

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI
N. 13.415/2017) NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO
PARANÁ**

EVERTON KOLOCHE MENDES BARBOSA

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N.
13.415/2017) NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por **EVERTON KOLOCHE MENDES BARBOSA**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas

Orientador:

Prof. Dr. **MARCOS VINICIUS FRANCISCO**

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B238i

Barbosa, Everton Koloche Mendes

Implicações da BNCC e da reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017) na política curricular do estado do Paraná / Everton Koloche Mendes Barbosa. -- Maringá, PR, 2024. 184 f. : il., figs.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Reforma do ensino médio - Brasil - Legislação. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino médio. 3. Referencial curricular - Paraná (Estado). I. Francisco, Marcos Vinicius, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 373.981

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

EVERTON KOLOCHE MENDES BARBOSA

**IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI
N. 13.415/2017) NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO
PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – UEM

Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva – UFPR

Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi – UEM

21 de março de 2024

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria, e ao meu pai, Gilmar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero registrar minha gratidão sem fim ao meu pai, Gilmar, e à minha mãe, Maria, que sempre me apoiaram incondicionalmente. Gratidão sem fim, pois foram as pessoas que me ensinaram que é o amor que alimenta a luta revolucionária.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, não só pela oportunidade, ensinamentos e pela maravilhosa orientação, mas também por sua paciência, sensibilidade, generosidade e gentileza.

À banca, Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva e Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi, pela disponibilidade em participar da construção desta pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Ao meu marido, Luís Henrique, por estar sempre ao meu lado, com muito afeto, encorajando e apoiando, nos bons e maus momentos.

Aos meus amigos e amigas, pelos momentos de alegria, diversão e amparo.

Aos/às colegas e professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), que contribuíram para minha trajetória no mestrado e para a realização desta pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que subsidiou a presente pesquisa.

Não sinto loucura no desejo de morder estrelas, mas ainda existe a terra. E porque a primeira verdade está na terra e no corpo.

Lispector, Clarice. Perto do coração selvagem.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes. **IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017) NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ.** 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa, Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP), tem como objetivo geral analisar e discutir a recente organização curricular do estado do Paraná para o Ensino Médio, tendo em vista as alterações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). Para tanto, desenvolveu-se uma revisão sistemática de literatura e pesquisa documental ancorada nos fundamentos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético. No que tange à revisão sistemática de literatura, foram consideradas as bases da Scielo, do Portal de Periódicos da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A análise dos documentos contemplou o Referencial Curricular do Ensino Médio e legislações atinentes ao processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná. A partir do método adotado, efetuou-se a análise e discussão dos dados, a fim de apreender as dimensões político-econômica e social envolvendo o objeto de estudo. Os resultados revelaram que a produção do conhecimento a respeito da temática é insuficiente, necessitando, por essa razão, ser ampliada e aprofundada. Ademais, foi constatado que os processos de elaboração e aprovação na nova organização curricular não teve respaldo de um amplo e consistente debate com os sujeitos das escolas públicas paranaenses. Além disso, verificou-se que a política curricular esteve articulada aos processos de privatização da gestão escolar pública, do currículo e da oferta de Itinerários Formativos. Também foi evidenciado, a partir da análise, que a política curricular do estado do Paraná pretende formar jovens empreendedores. Constatou-se, ainda, que esse projeto formativo rompeu com a proposta apresentada nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, anteriores ao Referencial Curricular do Ensino Médio.

Palavras-chave: Referencial Curricular do Paraná. Reforma do Ensino Médio. Lei n 13.415/2017. BNCC do Ensino Médio.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes. **IMPLICATIONS OF THE BNCC AND HIGH SCHOOL REFORM (LOW N. 13.415/2017) ON CURRICULUM POLICY IN THE STATE OF PARANÁ.** 190 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2023.

ABSTRACT

This research, linked to the research line “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas”, and to the Study and Research Group, “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as” (EPEFOP), has the general objective of analyzing and discussing the recent curricular organization of the state of Paraná for Secondary Education, in view of the changes brought about by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the High School reform (Law n.º 13.415/2017). To this end, a systematic literature review and documentary research were carried out, based on the epistemological and ontological foundations of the historical-dialectical materialism method. With regard to the systematic literature review, the databases Scielo, Portal de Periódicos da Capes and the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) were considered. The documents analyzed included the Referencial Curricular do Ensino Médio and legislation relating to the process of implementing the High School reform in the state of Paraná. Based on the method used, the data was analyzed and discussed in order to grasp the political-economic and social dimensions surrounding the object of study. The results revealed that knowledge production on the subject is insufficient and therefore needs to be expanded and deepened. Furthermore, it was found that the processes of drafting and approving the new curriculum organization were not backed up by a broad and consistent debate with the subjects of Paraná's public schools. In addition, it was found that the curriculum policy was linked to the privatization of public school management, the curriculum and the provision of Training Itineraries. The analysis also showed that the curriculum policy in the state of Paraná aims to train young entrepreneurs. It was also found that this training project broke with the proposal put forward in the Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, which predate the Referencial Curricular do Ensino Médio.

Key words: Referencial Curricular do Paraná. High School Reform. Law n. 13.415/2017. BNCC High School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Orientações políticas para o Ensino Médio (1988 a 2012)

QUADRO 2 – Políticas curriculares do estado do Paraná (1990-2021)

QUADRO 3 – Principais orientações e induções políticas para o Ensino Médio (2012-2021)

QUADRO 4 – Levantamento de teses e dissertações (2017 a 2023)

QUADRO 5 – Cronograma de implantação do Novo Ensino Médio Paranaense – previsão para o ano de 2021

QUADRO 6 – Contratações feitas pela SEED-PR de empresas globais para a aquisição de plataformas educacionais (2021-2023)

LISTA DE ABREVIATURAS

- AID** – Associação Internacional do Desenvolvimento
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOF** – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
- APHEs** – Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais
- APP-Sindicato** – APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNCC-EM** – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
- BM** – Banco Mundial
- CBEP** – Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- CEEBJA** – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
- CEE/PR** – Conselho Estadual de Educação do Paraná
- CEENSI** – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEMEP** – Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CESUMAR** – Centro de Ensino Superior de Maringá LTDA
- CLT** – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CREP** – Currículo da Rede Estadual Paranaense
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- DCCNEM** - Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio

DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEB – Departamento de Educação Básica
DEF – Departamento de Ensino Fundamental
DEM – Departamento de Ensino Médio
EC – Emenda Constitucional
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMpesquisa – Grupo Ensino Médio em Pesquisa
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPEFOP – Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as
EPL – Estudantes pela Liberdade
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EUA – Estados Unidos da América
FECOQUI – Federação Estadual das Comunidades Quilombolas do Paraná
FGB – Formação Geral Básica
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Itinerário Formativo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MBL – Movimento Brasil Livre
MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP – Medida Provisória
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM – Novo Ensino Médio
NREs – Núcleos Regionais de Educação do Paraná
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PFO – Parte Flexível Obrigatória

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PL – Projeto de Lei

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público

PROEM – Programa de Expansão do Ensino Médio do Paraná

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PT – Partido dos Trabalhadores

RCO – Registro de Classe *Online*

RCPR – Referencial Curricular do Paraná

RCNEM – Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

REM – Reforma do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SEED-PR - Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Estado do Paraná

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUED – Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

TPE – Todos Pela Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPES – União Paranaense dos Estudantes Secundaristas

USAID – *United States Agency for International Development*

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1. O método do materialismo histórico-dialético como fundamento da pesquisa | 18 |
| 1.2. Organização da dissertação | 29 |
| | |
| 2. AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS | 31 |
| 2.1. Políticas nacionais para o Ensino Médio: período entre a década de 1930 e a redemocratização do Brasil | 31 |
| 2.2. As políticas neoliberais para a educação na América Latina e no Brasil | 46 |
| 2.3. Processo histórico das políticas educacionais para o Ensino Médio | 58 |
| 2.4. O papel das agências regulatórias a serviço do capital e os direcionamentos nas políticas curriculares | 64 |
| 2.5. Processo histórico das políticas curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Médio | 75 |
| | |
| 3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O “NOVO ENSINO MÉDIO”: CONTEXTO, PRESSUPOSTOS, AGENTES E EMBATES | 85 |
| 3.1. Relações entre currículo escolar e a realidade histórica | 85 |
| 3.2. O contexto recente do Brasil e a contrarreforma do Ensino médio articulada à BNCC | 90 |
| 3.3. Contrarreforma curricular no Estado do Paraná: caracterização da produção de conhecimento..... | 100 |
| 3.3.1. Revisão sistemática de artigos publicados em periódicos..... | 101 |
| 3.3.2. Revisão sistemática de teses e dissertações..... | 102 |
| 3.4. Orientações do Estado do Paraná para adequação à política nacional de reformulação curricular | 105 |
| 3.5. O Novo Ensino Médio do Paraná na esteira do empresariamento da educação escolar pública..... | 116 |
| 3.6. O Referencial curricular do Paraná para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares complementares | 128 |

| | |
|---|-----|
| 3.6.1. Aspectos teóricos e conceituais: supressões, apropriações e miscelânea semântica..... | 129 |
| 3.6.2. Princípios pedagógicos: um projeto formativo guiado pela lógica neoliberal..... | 132 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 138 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| APÊNDICE A | 177 |
| APÊNDICE B | 182 |

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa remonta a uma série de inquietações surgidas ao longo de minha¹ trajetória acadêmica, acrescido da educação escolar que recebi durante minha passagem pela escola pública. Por isso, me aproximo do/a leitor/a para explicar o porquê do interesse pelo Ensino Médio e as dinâmicas que me conduziram à posição de pesquisar sobre essa etapa na sua configuração atual.

Nasci e cresci, até os 16 anos de idade, na zona rural do município de Roncador, Paraná, cidade pequena cuja economia gira, majoritariamente, em torno da produção agrícola e da pecuária. Sou filho de bravos trabalhadores, de um trabalhador do campo e de uma trabalhadora de serviços domésticos, os quais me ensinaram toda a coragem de que se precisa para viver e lutar. Sou o filho mais velho de três irmãos e o primeiro da família a ingressar em uma universidade pública.

Mesmo sem encontrar terreno fértil na escola para desenvolver a inclinação que sempre tive para o mundo da ciência e das artes, consegui aproveitar ao máximo a educação que me era oferecida, graças às condições mínimas de acesso e permanência, condições estas que meus pais não tiveram o privilégio de encontrar em sua época. Por isso, sempre há o sentimento de que é necessário estimar e dar continuidade à luta daqueles que me antecedem.

Recém egresso do Ensino Médio, no ano de 2016, me vi incluso na massa de jovens a que os grandes veículos de comunicação chamavam de “nem-nem”, jovens que ainda nem estudam, nem trabalham. Nesse momento, eu já havia me dado conta de que era, no mínimo, ingênuo o conselho de que estudar, por si só, garantiria melhoria na qualidade de vida. Mas minhas inquietações, provocadas desde a trajetória no Ensino Médio, eram muitas para não continuar insistindo por uma vaga no ensino superior.

Somente no ano seguinte, 2017, eu conseguiria ingressar na Universidade Pública. Enquanto isso, o longo do ano de 2016, o estado do Paraná e outros estados foram palco de históricas manifestações estudantis e de ocupações de

¹ No início da seção introdutória, recorreu-se à marca gramatical da primeira pessoa do singular para descrever a trajetória pessoal e acadêmica do autor desta dissertação, a fim de criar uma aproximação com o/a leitor/a. Contudo, ao longo da dissertação adotar-se-á a terceira pessoa do singular.

escolas por secundaristas. A luta dos/as estudantes naquele momento se colocou contra a ofensiva neoliberal e conservadora que ameaçava a educação pública e outras áreas sociais, mas que viria a se concretizar e permanecer intactas pelos próximos anos. Foi o que ocorreu com a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, contra a qual as mobilizações também se colocaram.

Em 2017, ingressei no curso de Licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Contradizendo a essência desse curso, a docência não era o caminho pelo qual eu pretendia seguir. Essa “escolha”, na realidade, estava imbuída de uma subjetividade criada pela desvalorização da profissão docente. Felizmente, minhas percepções iniciais acerca do trabalho do/a professor/a, assim como de outros recortes da realidade, foram superadas e ampliadas a partir da formação científica, humanística, cultural e política adquirida no Ensino Superior. Esse percurso proporcionou, inclusive, os instrumentos para que eu tivesse uma elaboração ampla acerca da conjuntura política do ano de 2016. Em outras palavras, a Universidade possibilitou que eu tivesse os meios para elaborar uma outra concepção de mundo, de sociedade, de educação e de sujeito, uma concepção mais rica em determinações.

Ao longo desse processo formativo, foram determinantes as discussões no campo da história e da história da educação, da filosofia e das políticas públicas educacionais, com destaque para as contribuições de autores/as acerca da relação entre trabalho e educação. Além disso, algumas ações foram essenciais para que eu me aproximasse do campo da pesquisa em educação, a exemplo da participação em programas de iniciação científica e de extensão universitária, além da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – 2018 e 2019.

