043_V4.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. *História da Cidade*. 2023. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/historia>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PORTAL BUSCA ATIVA ESCOLAR. *Fora da Escola não Pode*. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/campanha>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PORTO AMAZONAS. Prefeitura Municipal de Porto Amazonas. *História*. Disponível em: <https://www.portoamazonas.pr.gov.br/historia/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no Campo Internacional da Educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

RODRIGUES, Ana Maria de Lucena. Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os sentidos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 21 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SEDREZ, Suzana. *Educação e cidadania*. Blumenau: Edibes Editora, 2002.

SEED-PR. Secretaria de Educação. *Núcleos Regionais de Educação*. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1041>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 6-14, 27 maio 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: <10.22420/rde.v11i20.769>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 4 ago. 2023.

SILVEIRA JÚNIOR, Célio da; LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; MACHADO, Andrea Horta. Leitura em sala de aula de ciências como prática social dialógica e pedagógica. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 17, n. 3, p. 633–656, set. 2015.

SOUZA, Â. R. DE. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, n. 48, p. 53–74, abr. 2013.

SOUZA, Ilma Regina Castro Sampaio de. Práticas pedagógicas e diálogo instrucional na coordenação da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 7 mar. 2019.

SOUZA, Kamila Regina de. Os desenhos animados e a prática pedagógica endocomunicativa na educação infantil: um estudo na Estágio Curricular. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 30 set. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

TEIXEIRA, Roberta Araujo. Culturas escolares e culturas sociais de referência: espaços, práticas pedagógicas e representações docentes relacionadas à leitura. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 13 mar. 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Revista Simbio-Logias*, v. 12, n. 17, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

LOCAL: _____ DATA: ____/____/____ HORÁRIO: _____

1ª PARTE: Identificação

Nome: _____

Município(s) que trabalha _____

Idade: ____ Sexo: _____ Gênero: _____ Estado Civil: _____

Email: _____ (@escola)

Escola(s) de atuação: _____

Funções: _____

2ª PARTE: Formação e experiência profissional

() Graduação em andamento _____ () Graduação _____

() Especialização _____ () Mestrado _____

() Doutorado _____ Ano de conclusão: _____

Seu 1º Emprego foi no ano de: _____ na função de: _____

Ano que deu início ao exercício no magistério _____ no Regime _____

Ano de concurso _____ Ano de posse como QPM _____

Atuação nas Redes: () Pública () Privada () Federal

Regime: () QPM () PSS () outro: _____

Reside a _____ Km da(s) escola(s): _____

Atua no Ensino Médio **e mais:**

() Ensino Fundamental nas Séries Iniciais () Ensino Fundamental nas Séries Finais () EJA () Educação Especial () Ensino Profissionalizante () Ensino Superior () outra atividade: _____

Sua carga horária total de trabalho () 20h () 40h () outro: _____

3ª PARTE: Dos aspectos da Prática Pedagógica na relação teoria-prática

1. Pode-se afirmar que das disciplinas cursadas em seu curso na Graduação, houve/houveram contribuições DIRETAS na sua prática pedagógica?

2. Dentre suas atribuições rotineiras, alguma costuma apresentar-se desafiadora pois em sua execução embora você as tenha incorporado em sua prática

pedagógica pois precisa considerar as necessidades da localidade e as características dos habitantes/estudantes que frequentam a escola onde atua?

3. Da formação continuada oferecida pela SEED em detrimento as reformas do NEM, cite as contribuições na efetividade de processos para a humanização através da prática pedagógica desenvolvida com os estudantes do EM.

4. De modo geral, quais são os **princípios/valores** que norteiam sua prática pedagógica, transformados em ação diária na escola, com os estudantes do EM?

4ª PARTE: Da pessoa humana

1. Quem é o ser humano?

2. Das contribuições Educação Formal ao conceituar a humanização como ação específica do processo de ensino e aprendizagem selecione os termos abaixo **do mais importante ao de menor valor** (1 a 3)

- () Percepção da Vida,
- () Compreensão de si mesmo e da realidade
- () Desenvolve habilidades
- () Expressão da cultura no tempo e no espaço
- () Forma de disciplinamento do corpo e do espírito
- () Forma de impulsionar o Protagonismo
- () Contribui na formação de competências
- () Fundamental na aquisição de caráter
- () Prepara para o mercado de trabalho
- () Instrumentaliza valores sociais, políticos e econômicos
- () Prepara para a interação com o meio ambiente
- () Acesso as tecnologias digitais
- () Formação técnica-científica
- () Amplia a visão de mundo para agir na comunidade local
- () Outra compreensão. Qual? _____

E, por fim, como estes se inter-relacionam em seu ponto de vista?

5ª PARTE: Em relação ao Ensino Médio Regular

1. Cite as principais características do adolescente e jovem desta geração (estudantes do Novo Ensino Médio), em seu comportamento no ambiente escolar

2. A escola oferece Cursos Técnicos Profissionalizantes? Qual é a principal atividade econômica do município (sejam: indústria, comércio, mineração, agricultura, comércio, extração de madeira, entre outros).? De que forma a conclusão da Etapa do Ensino Médio tem contribuído para a inserção dos adolescentes-jovens no mundo do trabalho?
3. Ao considerar as políticas públicas educacionais para o NEM como influenciam a sua prática pedagógica? Pode dizer em quais momentos ocorre essa interação?
4. Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional permeiam a proposta da reforma do NEM. Quais são as contribuições diretas destes componentes curriculares na formação do estudante em nível de EM?
5. A partir da reforma para o NEM, como você percebe a organização curricular pela via de Itinerários Formativos? Quais Trilhas Pedagógicas são oferecidas na escola? E, qual é a formação dos professores para trabalhar com estes componentes curriculares?
6. De trabalhar com Reforma do Novo Ensino Médio tem contribuído para o Protagonismo Juvenil como processo formador de cidadania (em conformidade com a reforma do NEM), a inserção dos adolescentes-jovens do EM no Mundo de Trabalho, a continuidade de seus estudos (cursos tecno-profissionalizantes ou de Ensino Superior)?
7. Aponte como a prática pedagógica pode contribuir na formação humanizada frente aos desafios da atualidade, isto é, ambientais, econômicos, sociais, políticos, culturais, entre outros.?
8. De que maneira as plataformas digitais têm favorecido a prática pedagógica do(a) professor(a) pedagogo(a)? O que falam os professores da escola? Como elas estão contribuindo com o processo de (ensino e aprendizagem) na vida dos estudantes no Ensino Médio?
9. Exemplifique como os Editais, Decretos, Instruções e Pareceres emitidos pela SEED se transformam em prática pedagógica de professores pedagogos no interior da escola?
10. Preencha o quadro abaixo considerando a nova estrutura do Novo Ensino Médio:

Avanços obtidos	Fragilidades sujeitos à melhorar

--	--

6ª PARTE: Insira o link para consulta do Projeto Político Pedagógico de sua escola

7ª PARTE: Autoriza o contato via whatsapp para uma conversa on-line. Por favor,
deixe seu telefone _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Francisca Júlia Camargo Dresch, estudante de pós-graduação no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEEd) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e orientadora Dr^a Maria Arlete Rosa, docente do PPGEEd-UTP, convidamos você para participar do estudo intitulado, **Práticas Pedagógicas Dialógicas**: humanização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, que será realizada no(a) com a participação de professores(as) pedagogos(as) das seguintes escolas, abaixo listadas:

QUADRO 12 - ESCOLAS SELECIONADAS PARA COLETA DE DADOS

MUNICÍPIO	ESCOLAS PÚBLICAS	Nº de Prof. Ped
Carambeí	E. E.EF.EM. PROFIS. Julia Wanderley	03
Castro	C.E. MJR. EM. PROFIS. Vespasiano Carneiro de Mello	09
Imbituva	C.E Santo Antônio	07
Ipiranga	C.E.EF.EM. PROFIS. Dr. Claudino dos Santos	04
Ivaí	C.E.EF.EM. PROFIS Arthur da Costa e Silva	04
Palmeira	C.E EF.EM. PROFIS. Alberto Gonçalves	06
Piraí do Sul	C.E.EF.EM Jorge Queiróz Netto	06
Ponta Grossa	C.E.EM. PROFIS. Regente Feijó	11
São João do Triunfo	C.E.EF.EM. PROFIS Francisco Neves Filho	06
Tibagi	C.E.EF.EM. PROFIS. Prof ^a Leopoldina B Pedroso	04
Total	10	58

FONTE: Organizado pela autora com dados coletados no dia 29 de jun. 2023 pelo site:

<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=521>

Segundo os aspectos que se seguem:

Este estudo se destina ao seguinte objetivo de pesquisa: Investigar os aspectos que influenciam o processo de humanização do trabalho pedagógico no enfoque da prática pedagógica dialógica dos professores pedagogos(as) do Ensino Médio, nas escolas públicas de ensino pertencentes ao NREPGO, PR.

Neste sentido, para a coleta de dados organizar-se-á um grupo focal, conforme orientações de Gatti (2005, p. 31 e seguintes) que direcionados pelos objetivos de pesquisa estabeleceu como critérios de participação (como informante) que os(as) professores(as) pedagogos(as) devem:

1º - Estar atuando com o Ensino Médio Regular na Escola Pública; 2º - Possuir ao menos um turno de seu exercício no período diurno;

3º - Ter Licenciatura em Pedagogia e/ou estar com o Curso de Graduação em andamento;

3º - Ser voluntário para contribuir com a coleta de dados.

Por outro lado, não serão motivos de impedimentos para participação como informante nesta investigação:

1º Pertencer ou não do Quadro Próprio no Magistério do Paraná. Isto é, poderá ser professor(a) pedagogo(a) oriundo do Processo Seletivo Simplificado - PSS;

2º Tempo de Serviço na rede pública de ensino; 3º Limite máximo e/ou mínimo de Idade.

Do contrário, torna-se impeditivo, se no momento da coleta de dados:

1º Estar em gozo de licença (Saúde, Especial, Estudo...), de suas atribuições laborais.

Isto é, fora do ambiente escolar por ocasião da coleta de dados.

O contato inicial para a coleta de dados se dará via mala direta através do NREPGO e, por este mesmo veículo a pesquisadora receberá os dados pessoais do informante. Caso aja aceite de participar da pesquisa, este receberá previamente (a cada encontro) um link de acesso na Plataforma Google, que deverá ser acessado via @escola. Haverá no mínimo 3 reuniões do Grupo Focal. Os encontros não ultrapassarão a duração de uma hora cada. A abertura e fechamento da sala será de incumbência da professora pesquisadora. As reuniões serão gravadas e transcritas posteriormente.

Os registros serão enviados aos participantes para correção de equívocos gerados no teor das informações dadas. Haverá uma questão norteadora a ser conhecida pelos participantes antes do dia e hora combinados entre as partes. Toda observação pertinente deverá ser enviada a professora pesquisadora via grupo de WhatsApp ou inbox. Ao término de cada encontro ainda haverá possibilidade dos participantes de manifestar seu interesse em fazer comentários específicos a posteriori de modo privativo. Material a ser usado para análise, se autorizado pelo informante.

Como levantamento de dados será utilizado também o registro em diário de bordo dos jeitos, feições e dizeres próprios dos profissionais. Portanto, oriundos das observações livres usadas como meio de descrição das expressões que podem indicar aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos dos municípios relacionados. E, as ações dos participantes ao relatar o “quefazer” que compõe as atribuições de sua rotina profissional.