Concomitante a essas experiências extracurriculares, os debates em sala de aula a respeito da educação escolar, especialmente do Ensino Médio, foram aquecidos com a conversão da MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016) na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a)². As discussões despertaram em mim o interesse acerca dessas orientações educacionais e sobre como estas afetariam a educação da

² A versão integral da BNCC refere-se a todas as etapas da Educação Básica. Contudo, a versão da BNCC aprovada em 2017 compreende apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A totalidade do documento normativo, composta pelo Ensino Médio, foi aprovada apenas em 2018. Ao longo da dissertação, a referência adotada será o documento aprovado em 2018.

juventude. Isso me levou a pesquisar, no Trabalho de Conclusão do Curso, o posicionamento de professores/as da rede pública de ensino do Paraná a respeito da Contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017).

À altura da conclusão da Graduação, primeiro semestre de 2022, sobressaía, em minhas reflexões, a constatação do abismo existente entre o nível universitário e o Ensino Médio pelos quais passei, o que suscitou os questionamentos de como essa desarticulação é (re)produzida e de como isso afeta o coletivo do qual pertencço. Naquele ano, o chamado Novo Ensino Médio (NEM) se encontrava em curso de implementação nos estados³ e já dispunha de uma gama de documentos e orientações que o reafirmava em âmbito nacional e estadual.

Todas essas influências e contribuições, arrematadas no influxo de minhas experiências pessoais e acadêmicas, contribuíram e contribuem para que a questão da formação da juventude brasileira seja sedimentada como campo domínio de minhas pesquisas. Esse processo não se esgota, mas é enriquecido por novas relações e ganha novas nuances a cada nova experiência. Inclusive, é nessa dinâmica que emerge a presente dissertação, sendo esta desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e na articulação com o Grupo de Estudos e Pesquisas, Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP).

Feitas as considerações sobre minha aproximação com a temática de estudo, a seguir são apresentados aspectos da delimitação da dissertação e os fundamentos teórico-metodológicos assumidos pela pesquisa. De início, é importante frisar que, em referência à política nacional do Ensino Médio, o termo

³ No dia oito de março de 2023, o Ministério da Educação (MEC), conduzido por Camilo Santana, publicou a Portaria n.º 399, que abriu consulta pública para avaliar e reestruturar o NEM (Brasil, 2023a). Posteriormente, foi exarada a Portaria n.º 627/2023, que suspendeu o cronograma de implementação do NEM pelo prazo de 60 dias após a conclusão da Consulta Pública (Brasil, 2023b). Essas movimentações ocorreram diante às manifestações populares que se avolumam desde a tramitação da MP n.º 746/2016. Contudo, o Governo Lula (PT) – 2023-Presente – descartou a possibilidade de revogação completa da Lei n.º 13.415/2017. A Consulta Pública foi encerrada em julho de 2023 e, meses depois, o MEC enviou à Casa Civil uma minuta de Projeto de Lei (PL) de alteração da Lei. No dia 26 de outubro de 2023, o Poder Executivo apresentou o PL n.º 5.230/2023 para apreciação na Câmara dos Deputados. Posteriormente, no dia sete de novembro, o deputado Mendonça Filho (UNIÃO-PE) foi designado relator do Projeto de Lei. Até a data de conclusão desta dissertação, o substitutivo do PL n.º 5.230/2023, elaborado pelo relator, havia sido aprovado com alterações na Câmara dos Deputados, em 20 de março de 2024, e enviado ao Senado Federal para análise.

reforma não será empregado no sentido positivo de melhoria e de viabilização de um direito social. Por isso, será corrente o uso do indicativo de aspas e do termo contrarreforma na tessitura das críticas.

Conforme Ramos (2019), as reformas correspondem a mudanças orquestradas pela classe dominante no momento em que as correlações de forças lhe são desfavoráveis. No intento de restaurar essas correlações, as reformas podem convergir com interesses da classe trabalhadora, mas sem deixar de subordinar esta à classe dominante. Já as contrarreformas compreendem “medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração” (Ramos, 2019, p. 10). Por meio dessa lente teórica, que tributa categorias gramscianas, a pesquisadora supracitada avalia o “Novo Ensino Médio” como sendo uma coerção revestida de consenso.

Compreendendo que, na era do neoliberalismo, as contrarreformas abarcam ações típicas do movimento de restauração do bloco histórico econômico dominante, conservando, portanto, seus velhos privilégios. É pertinente a afirmação de Fernandes (2020, p. 72), de que “O ‘novo’ apresenta, pois, duas faces”. Não é à toa que a Contrarreforma do Ensino Médio é apresentada como novidade no discurso governamental e nos documentos orientadores, como uma reação à urgência de “modernização”. Contudo, a outra face do “Novo Ensino Médio”, sua essência, revela o resgate e a atualização de velhas ideias.

As recentes políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil, em especial aquelas que tratam da organização curricular, retomam um discurso fortalecido na década de 1990, período em que, no contexto neoliberal de acumulação do capital, organismos multilaterais e grandes conglomerados financeiros passaram a mobilizar esforços para a construção de um consenso em torno da educação (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Nesse cenário mais amplo, um grande arcabouço de conceitos, expressões e jargões próprios do empresariado financeiro passou a ser direcionado para a composição de novos sentidos em torno da educação. Tal processo se deu alinhado aos interesses da ordem de mercado que emergia da reestruturação do sistema produtivo capitalista. Esta foi marcada, entre outros aspectos, pela internacionalização do capital, restauração do poder de classe, descentralização dos

deveres do Estado, privatização de bens públicos e precarização do trabalho, assim como pela defesa da flexibilização do mercado (Harvey, 2008a; 2008b).

Afetadas pelas movimentações neoliberais em torno da educação, as discussões a respeito do currículo escolar passaram a ser fortemente embasadas pelas produções de encontros promovidos por organizações financeiras internacionais, surtindo grande efeito nas políticas de orientação curricular no Brasil.

Na década de 1990, foram realizadas, entre outros eventos, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). No Brasil, a influência desses encontros – marcantes na defesa por reformas educacionais para a adaptação dos sujeitos ao capital globalizado – se expressou, por exemplo, na aprovação da Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997).

Entre as últimas políticas que resgatam profusamente em suas normativas o discurso da formação baseada em competências, dando continuidade às reformas que se encaminharam na década de 1990, destaca-se a BNCC (Pina; Gama, 2020; Malanchen; Santos, 2020). Esta, conforme consta em seu próprio texto, dita os objetivos a serem seguidos na elaboração dos currículos escolares de estados e municípios, definindo o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada após a Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - quebrando, assim, o princípio de integração entre os níveis da Educação Básica –, é prevista pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) que, entre outras determinações, institui a denominada Reforma do Ensino Médio (REM). Conforme Malanchen e Santos (2020), ao alterar a LDB, a política de reestruturação do Ensino Médio teve, no plano de seus objetivos reais, a fundamentação da BNCC na Pedagogia das Competências.

Uma das inúmeras críticas à BNCC-EM refere-se à verticalização no processo de elaboração do documento que desconsiderou o posicionamento de especialistas,

docentes e estudantes (ANPEd, 2018; Aguiar; Dourado, 2019). Ademais, alguns estudos evidenciam fatores e impactos que podem ser gerados a partir dessa normativa e da Lei n.º 13.415/2017 na qual é vinculada: a recuperação do discurso da formação por competências (Silva, 2018; Zank; Malanchen, 2020; Malanchen; Trindade; Johann, 2021); o projeto de formatação e aligeiramento da formação de professores/as e de precarização do trabalho docente (Costa; Farias; Souza, 2019), em especial quanto à inclusão do notório saber enquanto profissional da educação (Macedo, 2017); e o reducionismo, fragmentação e esvaziamento curricular (Pina; Gama, 2020). No contexto externo das políticas educacionais, a função da Contrarreforma do Ensino Médio tem sido a de padronizar a educação escolar aos parâmetros internacionais de qualidade total e não socialmente referenciada a partir de avaliações em larga escala e de testes e exames locais (Motta; Frigotto, 2017; Hypolito, 2021).

Haja vista essas implicações da reestruturação curricular do Ensino Médio, que reforça e aprofunda ainda mais a histórica dicotomia entre escolas para ricos e escolas para pobres (Aranha, 2006), e em defesa de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora e não do mercado. É relevante, em termos políticos e pedagógicos, a disposição desta proposta de pesquisa em avaliar como essa reestruturação interfere nas políticas curriculares a nível estadual, especificamente do Paraná, já que a autonomia dos estados é limitada em razão da obrigatoriedade de implementação da REM.

Considerando o processo histórico das políticas curriculares do estado Paraná, sublinham-se as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (DCEs) – 2008, as quais foram construídas coletivamente e incorporaram, pelo menos no discurso, elementos de uma perspectiva crítica de educação, inclusive da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Orso; Tonidandel, 2013). Partindo dessa consideração, também se torna necessária uma análise de como essa reformulação curricular do estado pode afetar os avanços conquistados com as políticas anteriores. Além do mais, no que se refere ao compromisso de classe que nos impele a pesquisar e a lutar contra a Contrarreforma do Ensino Médio, cabe lembrar a resistência dos secundaristas paranaenses no ano de 2016 ante a imposição da Medida Provisória 746/2016 que deu origem a Lei n.º. 13. 415/2017, quadro abordado por Steimbach (2018), e as reivindicações pela revogação do “Novo Ensino Médio” que se acentuaram em 2023, período de produção desta dissertação.

Na esteira das formulações que regem o “Novo Ensino Médio”, integra-se às demais políticas a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que orienta as políticas dos estados e municípios “na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio” (Brasil, 2018b, p. 19), em consonância com a BNCC. Fundamentados em tais documentos, os estados passaram a reformular suas diretrizes e referenciais para essa etapa da Educação Básica.

No Paraná, foram instituídas, pela Deliberação CEE/PR nº 4/2021, as Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná - RCNEM (Paraná, 2021a). Cabe destacar que essas normativas foram homologadas após a aprovação, em 2018, das diretrizes e do Referencial Curricular do estado para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Isso porque, conforme já comentado, a aprovação da BNCC-EM ocorreu posteriormente às demais bases da Educação Básica, incorporando aspectos da Lei n.º 13.415/2017. Mesmo não abrangendo a etapa final da Educação Básica, a pesquisa de Bedin (2021), que analisou as políticas curriculares do estado do Paraná para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já indicou alinhamento entre a BNCC e o currículo estadual e constatou que as políticas em questão têm pouca ou nenhuma capacidade de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, já que os sentidos de educação e de qualidade contidos na reforma estão alinhados à lógica empresarial.

Considerando esses aspectos, e tendo em vista ampliar os estudos e debates sobre o tema, questiona-se: como a BNCC e a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) foram recontextualizadas na política curricular do estado do Paraná? E, quais foram as mudanças centrais trazidas por essa política em comparação com as políticas curriculares anteriores do estado para o Ensino Médio?

Para dar conta dessa questão, assume-se como objetivo geral desta investigação analisar e discutir a recente organização curricular do estado do Paraná para o Ensino Médio, tendo em vista as alterações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), ao buscar evidências de processos de recontextualização.

A partir do objetivo geral, são definidos outros dois objetivos específicos. O primeiro é analisar, mediante uma perspectiva crítica, o Referencial Curricular para o

Ensino Médio do Paraná e as Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná, a fim de identificar as convergências e/ou divergências desses documentos com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, articulada à Lei n.º 13.415/2017, e com a agenda neoliberal para a educação no Brasil e no estado do Paraná.

Em relação ao segundo objetivo específico, busca-se comparar a política curricular do Paraná para o Ensino Médio com as DCEs, a fim de averiguar as semelhanças e/ou divergências entre elas e possíveis avanços e/ou retrocessos de caráter político-pedagógico.

A escolha das DCEs no segundo objetivo específico justifica-se em razão de que tais diretrizes contemplaram a última etapa da Educação Básica e são, imediatamente, anteriores à política curricular do Paraná de adequação à BNCC e à Lei n.º 13.415/2017. Além disso, as DCEs foram construídas em um processo consistente e democrático, aspecto este que não caracterizou o contexto em que foram instituídas a BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

1.1. O método do materialismo histórico-dialético como fundamento da pesquisa

Definiu-se que o processo de análise da política curricular paranaense para o Ensino Médio sob a contrarreforma dessa etapa (Lei n.º 13.415/2017) ocorreria mediante uma perspectiva crítica. Cabe aqui elucidar, antes de tudo, que perspectiva é essa e o sentido de “crítica” nos termos do método que guiará a pesquisa. A visão de “crítica” presente na perspectiva de Karl Marx (1818-1883) não se refere à ação “de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’” (Paulo Netto, 2011, p. 18). Diferente de uma recusa do conhecimento historicamente acumulado a respeito de algo (objeto, fenômeno ou sujeito) e diferente do julgamento moral, em Marx esse conhecimento é trazido à tona e seu conteúdo é verificado à luz das condições históricas (Paulo Netto, 2011).

Nessa perspectiva, compreende-se que a análise do “Novo Ensino Médio”, bem como da questão curricular a ele articulado, deve superar a mera descrição, ou seja, não se conter na reprodução do que aparece de imediato. Aquilo que é dado imediatamente é apenas a forma, a aparência, de modo que, no limite desse patamar da realidade, o objeto não pode ser apreendido pelo/a pesquisador/a tal como ele é efetivamente (Paulo Netto, 2011, p. 22). Com base no método de Marx, o

movimento de análise parte da aparência em direção à essência do objeto (nível correspondente à estrutura e à dinâmica do objeto). Nesse esforço, apreender o objeto significa reconhecê-lo em sua objetividade, pois, sendo produto da história, é determinado.

Destaca-se que, sendo uma exposição teórica, é no plano do pensamento, na reprodução ideal, que ocorre a apreensão do objeto. Conforme Paulo Netto (2011), Marx, no interesse de identificar movimento real da sociedade burguesa, o fez por meio da reprodução ideal do movimento real do objeto, conseguindo expor a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e a crise da sociedade burguesa.

Em uma passagem da obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007, p. 94) afirmam que “totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu”. O trecho expressa a premissa materialista de que, não se parte daquilo que os homens pensam, ou seja, das representações, das ideias e das crenças (“céu”) para, a partir daí, chegar ao processo de vida material, à realidade concreta (“terra”). Sendo a produção das ideias diretamente conectada à atividade material de produção da vida, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94). Ou seja, parte-se da vida determinada e determinante, da atividade material do ser humano que, agindo sobre a natureza, produz seus meios de subsistência. Da apropriação da natureza, por sua vez, decorrem mudanças individuais e no gênero humano. Em outras palavras, ao produzir seus meios, o homem produz a si mesmo.

A contar do processo de produção e reprodução da realidade humana, a compreensão de Marx e Engels sobre os aspectos desse processo exprime os princípios ontológicos da atividade e do pensamento do ser humano, princípios esses que fundamentam a concepção materialista da história. Na empreitada de responder aos problemas sobre os quais se debruça esta pesquisa, a escolha desse aporte como base teórico-metodológica reflete a necessidade de considerar que, conforme Saviani (2016), a educação é inerente às relações sociais no processo de desenvolvimento histórico. Coloca-se, portanto, como essencial evidenciar os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

A premissa fundamental é o reconhecimento da existência de indivíduos vivos. Para manter-se vivo, o ser humano precisa suprir suas necessidades essenciais (alimentação, moradia, reprodução etc.), daí decorre o primeiro ato histórico da humanidade, qual seja: a produção dos seus meios de subsistência, isto

é, a produção de sua vida material. Ao contrário dos animais, a simples adaptação à natureza não basta para garantir a existência da humanidade (Marx; Engels, 2007). Portanto, a primeira realização histórica é processo pelo qual o homem se apropria da natureza e transforma a si próprio com a intenção de satisfazer as necessidades básicas para manter-se vivo. A atividade de produção da própria vida é o que constitui o trabalho em sua forma não alienada ou não estranhada ao próprio homem. Com base em Marx e Engels (2007), a ação de produzir seus meios de vida é o que distingue o gênero humano dos animais. Com a satisfação dessas necessidades, surgem outras de maior complexidade e que exigem atividade de novo tipo, desenvolvimento esse que, na sua origem, está relacionado com renovação da vida a partir da reprodução e, conseqüentemente, com a criação de novas relações sociais.

As exigências práticas para satisfazer demandas atualizadas implicam relações de cooperação entre indivíduos cada vez mais abrangentes, relações essas que dependem das necessidades e do modo de produção, assumindo diferentes características no desenvolvimento histórico (Marx; Engels, 2007). É justamente da necessidade de intercâmbio dos indivíduos entre si que nascem a linguagem e a consciência, sendo estas, portanto, produtos das relações sociais concretas (Marx; Engels, 2007).

A concepção marxiana do materialismo histórico-dialético, ao desenvolver o processo real de produção, procura explicar a formação das ideias a partir da práxis, de modo que a transformação dos produtos da consciência só é possível pela transformação prática das relações sociais. A partir dessa perspectiva, todas as relações sociais, as ideias de determinado momento da história, a política e entre outros processos, só podem ser compreendidas quando levados em conta os modos de produção material da vida. Portanto, cada estágio da história é resultado da atividade material (Marx; Engels, 2007).

Se, em um momento do desenvolvimento histórico da humanidade, o trabalho é atividade vital para a humanidade e é atividade livre de vida produtiva (sentido positivo do trabalho), em outro, o trabalho também adquire um sentido negativo, em decorrência da condição histórica da divisão do trabalho sob o capital. Na consideração negativa, o trabalho quando considerado como atividade alienada, é atividade estranha à vida e à consciência dos/as trabalhadores/as pois implica na sua privação. Conforme Manacorda (2007), para compreender a relação escola-

trabalho a partir da teoria marxiana, é essencial considerar essa concepção que denota a natureza contraditória da atividade humana. Depreende-se, pois, a importância de se levar em conta o desenvolvimento das contradições gestadas no capitalismo.

No campo da educação, a relação entre educação e trabalho, ou melhor, a unidade trabalho-educação, é de grande serventia para que o/a pesquisador/a possa identificar as questões que abordam os processos educativos inerentes ao mundo do trabalho (Ciavatta, 2019). Partindo da perspectiva supracitada, Ciavatta (2019) seleciona algumas categorias teóricas gerais, de maior universalidade e que podem ser aplicadas além do tema trabalho e educação, e outras mais específicas ao tema. Tendo em vista o objeto de estudo e o recorte da realidade, consideram-se pertinentes as categorias gerais de totalidade, dialética, contradição, concreto e abstrato, essência e aparência. Estas últimas foram abordadas com maior ênfase no início desta seção, mas considera-se fundamental uma aproximação da relação concreto-abstrato presente na dialética marxiana.

Em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (2008, p. 258) define “o concreto” com a “síntese de muitas determinações, isto é, unidade dos diversos”. Cada uma das determinações – maiores ou menores, dependendo de quais elementos do universo de estudo se referem e do nível de abstração – é parte mediadora de um todo dialético. Sendo dialética a relação entre as partes do todo, é correto dizer que as relações entre as determinações não são de complementaridade, mas sim uma união de contrários (Iasi, 2007). Tomando-se uma parte desse todo, separadamente das outras determinações, tem-se uma abstração, entendida também como “categoria mais simples” (Marx, 2008, p. 260). De outro modo, cada uma das determinações que integram essa síntese perde, por superação, a qualificação de abstrato, pois, na dinâmica interna do todo, é complementada pelas demais determinações em uma relação de reciprocidade.

Para Marx (2008, p. 259), o método para a reprodução do concreto no pensamento “consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”. Não se trata, portanto, da gênese do concreto, mas sim de uma reprodução ideal do objeto real. O processo é assim pormenorizado: parte-se da representação imediata do todo e, por meio dos processos de abstração, chega-se a determinações cada vez mais simples; em seguida, faz-se o caminho inverso, “mas dessa vez não como uma representação

caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Marx, 2008, p. 258).

Vale notar que as categorias do método do materialismo histórico-dialético são determinações que explicam o que e como as coisas são na concretude, são produtos das condições históricas e nestas encontram sua validade (Marx, 2008). A apreensão pelo/a pesquisador/a, do concreto como concreto pensado, ou seja, a representação mais aproximada do movimento real do objeto é possibilitada na medida em que, no processo de análise, mais determinações são alcançadas e mais se avança na complexidade das determinações (Martins, 2019; Paulo Netto, 2011).

Conforme Paulo Netto (2011), a teoria social de Marx é a transposição do movimento real do objeto para o plano do pensamento do/a pesquisador/a. Sendo a burguesia o sujeito pesquisado por Marx, sua teoria é a reprodução ideal da essência da sociedade burguesa (gênese, consolidação, desenvolvimento e crise).

Mediante o método, a questão do Ensino Médio pode ser avaliada em sua objetividade, enquanto processo histórico do desenvolvimento das políticas educacionais para a juventude. Desse modo, o estudo do objeto em tela, enquanto objeto histórico é o fio condutor para tencionar a discussão do “Novo Ensino Médio” e da contrarreforma curricular, a fim de possibilitar a apreensão do objeto saturado de determinações. Isso implica em realizar indagações que tocam a materialidade, tais como: qual projeto de sociedade e qual projeto formativo estão sendo cristalizadas com a BNCC e com a Reforma do Ensino Médio? Em outras palavras, a quem se destina a Contrarreforma e quem dela se beneficia? Quais as correlações de forças envolvidas? Qual o papel de mediação dessas políticas na manutenção das relações de produção? Essas questões amplas, somadas a problemática anteriormente anunciada, foram ponto de guia para os processos desta pesquisa.

A partir dos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético, a fim de atender a problemática e objetivos anunciados anteriormente, recorreu-se à pesquisa documental e à revisão sistemática de literatura, esta última que foi útil ao processo de análise dos dados. Na sequência, é explicitado como os fundamentos do método do materialismo histórico-dialético foram traduzidos em procedimentos de análise e interpretação do material coligido. Além disso, são apresentados elementos estruturantes da recontextualização, perspectiva analítica para uma análise crítica de políticas educacionais e políticas curriculares.

Com relação à revisão sistemática de literatura, ela ocorreu pelo mapeamento de artigos na base de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tais bases foram selecionadas em função de disponibilizarem os textos em acesso aberto e por serem referência nacional e internacional.

Nesse processo foram utilizados os seguintes cruzamentos por meio dos operadores *booleanos* “AND” e “OR”: (“Reforma do Ensino Médio” OR “Contrarreforma do Ensino Médio” AND “Paraná”), (“Referencial Curricular para o Ensino Médio” OR “BNCC” AND “Paraná”) e (“Novo Ensino Médio” AND “Paraná”). Ainda, foram adotados os seguintes critérios de inclusão e exclusão das obras: a) recorte temporal de 2017 – 2023; b) artigos publicados em português, inglês e espanhol; c) estudos que abordem o Ensino Médio.

De acordo com Sgorlon *et al.* (2022), o estudo de revisão sistemática disponibiliza uma síntese de dados por meio da análise crítica das obras selecionadas com rigor científico que, nesse caso, requer nitidez do problema, delimitação das bases dados e dos operados *booleanos*, definição de critérios de inclusão e exclusão, e sistematização. A síntese resultante da revisão sistemática de literatura será elemento de grande importância para um contorno mais preciso do problema estudado.

Durante a busca não foram utilizados filtros, ou seja, a inserção das palavras-chave ocorreu em todos os campos de busca das plataformas, não ficando restrita aos campos de título e de resumo. Todos os resumos foram lidos, independentemente se os descritores estavam ou não presentes nos títulos. Uma vez identificada a aderência das obras ao tema, procedeu-se a leitura integral dos documentos. Obras que se sobrepunham as demais, ou seja, as obras duplicadas, foram desconsideradas. O levantamento foi realizado no período compreendido entre outubro de 2022 e maio de 2023.

De posse desse levantamento e com base em Evangelista e Shiroma (2019), parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais são arenas de tensões e embates entre concepções antagônicas que constituem as relações sociais de produção capitalista. A partir dessa compreensão, entende-se que as políticas são formuladas no plano da materialidade histórica, expressando as

contradições e a dinâmica de relações entre trabalho e capital. Dessa forma, as múltiplas determinações que encerram as políticas educacionais não devem ser desconsideradas quando as diretrizes políticas para a educação são submetidas a análise, sob o risco de não ser superada a superfície, o imediato, do fenômeno que se busca compreender (Evangelista, 2012; Evangelista; Shiroma, 2019).

A análise de documentos de políticas educacionais é um caminho possível para a compreensão de como se dá a produção dessas diretrizes. Entende-se por documento qualquer tipo registro histórico, como textos escritos, imagens, materiais cinematográficos, músicas, entre muitos outros. Contudo, os documentos que servem como base empírica para a pesquisa em políticas educacionais se referem a leis, documentos oficiais e oficiosos, documentos escolares, regulamentos e livros, por exemplo, podendo ser encontrados na forma impressa ou em formato eletrônico (Evangelista; Shiroma, 2019). Para dar conta dos objetivos supracitados, efetuou-se o desenvolvimento de uma pesquisa de análise documental, sendo de grande interesse para o percurso metodológico os documentos oficiais nacionais e estaduais. A análise foi ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, uma vez que esse método dá o suporte conceitual necessário para lidar com os documentos na materialidade em que se inserem, na sua posição em relação em relação à história.

Tomados enquanto produtos históricos, carregados de intencionalidades e contradições, os documentos são importantes fontes que fornecem indícios de como seus atores e agentes procuram imprimir suas visões de mundo, sociedade, educação e de formação escolar e, por conseguinte, construir um consenso para a legitimação de suas atividades, articulando discursos que expressam projetos e interesses que não são prontamente assimiláveis (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Da compreensão de que as políticas públicas educacionais expressam as relações das práticas sociais e de que, por isso, carregam um direcionamento político de educação, bem como concepções de sociedade, pessoa, escola e currículo escolar, surge a necessidade de desvelar a materialidade histórica dos documentos que representam, em parte, a política curricular já mencionada, identificando os fundamentos político-pedagógicos nesses documentos.

De acordo com Marx e Engels (2009, p.67), a classe dominante de uma época histórica domina também “como pensadores, como produtores de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da sua época”,

sendo as ideias dominantes expressão das relações materiais dominantes e se apresentam com interesse universal, ou seja, se mostram como representantes de uma sociedade inteira. Com isso, as representações e a linguagem da política e das leis, por exemplo, estão diretamente conectadas à produção material da existência (Marx; Engels, 2009). Considerando essas relações e que os documentos de políticas educacionais representam não só as diretrizes dessas políticas, mas também os interesses e as ideias predominantes do período em que foram produzidos, é fundamental que a análise não perca de vista o “processo real de vida” e os “reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida” (Marx; Engels, 2009, p. 31).