Não há evidências previstas de riscos quanto a participação na coleta de dados nesta investigação. No entanto, se vier ocorrer algum aborrecimento ou divergências geradoras de constrangimento devido as discussões suscitadas, bem como a evocação de memórias negativas durante os encontros do grupo focal ficará a equipe da Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná responsável pelo acolhimento e atendimento gratuito. Objetivando minimizar os impactos nocivos durante o levantamento de dados buscar-se-á ouvir as queixas de maneira pessoal para a efetividade de acesso aos recursos de cuidado para o(a) informante.

Objetivando minimizar os impactos nocivos durante o levantamento de dados buscar-se-á ouvir as queixas de maneira pessoal para a efetividade de acesso aos recursos de cuidado para o(a) participante. Compromete-se o uso de nomes fictícios sem a identificação do município que o informante trabalha. Da mesma forma a transcrição dos relatos dos encontros serão devolvidos aos participantes de modo a dar garantias de anonimato, sendo que os dados obtidos servirão somente para aprofundamento do tema na área tecno-científica.

As pesquisadoras garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Conforme a Resolução Nº

466/12 do Conselho Nacional de Saúde, as informações terão fins acadêmicos e científicos.

Quanto aos benefícios diretos aos informantes pode-se citar a troca de experiências quanto ao uso de metodologias teórico e didático-pedagógicas entre os participantes, a geração de vínculos afetivos e fortalecimento de amizade e o compartilhamento de saberes socioculturais das diferentes realidades a serem adaptados como práticas exitosas. A sociedade civil poderá fazer uso dos resultados da pesquisa para debates e obtenção de informações apuradas quanto aos dados compilados com elucidação dos determinantes internos e externos que influenciam os processos de humanização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, ao provocar interações com as práticas pedagógicas dialógicas.

As pesquisadoras supracitadas, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas na Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, situada à rua: Sydnei Antonio Rangel Santos, 238, CEP 82010-210, Bairro Santo Inácio, Curitiba PR, nos horários de aulas organizados pelo PPGEEd, bem como através dos endereços eletrônicos: franciscadresch@escola.pr.gov.br e mariaarleterosa@gmail.com respectivamente, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhes as informações, que queira antes, durante e depois de encerrado o estudo.

Sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária, sem recebimento de qualquer ônus. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou caso já tenha participado de algum dos encontros agendados, mesmo assim prefira retirar seu consentimento, basta enviar solicitação de retirada de participação da pesquisa com devolução deste TCLE, assinado.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento, depois selecionar a opção correspondente no final deste item e deixar um meio para contato contigo, pode ser seu e-mail ou telefone, como preferir.

() ACEITO PARTICIPAR.

() NÃO ACEITO PARTICIPAR

MEU CONTATO: _____

Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante na pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041)3331 7668 e, pelo e-mail: comitedeetica@utp.br ou no endereço da IE, Sala 04, Bloco PRPPPE, atendimento de segunda a sexta-feira no horário das 13:30 às 17:30.

Eu _____

li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e compreendi a natureza e objetivo de estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios, bem como os tratamentos alternativos quando for o caso.

Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem nenhum prejuízo para mim.

Estou ciente e permito a realização do uso das informações dadas via uso de imagem, gravação de depoimentos em áudio e por produção de textos escritos.

Eu recebi uma via assinada e datada deste documento.

Curitiba, 23, março de 2023

Assinatura do Participante.

Assinatura da Professora Pesquisadora.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGENS,
GRAVAÇÃO DE DEPOIMENTOS E DOS TEXTOS ESCRITOS**

Eu, _____ RG _____ e
CPF _____ por meio deste Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido, permito que a pesquisadora FRANCISCA JÚLIA CAMARGO DRESCH,
CPF 611.958.559- 15, RG 9.686.004-8 SESP/PR do Curso de Doutorado em
Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, faça uso de imagens, gravação de
depoimentos e textos escritos oriundos dos encontros do Grupo Focal. Autorizo que
estas imagens, gravações de depoimentos e produção de textos sejam utilizadas
para finalidades científicas. Este consentimento pode ser revogado, sem qualquer
custo ou prejuízo, a meu pedido ou solicitação. Fui esclarecido de que não receberei
nenhum ressarcimento ou pagamento pelo uso das minhas imagens, gravações de
depoimentos e pela produção de textos escritos. Também compreendi que a
pesquisadora do doutorado em Educação, que irá executar as atividades durante o
processo de investigação, não terá qualquer tipo de ganhos financeiros com a
exposição das imagens, gravações de depoimentos e produção de textos escritos.
Portanto, estou de acordo e ciente com os termos ora apresentados.