A construção dos dados ocorreu via análise de documentos oficiais de orientação curricular do estado do Paraná, com foco no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e nas Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná. De maneira a relacionar tais documentos com as normativas nacionais que os sustentam, também complementaram o *corpus* da pesquisa: a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), a BNCC-EM (Brasil, 2018a) e as DCNEM (Brasil, 2018b). Conforme a necessidade e o influxo das reflexões, outros documentos oficiais foram utilizados, tanto nacionais quanto estaduais, que contribuíram para viabilizar a produção de conhecimento sobre o tema e que estão dentro do recorte analítico da pesquisa. Além do mais, fez-se uso dos posicionamentos de entidades político-organizativas, tais como da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), e de entidades acadêmico-científicas.

Após uma seleção previa de documentos, tendo nítidos o tema, o local e o período a serem abordados na pesquisa, Evangelista (2012) indica a importância de o/a pesquisador/a inquirir sobre quais projetos estão presentes nos documentos, uma vez que estes são determinados historicamente, mas adverte que a concretude de uma política educacional não pode ser apreendida de imediato nos textos que expressam suas diretrizes. Mediante o aporte teórico-metodológico, tornou-se necessário decifrar o que está dito e desvendar o que está oculto para se chegar à objetividade que determina o documento; ou seja, há evidências que, sendo analisadas, é possível compreender que não são arbitrarias, mas que indicam significados, sentidos, contradições, interesses e conflitos.

Enquanto método para uma análise concreta da reorganização curricular do estado do Paraná para o Ensino Médio, o materialismo histórico-dialético é o aporte

escolhido, considerando que oferece categorias interpretativas a partir das quais é possível ultrapassar a forma imediata/fenômenica do objeto real e captar sua essência, ou seja, suas múltiplas determinações, resultando na compreensão do fenômeno aproximada à totalidade (Evangelista, 2012; Martins, 2019). Nesse sentido, Evangelista (2012) afirma que alguns conceitos são imprescindíveis para uma pesquisa crítica em educação, tais como: “historicidade”, “totalidade”, “dialética”, “contradição”, “trabalho”, “capital”, “relações de produção”, “luta de classes”, “hegemonia”, “ideologia”, entre outros. Esses elementos são essenciais para a análise teórica dos documentos, mas vale destacar que essa listagem não esgota o aporte teórico-metodológico e que o significado desses conceitos é dado nas relações entre eles dentro da teoria.

Após a caracterização dos documentos, orientada quanto à pertinência em relação aos objetivos, foram efetuadas leituras integrais, tantas quanto se fizerem necessárias, das diretrizes complementares e das seções 1 (Texto Introdutório), 2 (Formação Geral Básica) e 3 (Itinerários Formativos) do referencial curricular. A segunda seção desse referencial, que trata do conteúdo e da organização dos componentes curriculares, foi analisada de forma a compreender como a política curricular em questão pode afetar a qualidade e organização de conteúdos clássicos.

No processo de análise da política curricular em curso se debruçou na identificação de conceitos-chave, termos, expressões, ideias-força e argumentos recorrentes nos documentos selecionados e quais os significados escondidos no discurso que se apresenta. Esse movimento se deu a partir da articulação com o referencial adotado e demais fontes necessárias para uma compreensão ampla da política em questão, como documentos de organismos e organizações internacionais. Entende-se que todo esse processo de análise de um documento de política educacional refere-se ao esforço de:

[...] interpelar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos e por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 90).

Além do mais, leva-se em conta que as proposições de políticas curriculares nacionais não chegam aos sistemas de ensino e no interior das escolas sem passarem pelo crivo da participação e do diálogo com os sujeitos da escola pública, sobretudo quando se consideram os processos de readequação dos currículos aos dispositivos normativos oficiais. De acordo Silva (2014), as políticas curriculares geram movimentos no interior das escolas em resposta a elas, como intenções de aceitação e/ou resistência. Essas intenções, por sua vez, podem evidenciar, nos discursos e nas práticas, processos de continuidade, combinação e/ou ruptura.

O conceito de recontextualização é uma abordagem metodológica muito útil para uma análise crítica da implementação de políticas curriculares, pois busca apreender o movimento de transferência de uma proposição curricular oficial de um contexto para outro. A respeito disso, Silva (2014) ressalta que a utilização desse conceito permite expandir a compreensão acerca dessas políticas para além da elaboração e do conteúdo dos dispositivos normativos oficiais, ao apreender as apropriações particulares das normativas pelos sujeitos das escolas.

Originalmente, a recontextualização foi um conceito concebido pelo sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000), expoente da Sociologia Crítica da Educação, para compreender a passagem dos enunciados das ciências referências para o campo da escola, na forma de disciplinas escolares. Acerca dessa relação, Bernstein desenvolveu a tese de que não há relação direta entre o discurso instrucional (prescrição proveniente dos campos científicos) e o discurso regulativo (saber escolar que, carregado de elementos político-pedagógicos, regula as práticas escolares) (Silveira; Silva; Oliveira, 2022). A apropriação dessa perspectiva nas análises de políticas curriculares propõe que também não há uma relação direta entre os documentos oficiais que orientam a educação e a sua prática no interior das escolas. Nesse sentido, a recontextualização é compreendida como:

[...] as formas pelas quais os sujeitos, as instituições ou os sistemas de ensino vão interpretar, dialogar, receber, aceitar, agir, resistir e transformar, no campo da prática, os dispositivos normativos oficiais que regulamentam oficialmente a política e seu discurso oficial, uma vez que esses dispositivos não serão os únicos mecanismos a regular a prática pedagógica (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, p. 6).

Nesse caso, os documentos oficiais de políticas educacionais, tais como a BNCC, a Lei n.º 13.415/2017 e as DCNEM, por exemplo, não têm seus conteúdos reproduzidos indistintamente nos sistemas de ensino, nem são recebidos e

praticados passivamente pelas escolas e pelos/as professores/as. No caso de um texto elaborado por uma Secretaria Estadual de Educação, esta “pode absorver as narrativas dos professores como ferramenta de controle social e validação de seu discurso regulador” (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, p. 10). A implementação dessas políticas envolve, no nível da prática do currículo escolar, a incorporação de princípios e valores relacionados às particularidades e à cultura da escola. Essas manifestações face às prescrições podem evidenciar, nos discursos e nas práticas (ação no e do trabalho educativo), movimentos de continuidade, conciliação e/ou rupturas.

Os processos de recontextualização são de diferentes tipos, em maior ou menor recorrência. Essas variações correspondem a subcategorias que compõem o conceito de recontextualização, também denominadas de códigos (outro conceito advindo da teoria de Bernstein). Entre as subcategorias possíveis, estão as seguintes: seleção (contemplação parcial de elementos), deslocamento de sentido (pode ser a ênfase dada a um determinado elemento do discurso oficial, por exemplo), atribuição de sentido adicional (sentido atribuído a uma ideia ou conceito que diverge da formulação original) e descontextualização (grande distanciamento do que foi proposto na política educacional nacional), além de subcategorias emergentes. Ademais, pode ocorrer a presença de mais de uma subcategoria e a intersecção entre subcategorias (Silva, 2014; Silveira; Silva; Oliveira, 2022).

Conforme já abordado, a incorporação dos textos curriculares nacionais pelas Secretarias de Estaduais de Educação pode estar carregada de particularidades próprias dos sistemas de ensino dos estados. Por sua vez, os referencias elaborados no âmbito das Secretarias também poderão ser recontextualizados pelos/as docentes em seu trabalho educativo nas escolas. No caso da presente pesquisa, a perspectiva analítica em questão será subsídio na busca por evidências de recontextualização da BNCC do Ensino Médio e da Lei n.º 13.415/2017 na política curricular do Paraná. Para tal, os textos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR) serão as principais fontes de dados.

A fim de evoluir para um nível sintético de apreensão do quadro sobre a política de reformulação curricular do estado do Paraná para a etapa do Ensino Médio, serão levados em conta os aspectos políticos, econômicos e sociais que atravessam o tema. As concepções de sujeito, sociedade, educação e currículo que

nortearão as discussões serão ancoradas nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Na sequência, após a apresentação de como o presente texto foi organizado, esses aspectos fundantes serão desenvolvidos no fluxo de duas seções.

1.2. Organização da dissertação

A fim de explicitar a organização didática desta dissertação, destaca-se que o texto foi dividido em três seções. Na Seção 1, nominada de Introdução, foi apresentada brevemente uma descrição da trajetória pessoal e acadêmica do autor da presente dissertação, ao evidenciar como se deu sua aproximação com a temática de estudo. Em seguida, foram expostos elementos iniciais do desenho da pesquisa, a saber a temática, o problema de pesquisa e os objetivos (geral e específicos). Além disso, a Introdução contou com uma subseção dedicada aos apontamentos acerca do método do materialismo histórico-dialético e seus fundamentos ontológicos e epistemológicos. A subseção contou, ainda, com uma apresentação sobre a metodologia adotada, análise documental, e com os procedimentos realizados na revisão sistemática de literatura.

Na segunda seção, por sua vez, a questão do Ensino Médio foi situada no âmbito dos processos históricos do desenvolvimento das políticas educacionais para juventude brasileira. Para tal, foi apresentada, ao longo das subseções, uma síntese das políticas nacionais para o Ensino Médio, levando-se em conta os aspectos estruturais e pedagógicos. Destacou-se, ainda, as políticas neoliberais para a educação na América Latina e no Brasil, e o papel desempenhado pelas agências regulatórias nessas políticas (entidades multilaterais e organismos/organizações internacionais). Ademais, discutiram-se alguns pontos centrais sobre as diretrizes curriculares anteriores do Paraná para o Ensino Médio, de modo a fornecer subsídios para as discussões das diretrizes atuais do estado.

Na Seção 3, discorreu-se, inicialmente, a concepção de currículo, de escola e de educação, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, e em contraposição às concepções hegemônicas assumidas pela BNCC e pela Contrarreforma do Ensino Médio. Posteriormente, discutiu-se a materialização do Novo Ensino Médio no estado do Paraná, a partir da análise das orientações curriculares do estado para essa etapa formativa. Além

disso, esta seção aborda aspectos referentes ao conteúdo dos documentos orientadores e acerca dos processos de privatização envolvidos na política curricular paranaense. Por fim, nas considerações finais, são tecidas algumas reflexões acerca de pontos centrais dos resultados.

2. AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS

Na reflexão sobre a questão das disputas históricas de interesses em torno da educação, especificamente acerca do acirramento entre as forças de reprodução da dualidade estrutural da educação da juventude e a resistência das classes populares em defesa de seus filhos e filhas, Gaudêncio Frigotto afirma, em entrevista, que “não por acaso a disputa mais crucial se dá no ensino médio, pois ali é que se define o horizonte de futuro da juventude, no sentido geracional, e juventudes no recorte de classe social, etnia, cidade e campo, etc.” (Pelissari; Ramos, 2023, p. 9) . Para o autor, a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13. 415/2017) é continuação do desenho dual de escola que expressa o histórico projeto burguês de educação, que nega aos/às jovens da classe trabalhadora a educação de nível médio. Isso impele a compreender a REM como parte do movimento real e histórico da burguesia nacional que se ajusta no âmbito das relações produtivas em curso e resgata aspectos da agenda política e cultural conservadora.

Além do mais, essa articulação torna-se necessária pois, conforme será abordado adiante, a mais recente política nacional do Ensino Médio retoma velhos aspectos introduzidos por orientações anteriores para essa etapa. Semelhante às “reformas” educacionais do século XX, a Contrarreforma do Ensino Médio emerge enquanto dinâmica de restauração do poder da burguesia brasileira e, como consequência, acentua contradições e aprofunda desigualdades educacionais.

2.1. Políticas nacionais para o Ensino Médio: período entre a década de 1930 e a redemocratização do Brasil

O modelo econômico-político brasileiro na Primeira República (1889-1930) foi marcada pelo embate de forças entre grupos dominantes agroexportadores e grupos dominantes das atividades urbano-industriais, com maior expressão dos primeiros. O tope das decisões conservava nos poderes a mesma linhagem de valores dos senhores de antes da abolição da escravatura, ao reproduzir aspectos da aristocracia, a exemplo da extrema concentração de riqueza, de poder e do prestígio social (Nascimento, 2007). No início do século XX, a existência de apêndices dessa estrutura político-cultural aristocrática se mostrou um grande obstáculo para a

reprodução no Brasil do capital internacional que se encontrava em vias de transformação.

O Brasil do início da década de 1930 emergia timidamente do perfil oligárquico em crise para o industrialismo, por meio da utilização de novos maquinários e o incremento do transporte, do telégrafo e do correio, por exemplo. No entanto, o capital que naquele período se instalava no país não encontrou relações de trabalho condizentes com a complexidade científico-tecnológica do processo de industrialização. Somando-se a esse obstáculo o fator da urbanização acelerada e a demanda de estratos sociais urbanos por formação escolar provocou a mobilização de elites de intelectuais e atores políticos pela expansão do acesso à escola no país (Nascimento, 2007). Entretanto, no plano da objetividade, essa expectativa com respeito à educação foi compatível com a aspiração burguesa de manutenção e consolidação do poder. Esse contexto foi traduzido no fenômeno educativo com a reprodução da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

De acordo com Aranha (2006), a mentalidade escravocrata no Brasil sempre fez perpetuar o desprezo pelo trabalho manual, ofício que, até a segunda metade do século XIX, era relegado a pessoas escravizadas, indígenas e pobres. Esse desdém orientou a valorização do Ensino Superior para estreitos segmentos sociais privilegiados, em detrimento do Ensino Elementar e do Ensino Técnico.