Curitiba -PR, _____ de _____ de 2023.

Nome Completo _____

APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, **PRÁTICA PEDAGÓGICA DIOLÓGICA: Humanização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio**, sob a responsabilidade da pesquisadora FRANCISCA JÚLIA CAMARGO DRESCH, que a UEB conta com toda a infraestrutura necessária para sua realização e que a pesquisadora acima citada está autorizada a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

Município	Escolas públicas	Turma/ Escola	Nº Matr geral	Turma E.M	Nº Matr E.M
Carambeí	F. E. EF. EM. PROFIS. Julia Wanderley	52	1254	15	529
Castro	C.E. MJR. EM. PROFIS. Vespasiano Carneiro de Mello	69	1.654	30	996
Imbituva	C.E Santo Antônio	72	1.839	32	1.001
Ipiranga	C.E.EF.EM. PROFIS. Dr. Claudino dos Santos	53	1.296	17	511
Ivaí	C.E.EF.EM. PROFIS Arthur da Costa e Silva	34	95	20	635
Palmeira	C.E EF.EM. PROFIS. Alberto Gonçalves	58	1.249	24	681
Piraí do Sul	C.E.EF.EM Jorge Queiróz Netto	68	1.338	23	769
Ponta Grossa	C.E.EM. PROFIS. Regente Feijó	86	2.444	71	2.372
São João do Triunfo	C.E.EF.EM. PROFIS Francisco Neves Filho	48	989	16	390
Tibagi	C.E.EF.EM. PROFIS. Profª Leopoldina B Pedroso	34	960	16	448

FONTE: Adaptado de Paraná, Seed em números (2023). Disponível em:

<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>

De acordo e ciente,

Curitiba-PR, 23 de março de 2023

Responsável pela escola (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa

ANEXO A - ATRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS, CONFORME

Subseção II - Da Equipe Pedagógica

Art. [...] A equipe pedagógica é responsável por coordenar a efetivação das ações dispostas nas DCNs, bem como no Referencial Curricular do Paraná para cada etapa e modalidade de ensino, e orientações disponibilizadas pela SEED, dispostas no PPP, e regulamentadas no Regimento Escolar

Art. [...] A equipe pedagógica é composta por professores licenciados em pedagogia e sua jornada de trabalho deverá ser cumprida em hora-relógio conforme legislação.

Art. [...] Compete à Equipe Pedagógica:

I. colaborar e coordenar a construção coletiva do PPP e do Regimento Escolar, a partir das políticas educacionais da SEED e legislação vigente, bem como acompanhar sua efetivação;

II. elaborar e implementar a agenda semanal com o cronograma de acompanhamento de hora- atividade, observação de sala de aula, reunião com a equipe diretiva, atendimento aos pais e estudantes na rede estadual;

III. participar e intervir, junto à direção, na organização do trabalho pedagógico, no sentido de realizar a função social e as especificidades;

IV. Orientar e apoiar os docentes na elaboração e implementação das PPCs e dos planos de aula disponibilizados no RCO;

V. promover e acompanhar, com a direção, reuniões pedagógicas, grupos de estudo e planejamento para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico;

VI. orientar e planejar as atividades a serem desenvolvidas pelos professores em relação ao currículo, à avaliação da aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico;

VII. organizar e acompanhar com a direção, os pré-conselhos, os conselhos de classe e pós- conselho e os conselhos extraordinários em todas as 34 etapas e modalidades de ensino, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido;

VIII. realizar o pré-conselho com os professores na hora-atividade, e

sistematizar os dados elencados;

IX. organizar o conselho de classe para a discussão dos resultados de aprendizagem e das ações a serem implementadas para a efetivação da aprendizagem;

X. coordenar a elaboração de proposta de intervenção pedagógica, de recuperação de estudos e acompanhar a sua efetivação;

XI. orientar os professores quanto a utilização das plataformas digitais educacionais, como ferramenta de apoio à aprendizagem;

XII. acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, com o uso das plataformas digitais educacionais, integradas ao trabalho do professor;

XIII. utilizar as ferramentas de gestão para acompanhamento da frequência escolar dos estudantes, da qualidade da aprendizagem, do rendimento escolar, dos índices de avaliação interna e externa para diagnóstico e definição de ações de superação;

XIV. utilizar as ferramentas de gestão para apoiar professores na implementação dos planos de aula;

XV. realizar o acompanhamento da hora-atividade e apoiar o professor no planejamento da implementação das aulas disponibilizadas no RCO;

XVI. analisar as avaliações dos estudantes, definir critérios para observação de sala de aula, feedback formativo e formação continuada em serviço;

XVII. acompanhar a frequência escolar dos estudantes, os índices de avaliação interna e externa, para diagnóstico e definição de ações de superação;

XVIII. desenvolver ações de orientação na hora atividade dos professores, conforme o instrumento de observação, o qual deve ser acompanhado e Monitorado pelo Diretor e Diretor Auxiliar;

XIX. organizar e participar da elaboração de diferentes estratégias de recuperação paralela de intensificação da aprendizagem dos estudantes;

XX. refletir sobre o processo de ensino e da metodologia de trabalho utilizada junto aos professores;

XXI. orientar e acompanhar para que as DCNs, os documentos orientadores estejam contemplados na elaboração da PPC ou plano de curso;

XXII. acompanhar a efetivação da hora-atividade dos professores, assegurando que esse espaço/tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula, subsidiando o aprimoramento teórico-

metodológico;

XXIII. promover a formação continuada em serviço, e mediar grupos de estudos e planejamento entre professores da mesma instituição de ensino e mediação entre diferentes instituições;

XXIV. participar efetivamente do Conselho Escolar, contribuindo teórica e metodologicamente com as reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico;³⁵

XXV. acompanhar a distribuição, conservação e utilização dos livros e demais materiais pedagógicos;

XXVI. coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos ou livros de uso didático-pedagógico;

XXVII. planejar com o coletivo escolar os critérios pedagógicos de utilização dos espaços da biblioteca e dos laboratórios;

XXVIII. coordenar o processo democrático de representação dos professores e do estudante de cada turma;

XXIX. cumprir, no que lhe compete, a efetivação da legislação vigente referente aos estágios obrigatórios e não obrigatórios;

XXX. coordenar ações no coletivo escolar para a construção de estratégias pedagógicas de superação de racismo, e todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;

XXXI. acompanhar o processo de avaliação institucional;

XXXII. organizar e acompanhar, com a direção, as reposições de dias e horas letivos, bem como os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados;

XXXIII. orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático-pedagógicos referentes à avaliação processual e aos processos de classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, adaptação, conforme legislação vigente, fazendo a vistoria e emissão de parecer;

XXXIV. orientar e acompanhar junto aos docentes o preenchimento dos LRCO e LRC ou Ficha Individual de Controle de Nota e Frequência, conforme legislação vigente;

XXXV. acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e os aspectos de sociabilização dos estudantes, promovendo ações para o seu desenvolvimento integral;

XXXVI. solicitar dos pais ou responsáveis legais a realização da

Avaliação Psicoeducacional, no contexto escolar ou não, para atender às especificidades educacionais dos estudantes de inclusão e Educação Especial;