Nos debates do campo da educação, o deslocamento do perfil político-econômico nacional para a consolidação da burguesia reverberou com a proeminência do discurso liberal da “modernização” do ensino, que difundia a ideia da necessidade de equiparar a escola às transformações econômicas e sociais e ao avanço das ciências. Nesse bojo, despontaram adeptos da democratização do ensino, mas que, ao defenderem apenas nas aparências uma escola para todos, gestavam o projeto de restauração da burguesia (Fernandes, 2020). Esse movimento foi endossado, no Brasil, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, o qual ganhou apoio de muitos/as educadores/as que viam, dentro daquela conjuntura, a possibilidade de incorporar demandas populares na construção de um sistema nacional de ensino. Percebe-se, pois, o acirramento de poderes naquele contexto para com a questão educacional.

Com base em Fernandes (2020), os Pioneiros da Educação Nova tiveram um importante papel na defesa pela laicização da escola, ao fazer contraponto com as entidades confessionais ligadas à Igreja Católica. Além disso, o movimento

propagava sobre a necessidade da organização de um sistema nacional de ensino, mas, apesar do impacto das discussões, não gerou ações concretas nesse aspecto. Imbuídos pela ideia de que o caminho para democratização e transformação da sociedade só poderia ser a educação escolar, os adeptos das “ideias novas” propunham o desenvolvimento de um sistema de ensino público, obrigatório, gratuito e laico a ser implementado em escala nacional. Nessa esteira, defendia-se uma “escola única”, no sentido de uma escola acessível e uma educação comum a todas as crianças, independentemente das diferenças sociais. Contudo, conforme avalia Fernandes (2020, p. 58-59), a democratização da educação sob essa frente era, sociologicamente, “mais um desnivelamento de privilégios educacionais que uma consolidação progressiva da distribuição das igualdades educacionais e do livre acesso a todos os graus e níveis de ensino”. No que se refere à pedagogia da Escola Nova, Fernandes (2020, p. 61) argumenta que o movimento se afastou “da realidade histórica e das vicissitudes concretas do país”.

Apesar das tentativas conservadoras de conter o avanço das “ideias novas”, alguns dos que se tornariam os principais expoentes da Escola Nova no Brasil procederam reformas pedagógicas em diversos estados. Foi o caso de Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974), que também subscreveram o Manifesto de 1932 ao lado de outros educadores. A vertente também teve, em certa medida, expressão na chamada Reforma Francisco Campos, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 (Aranha, 2006).

Formulada por Francisco Campos, sob o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), a supracitada Reforma correspondeu a uma série de decretos nos anos 1931 e 1932, e instituiu mudanças no Ensino Superior, Ensino Secundário e Ensino Comercial. A organização do Ensino Secundário foi disposta pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), posteriormente consolidado pelo Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932 (Brasil, 1932). O Ensino Secundário foi estruturado em dois cursos seriados: o fundamental, com 5 anos de duração, e o complementar, com duração de 2 anos. Para o ingresso no Ensino Secundário era necessária a realização de teste de admissão, fator que, entre outros, indicava o caráter seletivo e elitista da reforma. O curso fundamental, de cunho enciclopédico, estava voltado para a formação geral, enquanto que o curso complementar visava à preparação para o ingresso em cursos superiores. Não havendo equivalência de

diploma, o curso complementar era obrigatório para se conseguir uma vaga universitária (Brasil, 1932).

Para Dallabrida (2009), a chamada Reforma Francisco Campos estabeleceu, pela primeira vez, uma modernização do Ensino Secundário do Brasil, dando organicidade à cultura escolar dessa etapa por meio de medidas destinadas à superação de um regime secular de cursos preparatórios e de exames parcelados. Nessa avaliação, considera-se que a obrigatoriedade da frequência às aulas e o sistema regular de avaliação foram aspectos de avanço proporcionados pela Reforma. Todavia, o Ensino Secundário concebido na Reforma Francisco Campos estava direcionado para a formação de uma elite de dirigentes e, para isso, contou um sistema disciplinar necessário para a consolidação do espírito burguês (Dallabrida, 2009).

No que diz respeito ao debate sobre o ensino de nível médio, Nosella (2011) enfoca o histórico elemento da dualidade escolar, ao lado do elemento desigualdade social, que expressam o tipo de escola destinada à juventude brasileira. A divisão histórica do ensino médio, ou seja, escola secundária para dirigentes e escola profissional direcionada ao preparo das classes populares para o trabalho, só não ocorreu “quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho” (Nosella, 2011, p. 1054).

Durante a ditadura varguista do Estado Novo (1937-1945), o então ministro Gustavo Capanema rearranjou o ensino secundário com o Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942), que dispôs sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, sem, contudo, modificar a essência de finalidade do Ensino Secundário organizado na Reforma Francisco Campos. As Leis Orgânicas do Ensino, ou a Reforma Capanema como ficou conhecida, corresponderam a diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946, estendendo-se, portanto, durante o Estado Novo e durante o Governo Provisório de José Linhares. Algumas dessas normativas, as quais serão abordadas mais adiante, foram responsáveis pela primeira sistematização do Ensino Profissional, apesar do problema da falta de articulação entre os ramos profissionalizantes e entre esses e o Ensino Secundário (Romanelli, 2014). Com base em Nosella (2011), esse processo significou o estabelecimento legal da dualidade do sistema escolar, aprofundando, assim, a desigualdade educacional.

Com a reestruturação, o Ensino Secundário foi dividido em dois ciclos: o ciclo ginásial, com duração de quatro anos e que necessitava de exame de admissão para ingresso; e, com duração de três anos, o ciclo colegial, que era compreendido pelos cursos clássico e científico⁴, sendo que apenas um desses dois cursos poderia ser frequentado (Brasil, 1942). A julgar pelos termos da lei, Romanelli (2014) observa que o Ensino Secundário tinha a finalidade de proporcionar formação geral e humanística, desenvolver a ideologia política calcada no patriotismo e nacionalismo fascista, e formar dirigentes. Reflexo do quadro ditatorial do Estado Novo, a carga propedêutica e conservadora era evidente, no texto do Decreto-Lei n.º 4.244/1942, nas disposições sobre o programa das disciplinas, sobre o ensino secundário destinado às meninas – com explícita abordagem sexista –, e acerca da educação militar e da educação moral e cívica.

Apartado completamente da escola regular, de acordo com Romanelli (2014), o ensino profissional de nível médio foi organizado sob as exigências da expansão das indústrias, uma vez que o contexto econômico da Segunda Guerra Mundial impunha restrições às importações de insumos e de mão de obra qualificada. Empatando com esse fator, despontava o aumento da demanda social sobre a educação. As Leis Orgânicas organizaram o ensino profissional oficial nas áreas do comércio (Decreto-Lei n.º 6. 141/1943), da indústria (Decreto-Lei n.º 4. 073/1942) e na área agrícola (Decreto-Lei n.º 9.623/1946), disponibilizando cursos de duração semelhante à duração do Ensino Secundário. Entretanto, em razão das condições concretas de permanência, mantinham-se nos cursos apenas aqueles/as de estratos sociais mais favorecidos e que tinham interesse.

Na tentativa fornecer a mão de obra requerida naquele contexto, ao mesmo tempo, absorver a demanda das classes populares que foram desviadas do seletivo Ensino Secundário e do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, o projeto varguista se preocupou em engajar o setor privado da indústria para a qualificação dos jovens. Então, pelo Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias. Mais tarde, foi instituído o Serviço Nacional

⁴ Os cursos clássico e científico abrangiam disciplinas em comum. Contudo, o curso clássico era voltado para o aprofundamento da filosofia e das letras antigas. O estudo do grego e do latim eram exclusivos do curso clássico. No curso científico, por sua vez, a matemática, a física, a química e a biologia tinham centralidade. Por vez, a disciplina de desenho estava restrita ao curso científico (BRASIL, 1942).

de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei n.º 8. 621, de 10 de janeiro de 1946. Esse arranjo paralelo do ensino profissional, conforme descreve Romanelli (2014), passou a atrair a juventude pobre para cursos rápidos de aprendizagem, dando sequência a alta seletividade já observada na Reforma Francisco Campos.

A Lei n.º 13.415/2017 retroage à dualidade retificada pela Reforma Capanema (Motta; Frigotto, 2017). Nesse sentido, corresponde a retrocessos ao modelo dualista instituído pelas Leis Orgânicas do Ensino, quais sejam: a) a redução da carga horária de formação geral, que afeta aqueles/as que estudam em escolas públicas, e b) a inserção dos chamados itinerários formativos, supostamente a serem escolhidos pelo/a estudante no NEM. Em outras palavras, a Lei n.º 13.415/2017 resgata, em nova roupagem, o que foram a exclusividade do Ensino Secundário e a não equivalência dos ramos profissionalizantes do ensino secundário para o ingresso no Ensino Superior.

Avançando o olhar sobre o desenvolvimento histórico das políticas nacionais para o Ensino Médio no século XX, destaca-se a elaboração das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, prevista pela Carta Constitucional de 1946 (Brasil, 1946).

A Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/61, representou uma vitória das influências privatistas e confessionais, apesar de alguns avanços, como a equivalência dos cursos e o Ensino Secundário menos enciclopédico (Aranha, 2006). O período de discussões e de tramitação que precedeu a aprovação da LDB/61 perdurou por 13 anos. Na disputa se posicionaram, em uma extremidade, educadores representativos da Escola Nova, estudantes, intelectuais e líderes sindicais, e, na outra, religiosos/as católicos/as contrários/as à laicidade do ensino e representantes de escolas privadas. No que concerne a esse processo:

[...] as lutas ideológicas em torno da “liberdade de ensino” atingiram o auge, com os educadores, de um lado, proclamando a necessidade de o Estado assumir a função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com educadores católicos, de outro lado, agora coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o “direito da família” e opondo-se ao pretenso monopólio do Estado (Romanelli, 2014, p. 176).

Contudo, à sombra da bandeira da “liberdade” dos pais em escolher a melhor escola para seus filhos, o projeto aprovado para a definição das Diretrizes acolheu, majoritariamente, os interesses de escolas particulares e de congregações religiosas. A respeito disso, Fernandes (2020) observou que, a partir da década de

1930, houve uma expansão no número de estabelecimentos oficiais de ensino público, mas que as escolas particulares cresceram menos. Essa tendência foi reproduzida no Ensino Médio a partir dos anos de 1960. Diante dessa situação e na disputa pelo projeto educacional, a LDB de 1961 acolheu a prerrogativa de que, para fazer expandir as escolas privadas e confessionais, seria necessário asfixiar o ensino público (Fernandes, 2020).

Salvo a equivalência dos cursos, Aranha (2006) afirma que a estrutura do ensino instituída pela LDB/1961 permaneceu a mesma da Reforma de Capanema. O ensino primário passou a ser obrigatório a partir dos sete anos de idade, contudo, a preocupação com as condições para a efetivação da obrigatoriedade foi relegada a segundo plano no texto da Lei. Entretanto, a disposição sobre a obrigatoriedade do ensino, nessa normativa, não contemplou o Pré-primário e o Ensino Médio. A estrutura da educação de nível médio ficou organizada em dois ciclos, o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos de duração, no mínimo, abrangendo Cursos Secundários, Cursos Técnicos e de Formação para o Magistério no Ensino Primário e Pré-primário. A tradição dos testes de admissão persistiu, dessa vez para ingresso no primeiro ciclo do Ensino Médio (Brasil, 1961).

Para Romanelli (2014), a LDB de 1961 significou um passo adiante para a unificação e descentralização do sistema escolar, além de possibilitar a quebra de características notáveis na Reforma Francisco Campos e nas Leis Orgânicas do Ensino, como rigidez do programa curricular e a supervalorização do Ensino Secundário em detrimento dos demais ramos do ensino. Todavia, as primeiras Diretrizes e Bases da Educação deram vazão a interesses de grupos dominantes, o que ocorreu, por exemplo, quanto à distribuição de recursos para a educação.

A historicidade das políticas educacionais de nível médio entre 1930 e 1964 mostra a existência de contradições que saltam dos textos das leis e que revelam os conflitos de interesses do período em que tais políticas foram gestadas. Houve, no campo político-econômico, certo grau de equilíbrio entre as tendências populistas e a ordem econômica de expansão da indústria capitalista, ao lado do processo de consolidação da ordem social da burguesia brasileira.

Conforme analisa Saviani (2008), até o início da década de 1960, o país já havia completado o ciclo de substituição das importações, mormente pelo avanço da industrialização proporcionado pela política desenvolvimentista nos anos de governo

de Juscelino Kubitscheck (1956-1960)⁵. Enquanto o objetivo de industrializar o país era visualizado igualmente por diferentes grupos de poder com interesses incompatíveis, uma comunhão entre esses grupos foi mantida durante o chamado Plano de Metas daquele governo. Entretanto, na medida em que, de um lado, a burguesia se consolidava e, do outro, a mobilização popular por reformas de base era ampliada, as contradições de interesses foram se acentuando. Nesse cenário, sucedeu a mobilização de representantes empresariais a fim de promover ações políticas e ideológicas para desagregar as organizações que surgiam em defesa dos interesses populares (Saviani, 2008). Em 1º abril de 1964, a articulação entre o empresariado e os militares consumou golpe civil-militar.

No decurso dos anos de obscurantismo da ditadura militar (1964-1985), o topo de poder político-econômico foi ainda mais estreitado, enquanto que a base da população foi empurrada para o empobrecimento de seus bens essenciais e para a aniquilação de direitos. A extrema concentração de renda foi a espinha dorsal do modelo econômico colocado em prática, e teve, entre suas principais características, as seguintes medidas: a subordinação da economia nacional ao capital internacional, com reforço do Brasil como país na periferia do mercado; o favorecimento do setor privado, inclusive na educação; e o arrocho salarial dos/as trabalhadores/as. Com isso, foi promovido o enriquecimento das camadas sociais abastadas e a elevação dos índices de miserabilidade em paralelo com o fenômeno do êxodo rural. Com a extinção do Estado democrático de direito, as tomadas de decisões foram centralizadas no Poder Executivo e o Legislativo foi enfraquecido. Nesse processo, as forças militares recorreram à perseguição e à prisão de políticos/as opositores/as, à adoção de técnicas de tortura, à cassação de direitos políticos, ao exílio, à cessação de protestos sociais e ao controle ideológico da mídia (Saviani, 2008).

A repressão violenta da representação estudantil foi uma repercussão imediata da ditadura na educação pública, tanto nas universidades, quanto nas escolas. Entre as organizações de estudantes coladas na faixa da ilegalidade esteve a União Nacional dos Estudantes (UNE), que, entretanto, continuou resistindo

⁵ A respeito do desenvolvimento industrial em países da América Latina, cabe realizar uma precisão. Para Marini (2017), a industrialização latino-americana não chegou a conformar-se enquanto economia como nos países de economia industrial clássica, uma vez não criou sua própria demanda. Nas nações daquele continente, a indústria ficou subordinada às atividades de produção e de exportação do setor primário para países do centro hegemônico, não ocasionando mudanças qualitativas significativas em sua economia interna.

clandestinamente. Nas escolas de nível médio, a supressão da atuação política dos/as estudantes se deu a partir da obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, disciplina cuja orientação estava aparelhada com a direção. De acordo com Aranha (2006), a denominação dessa disciplina mudava, no Ensino Secundário, para Organização Social e Política Brasileira (OSPB). A investida nas formas de tolher eventuais organização dos/as estudantes se deu também por meio do esvaziamento curricular, mutilando disciplinas importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico. Foi o caso da retirada da disciplina de Filosofia e a redução das matérias de História e Geografia. O empobrecimento ou exclusão de disciplinas de formação geral foi resultado da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que também trouxe a obrigatoriedade da formação profissional no ensino secundário.

Quase 50 anos depois da imposição da Lei n.º 5.692/1971, o ataque à formação científica e humanística e a profissionalização precária Ensino Médio foram retomados na forma da Lei n.º 13.415/2017. A drástica redução da formação geral na última etapa da Educação Básica é um dos aspectos constatados na literatura recente que aborda a implementação do NEM nos estados (Cássio; Goulart, 2022). Além do mais, para Motta e Frigotto (2017), é falsa a afirmação dos reformadores de que a flexibilização curricular no “Novo Ensino Médio” seria uma questão de livre escolha do/a estudante. Ao considerar a oferta da educação profissional nas condições concretas das escolas públicas estaduais, a profissionalização de baixa qualidade pode se tornar o caminho para os/as estudantes cumprirem a carga horária obrigatória.

Vale destacar que as políticas educacionais promulgadas durante a ditadura civil-militar receberam amplo apoio do governo estadunidense. Em 1965, foi estabelecido um acordo do Ministério da Educação (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID) e que resultou em um plano de construção de vários “ginásios orientados para o trabalho” e escolas-modelo em todo o Brasil. Esse pacote previu assistência técnica para a reforma do ensino ginásial. Em 1966, um outro acordo MEC-USAID garantiu financiamento para o plano, além de um programa de supervisão de execução do plano e de treinamento de professores/as (Cunha, 2014a).

A Lei n.º 5.692/1971, fixava, além de outras providências, as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. A partir dessa legislação, que mais tarde seria

modificada pela Lei n.º 7.044/1982 e revogada pela Lei n.º 9.394/1996, o ensino primário e o ginásio, correspondentes aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente, passaram a compor o primeiro grau, obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos de idade. Em consequência dessa junção, foi eliminada a seletividade decorrente dos testes de admissão para o ginásio. O segundo grau, por sua vez, não obrigatório e com duração de três ou quatro anos, tinha o objetivo primordial de proporcionar habilitação profissional aos/às adolescentes, sendo que ao Conselho Federal de Educação caberia definir um “núcleo comum” de currículo e o mínimo a ser exigido em cada habilitação. Além do mais, de acordo com o Art. 6º da normativa, as habilitações profissionais poderiam ser realizadas em cooperação empresas e entidades públicas ou privadas (Brasil, 1971).

Percebe-se, mais uma vez, a semelhança entre a Reforma do 2º grau no contexto da ditadura empresarial-militar e a Lei n.º 13.415/2017, no que se refere à padronização curricular – definição de um núcleo comum curricular ou de uma base comum curricular – e à abertura à iniciativa privada para a oferta de cursos profissionalizantes.

Cabe destacar o sentido de integração horizontal, a que chama atenção Romanelli (2014), no que concerne à substituição da estrutura anterior que dividia o sistema escolar em dois polos, um voltado para formação geral e outro de preparação para o trabalho. Foram unificados os ramos que antes compunham o segundo ciclo do Ensino Médio, quais sejam: Ensino Secundário, Ensino Normal, Ensino Técnico Industrial, Ensino Comercial e Ensino Agrotécnico. No plano oficial, a estrutura resultante colocaria fim à herança dos cursos propedêuticos nas escolas públicas de nível médio, mas as instituições de ensino privadas deram continuidade ao projeto de educação da elite e para a elite, contornando sem problemas a proposta de unificação do Ensino Secundário com o Ensino Técnico (Cunha, 2014a).

A integração dos ramos de ensino não significou a mera justaposição dos ramos de ensino e dos conteúdos, principalmente, pelos princípios da continuidade e da terminalidade. Além do núcleo comum, formação geral, os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus também era composta pela parte diversificada, que supostamente atenderia às peculiaridades locais, aos planos das escolas e às diferenças individuais dos/as estudantes. Com base nos termos do Art. 5.º da Lei n.º 5.692, a parte diversificada ou de formação especial, ao lado da formação geral, compreendia

o currículo pleno. No ensino de primeiro grau, a formação do tipo especial tinha o objetivo de “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, já no ensino de segundo grau tinha a finalidade de habilitação profissional (Brasil, 1971). Mediante essa organização, o princípio da continuidade se deu pela educação geral, uma vez que o núcleo comum de conhecimentos básicos foi garantido formalmente em ambos os níveis, sendo exclusivo no final do ensino de 1.º grau e de segundo plano no ensino de 2.º grau. Com formação especial, consagrou-se o princípio da terminalidade. Em outras palavras, pretendia-se que o/a estudante, assim que concluísse o 1.º grau, tivesse as condições mínimas para seu ingresso no mercado de trabalho, mesmo como mão de obra desqualificada. Enquanto que no nível do 2.º grau, a terminalidade era garantida pela habilitação profissional de grau médio.

A questão da profissionalização compulsória era notável no Art. 5º, inciso 3º, que dispunha que “excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores” (Brasil, 1971). Quem serviu-se dessa excepcionalidade foi uma privilegiada parcela que frequentava colégios privados da elite e, dessa forma, tinham a garantia de acesso à universidade, ao contrário dos/as filhos/as da classe trabalhadora.

Na avaliação de Aranha (2006), além do problema da absolvição das escolas privadas à letra da Lei n.º 5.692/1971, as aparentes vantagens relativas à organização dos níveis do primeiro e segundo graus não saíram do papel. A extensão da obrigatoriedade do ensino do 1º grau e a profissionalização não se concretizaram, em razão da insuficiência de recursos materiais e humanos, como a falta de infraestrutura adequada às especificidades dos cursos e a escassez de docentes especializados/as.

Para Cunha (2017), as escolas privadas, responsáveis por grande parte dos/as calouros/as para as melhores universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização compulsória e continuaram preparando seus/suas alunos/as para os vestibulares. A expansão do Ensino Superior em instituições privadas nesse período também aliviou a demanda sobre as universidades públicas (CUNHA, 2017). No que tange a esse aspecto, Aranha (2006) lembra que, com proliferação indiscriminada de cursos superiores pela via privada, as faculdades

insuficientes em recursos materiais e humanos eram dirigidas aos/às estudantes pobres.

Coincidindo com esse aspecto, a que Cunha (2017) se refere como sendo a dimensão discriminatória da profissionalização do ensino de segundo grau, existia uma incongruência entre o ensino de nível médio e o nível universitário. Isso porque a Lei n.º 5.540/1968, que trouxe uma reorganização do Ensino Superior, dividiu os cursos de graduação em dois ciclos, o básico e o profissional – termos utilizados na própria legislação. O que ocorria era que o 2º grau era contraditório com o ciclo básico cuja escopo não era direcionado à especialização (Cunha, 2014b). Por esse motivo, o/a estudante só poderia acessar cursos superiores da mesma área do curso técnico pelo qual passou, a não ser que completasse seus estudos em cursos preparatórios (Ramos; Frigotto, 2017).

Observando pelo prisma histórico das influências políticas, a aprovação da Lei n.º 5.540/1968 ocorreu quando as correlações de forças discordantes ainda tinham alguma expressão na produção legislativa, tanto que vários pontos da normativa foram vetados por Artur Costa e Silva, militar a cargo da presidência (1967-1969). Enquanto que a Lei n.º 5.692/1971, implementada durante o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), período do auge dos mecanismos de repressão e tortura, foi aprovada com um texto totalmente já alinhado aos intuitos do Poder Executivo (Cunha, 2017).

No plano do discurso, a oferta dos cursos técnico profissionalizantes era destinada a formar técnicos/as e auxiliares técnicos que seriam absorvidos/as pelo mercado de trabalho. Contudo, conforme analisa Cunha (2017), não havia dados que indicassem uma escassez de profissionais de nível médio de vários setores. Assim, desfocando totalmente as inclinações dos/as filhos da classe trabalhadora para o Ensino Superior, a antecipação da iniciação para o trabalho e a habilitação profissional facultadas pela Lei n.º 5.692/1971 serviram como estratégias para diminuir a demanda social de vagas nas universidades públicas (Cunha, 2017). O projeto classista de educação ficou ainda mais escancarado com o Decreto n.º 68.908/71, que criou o vestibular classificatório, “resolvendo”, assim, o excedente de estudantes à espera de uma vaga no Ensino Superior.

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) à luz do desenvolvimento histórico da Educação Básica, Cunha (2017) afirma que a Contrarreforma é um atalho para o passado, especificamente para a Lei n.º

5.692/1971 e para o Decreto n.º 2.208/1997 (este último é abordado na subseção 2.3). Isso porque, segundo o autor, a denominada Reforma do Ensino Médio tem a função de contenção da demanda do Ensino Superior.

A respeito do argumento utilizado para sustentar a formação de técnicos/as para o mercado de trabalho, Ramos e Frigotto (2017, p. 32) reforçam que esse discurso “não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contentora do ensino técnico”. Concomitante às reprovações das reformas que cresciam nas comunidades escolares, a objeção da classe média trouxe como consequência algumas medidas de ajustes curriculares.

As novidades para esse nível de ensino foram recebidas com críticas e rejeições, principalmente por parte de estudantes, diretores/as de escolas técnicas, proprietários/as de escolas privadas e de especialistas em educação profissional. Os/As alunos/as reagiram contra a redução da carga horária de disciplinas que lhes interessava para as provas de vestibulares e contra as taxas cada vez mais caras cobradas nas escolas públicas para o financiamento da proposta. Entre os/as profissionais da gestão escolar, havia o reconhecimento da inviabilidade da profissionalização do 2º grau, em referência às dispensas orçamentárias (Cunha, 2014a). A pressão gerada pelas insatisfações diante do fracasso da implementação repercutiu, inicialmente, com elaboração de pareceres de reinterpretação da Lei n.º 5.692/1971 e, posteriormente, na Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que trouxe o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau (Cunha, 2014a).

Destaca-se o retrocesso, a partir da Lei n.º 13.415/2017, face aos elementos definidos pelos Pareceres n.º 45/1972 e n.º 76/1975, que delimitaram essa reinterpretação da Lei n.º 5.692/1971. O primeiro Parecer fixou o mínimo obrigatório em cada habilitação profissional (habilitações básicas). No Parecer 76/1975, por seu turno, ficaram reconhecidas as seguintes organizações do 2º grau, direcionadas ao ingresso do/a estudante no mercado de trabalho: habilitação profissional correspondente à formação técnica; habilitação parcial ou básica combinada com a formação geral; e qualificação para o trabalho, por meio de habilitações parciais completadas com ocupações intermediárias, como estágio e atividades laborais. A Lei n.º 13.415/2017 remete a esses pareceres, quando inclui, entre as formas de comprovação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, “vivências práticas de trabalho” e certificações intermediárias.

É imperioso sublinhar que os problemas da profissionalização do 2º grau estavam relacionados com a essência tecnocrática das reformas. Buscava-se traduzir nas esferas da escola o modelo empresarial de organização, elemento fundamental da incorporação da tendência pedagógica tecnicista:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas relações (Saviani, 2008, p. 14).