XXXVII. acompanhar o processo de Avaliação Pedagógica dos estudantes encaminhados ao AEE;

XXXVIII. subsidiar os professores do AEE na elaboração do cronograma de atendimento das salas de recursos multifuncionais;

XXXIX. mediar o trabalho colaborativo entre os professores do AEE, turno e contraturno e professores das disciplinas/componente curricular no planejamento e demais aspectos pedagógicos;

XL. incentivar, orientar e acompanhar os estudantes a participarem nas instâncias colegiadas e atividades pedagógicas;

XLI. promover ações preventivas de combate ao abandono escolar, visando a melhoria dos índices de frequência, bem como a inserção e Monitoramento do sistema educacional e da rede de proteção - SERP;

XLII. participar das reuniões da rede de proteção à criança e ao adolescente seguindo o programa de combate a evasão e ao abandono;³⁶

XLIII. acionar serviços de proteção à criança e adolescente, sempre que houver necessidade de encaminhamentos;

XLIV. orientar e acompanhar o funcionamento dos cursos de LEM ofertados pelo CELEM, conforme legislação e orientações específicas caso oferte;

XLV. acompanhar as coordenações das escolas itinerantes, realizando visitas regulares; XLVI. participar da Equipe Multidisciplinar da educação das relações étnico raciais, subsidiando professores, funcionários e estudantes;

XLVII. analisar em conjunto com o professor, os resultados de aprendizagem dos estudantes e apoio na elaboração de propostas de intervenções de superação das dificuldades apontadas, utilizando as ferramentas de gestão: BI, SERE, LRC e LRCO;

XLVIII. coordenar a equipe docente na elaboração do material didático, no processo de avaliação e formas de registro aos estudantes impossibilitados de frequentar a instituição de ensino, por problemas de saúde ou licença maternidade, comprovados por atestado/laudo médico;

XLIX. acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes atendidos pelo SAREH e em domicílio; L. atender os estudantes que necessitam ausentar-se da instituição de ensino por motivo de guarda religiosa, na organização das atividades para a reposição do conteúdo, conforme legislação vigente; LI. informar semestralmente, ao NRE por meio de planilha própria, dados sobre todos os estudantes afastados da instituição de ensino, por motivo de tratamento de saúde hospitalar e domiciliar;

LII. estabelecer com a direção, as datas no Calendário Escolar em que serão realizados os exercícios do plano de abandono das edificações da instituição de ensino;

LIII. promover a cultura de educação em direitos humanos, e apresentar medidas de prevenção a todas as formas de violência e notificar ao CT;

LIV. proporcionar ações pedagógicas para atendimento dos estudantes que praticaram atos de indisciplina ou infracionais;

LV. orientar a comunidade quanto ao peso do material escolar a ser transportado diariamente pelos estudantes;

LVI. articular ações pedagógicas com o currículo escolar, em conjunto com os professores para a valorização do povo romani na história da imigração do Brasil, histórica, artística e cultural, em todas as etapas de ensino;

LVII. realizar ações preventivas de ocorrência de bullying ou outras violências, bem como os encaminhamentos realizados conforme legislação vigente;

LVIII. orientar os docentes no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes das populações em situação de itinerância;

LIX. promover o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, de orientação sexual e identidade de gênero, étnico-raciais, dos estudantes em situações de itinerância - ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros, de acordo com a legislação vigente;

LX. utilizar o nome social do estudante nos registros escolares internos; L

XI. assegurar o sigilo do nome de registro civil, respeitando identidade de gênero do estudante, conforme legislação; L

XII. acompanhar e analisar os planos de aula postados no LRCO para implementação na sala de aula e posterior feedback formativo;

LXIII. acompanhar a hora-atividade do professor para análise dos planos de aula;

LXIV. acompanhar e orientar nas ações educativas e preventivas dos militares bem como, articular o planejamento de ações que envolvam militares e docentes.

FONTE: PARANÁ. Referencial para a elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica. 2022. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/referencial_elaboracao_regimento_escolar_educacao_basica.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.