Conforme Aranha (2006), esse modelo buscou elementos teóricos na psicologia behaviorista e na filosofia positivista, elementos que, aplicados à educação, deslocaram o foco para observação, estudo sistemático e mensuração dos aspectos relacionados ao comportamento. Enquanto reflexo da organização dos processos produtivos do começo do século XX, a tendência tecnicista incorporou o pressuposto fundamental da base taylorista-fordista: a racionalização do sistema produtivo com separação da concepção da produção da execução do trabalho. Outra influência foi a Teoria do Capital Humano, desenvolvida, aprimorada e propagada a partir da década de 1960, por economistas da Escola de Chicago (EUA), e teve como principal formulador Theodore William Schultz (1902-1998). Este estabeleceu uma relação direta entre educação e economia, atribuindo à primeira o potencial de maximizar a produtividade econômica. Ao vincular a formação humana aos marcos mercadológicos, essa teoria enfatizou a instrução como meio de garantir àqueles/as da classe trabalhadora a aquisição de conhecimentos úteis e de habilidades para fazer avançar o desenvolvimento econômico e social sob a ordem capitalista (Ferreira Junior; Bittar, 2008).

A tendência tecnicista buscou imprimir na educação escolar aspectos próprios da teoria da organização empresarial, entre os quais a racionalidade, a eficiência, a produtividade, a operacionalização e o suposto princípio de neutralidade científica. Transladadas para dentro da escola, essas ideias corroboraram para a burocratização da organização escolar e para a transferência das decisões acerca da concepção e do planejamento escolar a técnicos/as e especialistas supostamente imparciais, relegando aos/às professores/as e alunos/as à posição de meros/as executores/as. Quanto à dimensão pedagógica, a proposta tecnicista inseria, entre outros aspectos, a mecanização dos processos, o parcelamento do trabalho

pedagógico, a padronização do ensino, a ênfase no aprender a fazer, e organização racional dos meios como elemento principal do processo pedagógico, em detrimento da relação professor/a-aluno/a (Saviani, 2012).

Mesmo sendo um aspecto que não cabe ser aprofundado nesta seção, vale frisar que, conforme Freitas (2018), a tendência tecnicista retorna completamente reformulada no atual quadro neoliberal marcado pela Indústria 4.0, ainda que não mude conceitualmente. Isso é importante para compreender como a atualização da base tecnológica do sistema de produção capitalista repercute no projeto de educação e na dimensão pedagógica. Alguns aspectos decorrentes da aprovação da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017, tais como a intensificação da privatização das atividades escolares e a ênfase na redefinição da interação do/a estudante com os conteúdos e com o/a professor, contribuíram para que essa face do tecnicismo aparecesse na forma das plataformas educacionais *online*, por exemplo (Freitas, 2018). Sobre essa relação, ela é aprofundada na terceira seção desta dissertação.

Até este ponto da reflexão, a aproximação do desenvolvimento das políticas públicas para a educação de nível médio, a partir da década de 1930, revela a persistência de um aspecto amplo: a elaboração de uma educação que reproduzia – e ainda reproduz – a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, processo típico da condição histórica da divisão social do trabalho. Daí resultaram versões empobrecidas de escola para os/as filhos/as da classe trabalhadora. Em outras palavras, concebeu-se uma escola perpassada por interesses imediatos em relação ao trabalho e desvincula totalmente da vida produtiva.

Com base em Antunes (2017, p. 2), esse projeto de educação deveu-se a configuração taylorista-fordista do capitalismo no século XX⁶, que definiu, entre suas principais finalidades, atacar os “saberes-fazer” elaborados ao longo da história pela classe trabalhadora e suas formas de socialização. Isso porque tal configuração da organização do trabalho requisitou um tipo específico de formação da força de trabalho, uma educação utilitária e hierarquizada. Nesse sentido, o projeto formativo baseou-se na qualificação fundada na especialização fragmentada, unilateral e limitadora do conhecimento teórico e das atividades de trabalho (Antunes, 2017).

⁶ É indispensável mencionar que essa forma organização do trabalho e seus desdobramentos, situados em uma determinada fase do desenvolvimento capitalista, atingiu de forma diferenciada e em maior ou menor grau os países periféricos, a exemplo dos localizados na América Latina e Caribe. Para essa afirmação, toma-se como base a contribuição de Fernandes (1975).

A forma de organização do trabalho sob o capitalismo de base taylorista-fordista compreendeu a racionalização do processo produtivo no interior das fábricas dos países industriais, gestão hierarquizada, controle e aumento da produtividade da mão de obra. Como essas ações correspondiam a mudanças violentas no mundo do trabalho, exigiu-se uma nova concepção de ser humano e de trabalhador/a, uma concepção mecanicista, para que a vontade coletiva fosse formada de modo a subjugar-se ao capital.

As escolas deveriam, então, harmonizar a organização curricular e os aspectos pedagógicas aos desígnios da gerência “científica” de Taylor, na qual a ciência aparecia apartada do trabalho. Nessa linha, pensar, criar e elaborar ficava a cargo de quem administrava a empresa. A execução, por outro lado, era de total responsabilidade dos/as trabalhadores/as (Antunes, 2017).

Já na chamada transição democrática, os debates sobre a educação durante a ditadura civil-militar indicavam os fracassos das reformas educacionais, principalmente em relação à profissionalização compulsória. Nesse contexto foi aprovada a Lei n.º 7.044/1982, que retomou a ênfase na formação geral. No mesmo ano, a pressão da sociedade civil também logrou o tímido ressurgimento da Filosofia como disciplina optativa no currículo escolar. Mesmo com os movimentos populares pelo retorno da eleição direta para a presidência da República, manteve-se a eleição indireta. Com isso, em 1985, deu-se início ao primeiro governo civil pós-ditadura, sem haver um rompimento de lações com os remanescentes do período autoritário. A primeira eleição presidencial direta só veio a ser realizada em 1989, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Aranha, 2006).

2.2. As políticas neoliberais para a educação na América Latina e no Brasil

Conforme exposto na seção anterior, as principais reformas educacionais do Brasil, no século XX, apesar de terem sido palco de confrontos entre concepções, interesses e finalidades diferentes e, até mesmo, divergentes em torno do tema da educação e da escola, foram redutos de projetos educacionais e ideias pedagógicas externas. Durante a ditadura empresarial-militar houve uma importação considerável de apoio técnico, financeiro e pedagógico nos processos de formulação e implementação das reformas – acordos MEC-USAID e a influência da pedagogia tecnicista. Foi mencionado também que, nesse momento histórico nefasto, foram

colocadas em prática medidas de desintegração de direitos sociais, de intensificação da concentração de renda, e de aprofundamento da dependência econômica nacional.

O fluxo desses acontecimentos foi reflexo do processo violento de neoliberalização experimentado pelo Brasil e por outros países da América Latina (Harvey, 2011). No que toca a esse assunto, Puello-Socorrás (2021, p. 38) afirma que a “inauguração *in vivo*” do neoliberalismo esteve intimamente relacionada com as ditaduras civis-militares ocorridas desde a década de 1960, alcançando maior expressão na década seguinte. As consequências desse processo para a educação, em termos de políticas públicas educacionais, ganharam contornos notáveis sobretudo na década de 1990.

Nas palavras Puello-Socorrás (2021, p. 43), “no curto prazo, o projeto político do neoliberalismo se instrumentaliza através de diferentes trajetos (ou trajetórias) conjunturais constituídos por programas de políticas públicas”. Desse modo, a educação e outras áreas sociais tornam-se alvo das estratégias de hegemonia político-econômica neoliberal.

Diante dessas considerações, cabe retomar aspectos gerais do pensamento neoliberal e da instauração do neoliberalismo como nova configuração econômica capitalista, seus elementos predominantes, bem como as nuances e desdobramentos dessa fase do capitalismo, especificamente no final do século XX. Tratam-se de aspectos essenciais para se compreender a proposta de educação para a América Latina e o para o Brasil na vigência do neoliberalismo.

Ao avaliar a crise do capital ocorrida em 2007-2008 e suas consequências, Harvey (2011) defende que o neoliberalismo está longe de findar. O autor destaca que não houve nada de novo com o colapso financeiro ocasionado pelo surto da especulação imobiliária naquele ano nos EUA. A amplitude da crise deve ser vista como o auge de uma série de crises financeiras ao redor do mundo todo desde o início da década de 1970, crises estas baseadas, majoritariamente, em questões de propriedade e desenvolvimento urbano. Além disso, não é possível encarar o neoliberalismo que se apresentou até o final do século XX como sendo o mesmo de atualmente, especialmente após o cenário de 2008 do qual também saiu fortalecido⁷ (Puello-Socorrás, 2021).

⁷ Conforme Alves (2020), a configuração do capitalismo após a recessão de 2008 é marcada pela crise estrutural da lucratividade, pela precarização estrutural do trabalho decorrente do aumento da

Conforme Harvey (2008, 2011), o neoliberalismo se refere a um projeto de classe colocado em prática – testado, ajustado e reproduzido – a partir da década de 1960, especialmente na década de 1970, ou seja, é um projeto de restauração do poder da burguesia. Todavia, antes de ser experimentada violentamente em países da América Latina e instaurada nos governos de Margaret Thatcher e de Ronald Reagan a partir de 1979, a ascensão da ideologia neoliberal remonta desde o final da década de 1930.

Dois cenários são apontados por Puello-Socorrás (2021) como importantes para o nascimento da organização neoliberal: o Colóquio Walter Lippmann, realizado em 1938, e a Sociedade Mont-Pèlerin, inaugurada em 1947. Neste último, destaca-se a congregação de um grupo de intelectuais orgânicos da ordem social capitalista, entre os quais Ludwig von Mises e Milton Friedman, em torno de Friedrich von Hayek, na defesa do fortalecimento da crença na propriedade privada e na competitividade de mercado (Harvey, 2008).

Conforme Puello-Socorrás (2021), o termo neoliberalismo (contração de “novo liberalismo”) foi assumido, por consentimento, pelos integrantes da Sociedade de Mont-Pèlerin como forma de identificação. Essa expressão conceitual indicava uma diferença fundamental: por um lado, o liberalismo fundamentado no princípio do *laissez-faire*, *laissez-passer* e da autorregulação; e, pelo outro, o neoliberalismo, sob o qual o Estado é ajustado e adquire um papel estratégico quanto as funções de regulação/desregulação (Puello-Socorrás, 2021). Nesta perspectiva, ao Estado neoliberal cabe realizar a manutenção e a ampliação da lógica da concorrência.

Levando-se em conta que os diversos elementos econômicos, políticos e sociais do neoliberalismo não cabem no escopo da presente seção, convém, portanto, algumas considerações de modo a reduções e simplificações. Nota-se: i) a posição neoliberal apresenta contradições decorrentes de incoerências teóricas (Harvey, 2008); ii) o neoliberalismo não se reduz às dimensões ideológica e teórica, mas estas compreendem suas práxis; iii) a configuração neoliberal do capitalismo é dinâmica, se estrutura e reestrutura, apresenta nuances e se concretiza de formas

taxa de exploração, pelo salto tecnológico da Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0 e pelo colapso ambiental (tanto na relação ser humano/natureza, quanto na relação ser humano/ser humano). Além disso, Puello-Socorrás (2008) analisou que, no contexto do século XXI, o neoliberalismo passou por uma renovação. Ao avaliar as mudanças na matriz neoliberal, o autor inaugurou a designação Novo Neoliberalismo.

variadas, sendo estas dependentes da relação centro-periferia do capitalismo e dos aspectos conjunturais (Puello-Socorrás, 2021).

A virada neoliberal se deu na medida em que houve o declínio da aceitação de que o Estado deveria concentrar no bem-estar dos cidadãos (*Welfare State*) e poderia intervir, caso necessário, para gerar empregos e crescimento econômico. O esgotamento da política de bem-estar social esteve atrelado à continuidade do acúmulo capitalista e ao processo de consolidação do poder da classe dominante. Esse cenário impulsionou, por sua vez, o fomento financeiro, político e acadêmico do pensamento neoliberal. Todavia, o ponto de inflexão para a virada foi a crise econômica na década de 1970, com destaque para a quebra do mercado imobiliário no mundo todo e o colapso financeiro nos EUA no ano de 1973. A partir daí, foram forçadas variadas orientações para contenção inflacionária a todo custo e para desestruturação do trabalho em suas formas regulamentadas (Harvey, 2008a; 2011).

No Chile, país apontado como um dos principais espaços do laboratório do neoliberalismo na América Latina, a experiência de neoliberalização ocorreu após Augusto Pinochet e aliados internos e externos derrubarem o governo eleito democraticamente de Salvador Allende, evento que deu início a uma ditadura “cívico-militar-eclesiástica” no país (1973 e 1990) (Puello-Socorrás, 2021, p. 42).

Só a partir de 1979, o neoliberalismo se consolidou nos EUA e na Grã-Bretanha como modelo de regulação das políticas públicas. A viabilidade dessa consolidação, sem repetir o caminho da coerção utilizado nas ditaduras da América Latina, deu-se pela formação de um amplo consenso, segundo o qual seria impossível outras formas de vida e de organização da sociedade que não aquelas sob o comando do mercado capitalista, e, portanto, seria inútil lutar contra as mudanças decorrente das forças do mercado.

A crise que atingiu o capitalismo na década de 1970, afirma Antunes (2017), atrelava-se à retração do padrão de acumulação taylorista/fordista. Nesse patamar emergiu um longo processo de reestruturação produtiva que, sob a condução do capital financeiro, avançou para o século XXI, ao promover mutações no mundo do trabalho e um outro projeto de educação. Marcada pela acumulação flexível, pela mundialização do capital e pela financeirização, essa nova fase do sistema capitalista é entendida como um quadro de crise estrutural, incessante, expansionista e ainda mais destrutiva.

Com base em Frigotto e Ciavatta (2011), a maioria das sociedades latino-americanas transitaram das ditaduras civis-militares à ditadura de mercado, processo em que foi colocado em prática a destruição de direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora, principalmente mediante à privatização dos patrimônios públicos e desregulamentação do trabalho. Além do mais, essa dinâmica serviu para uma gradual substituição da força coercitiva pela reprodução das relações sociais de produção no nível do consenso. No que concerne à posição assumida pela América Latina na expansão do mercado mundial, Ruy Mauro Marini (2017, p. 331) pontua:

De fato, à medida que o mercado mundial alcança formas mais desenvolvidas, o uso da violência política e militar para explorar as nações débeis se torna supérfluo, e a exploração internacional pode descansar progressivamente na reprodução de relações econômicas que perpetuam e amplificam o atraso e a debilidade dessas nações.

Às ações da experiência de neoliberalização se somam a superexploração do trabalho (intensificação do trabalho, prolongação da jornada de trabalho e expropriação do trabalho necessário) e a agressão ilimitada ao meio ambiente, elementos típicos da recente conformação de sociedades latino-americanas de capitalismo dependente (Marini, 2017). Ainda que breve, é necessário lançar olhar sobre a marca do desenvolvimento do capitalismo dependente na América Latina, o que permitirá tomar as políticas neoliberais para a educação nesse continente, e especialmente no Brasil, no plano estrutural e em um determinado contexto.

Dois pontos essenciais dessa discussão devem ser pronunciados de antemão. O primeiro é o de que a forma de acumulação capitalista nos países periféricos não é uma forma primitiva, muito menos um acidente incorrido no processo de desenvolvimento e expansão do capitalismo, mas é inerente ao movimento da acumulação capitalista. O segundo ponto alude ao fato de que o desenvolvimento das nações subordinadas, tão quanto as formas e intensidades de exploração que ali se processam, assumem nuances diversos segundo as particularidades socioculturais e político-econômicas de cada país.

A história revela que a exploração da América Latina contribuiu para a expansão comercial capitalista no século XVI, o desenvolvimento do capital comercial e bancário na Europa e para o nascimento da indústria europeia. No início do século XIX, a independência política na América Latina deu origem a um grupo

de países que passaram a girar em torno das demandas da Inglaterra (Marini, 2017). A partir desse momento, a divisão internacional do trabalho passou a determinar as relações da América Latina com países do centro do capitalismo:

Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (Marini, 2017, p. 327).

Para Marini (2017), a participação latino-americana na acumulação dos países centrais se deu, fundamentalmente, com base na superexploração do trabalho assalariado, e não somente em resposta às demandas dos países industriais por bens primários (alimentos e matérias primas). Em grande parte, sublinha o autor, foi por meio da hipertrofia do grau de exploração da força de trabalho que a América Latina contribuiu para o aumento da mais-valia relativa nos países industriais ao longo do século XIX. Nesse caso, entende-se que a maior exploração dos/as trabalhadores/as é o mecanismo pelo qual a estes/as são negadas as condições necessárias para repor sua força de trabalho, sendo que isso acontece, majoritariamente, na redução da remuneração. O que alimenta de forma considerável esse mecanismo é justamente a troca desigual para a América Latina nas suas relações com os países do centro hegemônico, fator este que opera diretamente no nível de produção interna (Marini, 2017).

As relações de dominação e subordinação entre os países, todavia, não são observadas com ingenuidade e passividade pelas classes privilegiadas locais, pelo contrário: a dominação externa é reproduzida internamente pela associação da classe dominante nacional com a burguesia internacional, ao replicar padrões de exploração e de concentração de riqueza. Além disso, há um longo histórico de lutas e resistências dos/as trabalhadores/as contra as formas de exploração e de expropriação (Fernandes, 1975; Marini, 2017).

Com relação ao que escora o fenômeno da dependência no contexto brasileiro, identifica-se a associação de estruturas recentes de reorganização do processo de acumulação capitalista com antigas estruturas herdadas do modo de produção colonial e da escravatura. Ao lado desse processo histórico se colocam as relações da sociedade de classes, chave para a compreensão da dinâmica do capitalismo dependente no Brasil (Fernandes, 1975).

Sendo inerente ao processo de acumulação e expansão do capital, as relações entre os países centrais capitalistas e os países periféricos passaram por atualizações frente às exigências da agenda neoliberal, tendo como horizonte a manutenção da dominação sobre as nações dependentes. As repercussões dessa dinâmica na América Latina foram além da esfera econômica. Isso porque os acontecimentos político-econômicos da década de 1970 refletiram no projeto societário da burguesia internacional, uma vez que a instalação da base toyotista de produção, ou seja, a instalação da fábrica flexível, demandou uma nova noção de ser humano e uma série de novas qualificações profissionais, educacionais e comportamentais (Antunes, 2017).

A moldagem da educação e das práticas pedagógicas é necessária à reprodução da dominação das superpotências na periferia, ou seja, “o que a escola e a educação reproduzem é a ordem social de uma sociedade capitalista associada e dependente” (Fernandes, 2020, p. 225). Como, nesse caso, a educação é estruturada na matriz da dominação de classe e da colonização, as nações dependentes não têm espaço para desenvolver e utilizar suas potencialidades criativas. A esse respeito, Florestan Fernandes (2020, p. 75) exprime:

Campeia o fatalismo: uma nação economicamente dependente deve ser também educacional e culturalmente dependente, deve formar a cabeça dos talentos jovens pelos moldes da dominação cultural externa, isto é, através de “pacotes educacionais e culturais”, colonialmente. A ruptura terá de ser radical e total.

Com o alinhamento da grande maioria de países latino-americanos às políticas neoliberais, sobretudo a partir do decênio de 1980, houve a conformação da educação desses países por imposição de organismos e organizações internacionais ligadas aos grandes centros hegemônicos. Desde então, é dominante a presença dos “pacotes educacionais e culturais” nos países dependentes: diretrizes, orientações, planos, estratégias, induções, tecnologias e materiais prontos e padronizados, ou seja, formulações para o ajuste da educação do povo, para a reforma educacional. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 632):

[...] a classe dominante brasileira foi definindo, ao longo do século XX, um projeto societário de capitalismo dependente, associando-se de forma subordinada aos centros hegemônicos do grande capital e dos organismos internacionais, que representam seus interesses.

Inclusive, isso explica o porquê de não ter se alterado substancialmente a oferta de Ensino Médio público, gratuito e de qualidade no país (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Com o crescimento das taxas de juros nos anos de 1970 e, conseqüentemente, com o estrangulamento de países devedores pelas nações centrais da acumulação de capital, deu-se início a um longa era de ajustes estruturais (Harvey, 2008a). O Consenso de Washington, realizado em 1989, foi um marco para o avanço e aprofundamento das políticas neoliberais na América Latina e no Caribe. Esse e outros consensos/dissensos neoliberais – Consenso Pós-Washington (1998) e “Dissenso” de Washington (2001) – representaram as coordenações do projeto político e dos programas de políticas neoliberais que caracterizavam a dinâmica de acumulação capitalista (Puella-Socorrás, 2021, p. 44).

O Consenso de Washington (1989) definiu a desregulação, a privatização, a descentralização, a internacionalização e a financeirização enquanto princípios essenciais para as políticas públicas. A partir desses pressupostos, os programas de políticas neoliberais articularam, entre outros aspectos, a reorientação dos gastos públicos, a desregulação e a transferência estatais e serviços públicos para a iniciativa privada (Puella-Socorrás, 2021).

Nesse contexto, em um movimento de retomada da Teoria do Capital Humano, radicalizou-se a relação de dependência entre a educação e o mercado. Com isso, a educação, ao ser colocada como peça-chave da competitividade internacional, é vista como fator determinante do desenvolvimento humano e da remoção das desigualdades sociais. Essa concepção, entretanto, desvincula a educação do plano da materialidade, ignorando, intencionalmente, as condições reais de produção da realidade e a luta de classes. Nesse quadro, grandes conglomerados financeiros internacionais, entre os quais destaca-se o Grupo Banco Mundial, se colocaram (ainda o fazem) a elaborar planos de reestruturação educacional, a par de outras propostas de ajustes estruturais, a serem adotados pelos países divididos. A importação de pacotes educacionais figurou-se, então, enquanto uma das condicionalidades para a negociação da dívida externa e para a liberação de novos financiamentos.

Cabral Neto e Rodríguez (2007) reconhecem duas grandes fases na dinâmica das reformas educacionais na América Latina e no Caribe, compreendendo: 1) a década de 1980 e 2) a década de 1990 e início dos anos

2000. Ressalta-se que a definição dessas fases abrange elementos em comum, não significando, pois, que as ofensivas neoliberais tiveram os mesmo impacto e perfil em todos os países. Isso porque deve-se levar em conta as especificidades político-econômicas, sociais e culturais, os quadros conjunturais e as diferentes mobilizações de resistência popular.

Ao longo da década de 1980, as políticas neoliberais para a educação pública focaram na expansão da oferta do Ensino Fundamental, deixando de lado a Educação Infantil, a educação de nível médio e o Ensino Superior. As formulações internacionais tinham como horizonte o enfrentamento do analfabetismo, com prioridade para a infância, jovens e adultos/as analfabetos/as e indígenas. Essa focalização foi embalada pelo discurso de educação para todos e da igualdade de oportunidades. Para tal, as ações deram ênfase à ampliação do número de escolas e da infraestrutura das instituições. Contudo, as políticas se mostraram um fracasso, já que os objetivos de superação do analfabetismo ficaram longe de serem satisfeitos (Cabral Neto; Rodríguez, 2007).

Durante a década 1990, segundo o ciclo das reformas, as recomendações dos organismos e organizações educacionais para a década anterior foram abandonadas por completo, porém, o enfoque da vez foi a qualidade e a eficácia da educação (educação de qualidade, nesse contexto, é aquela subjugada às urgências do capital). A chave seria, então, a qualidade da educação e não tanto a oferta. Esse deslocamento, por sua vez, demandaria ajustes estruturais do Estado e uma reforma da administração pública, incidindo na reconfiguração da gestão das escolas e dos sistemas educacionais (Cabral Neto; Rodríguez, 2007).

Um grande marco que fundamentou esse ciclo de reformas foi a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesse encontro, foi elaborada e publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). A respeito dos elementos recorrentes no documento em questão, destacam-se: a focalização das chamadas necessidades básicas de aprendizagem; a indicação da necessidade de uma articulação entre diferentes níveis e agentes na execução de políticas públicas educacionais; ênfase na alfabetização, especialmente das populações de países pobres; e estabelecimento de métricas educacionais (UNESCO, 1990).

Com base em Shiroma e Evangelista (2011), a década de 1990 correspondeu a um período de consolidação do consenso em torno da educação na

perspectiva da burguesa internacional. Organismos multilaterais elaboraram uma gama de documentos com diagnósticos, em grande parte, indicações alarmantes acerca da economia e da educação dos países periféricos, e propostas e estratégias consideradas pertinentes a essas nações. Conforme as autoras, essas formulações foram determinantes da definição das políticas públicas educacionais no Brasil.

No Brasil, o movimento de reformas educacionais foi incorporado, na década de 1990, ao lado da reestruturação da administração pública brasileira. O ajuste de Estado foi balizado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), promovido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e pela Câmara da Reforma do Estado, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no período de 1995 a 2002. Em linhas gerais, o Plano direcionou a impregnação da administração pública pelos princípios do gerencialismo e a transferência de inúmeras atividades de áreas sociais para o setor privado, abrindo-se espaço para as relações público-privadas. Com isso, além da focalização dos recursos públicos, houve a privatização de empresas estatais responsáveis por inúmeros serviços prioritários para a população. Na área da educação, a municipalização do ensino (descentralização) e a priorização do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se evitava o aumento de gastos (Haddad, 2008).

É indispensável mencionar que essa programação neoliberal sob os mandatos de FHC não foi rompida nos governos posteriores. Por esse lado, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e com Dilma Rousseff (2011-2016), procederam a manutenção da ordem econômica e social do capital, mediante o encaminhamento de uma linha neodesenvolvimentista (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Após a sucessão de eventos que culminaram com o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016 (Alves, 2017), que desapossou a então presidenta Dilma Rousseff, a agenda macroeconômica neoliberal avançou em sua maior escalada sob o governo de Michel Temer (2016-2018) – filiado ao então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – e durante o mandato de Jair Messias Bolsonaro (PSL/PL), durante os anos de 2019-2022, os quais foram responsáveis pela aniquilação de direitos sociais e trabalhistas (Leher, 2021). O cenário dessas duas últimas gestões e sua repercussão nas políticas educacionais, em específico

as ações para o Ensino Médio, é abordada com detalhes na próxima seção da pesquisa.

Quanto aos governos do PT e a continuidade de ações políticas centrais herdadas de FHC, caracteriza-se que:

[...] no plano estrutural, não há mudanças no projeto societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e os governos subsequentes, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef. Isto se reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 625).

Tais autores asseveram que, no projeto de desenvolvimento societário assumido por Lula e, posteriormente, por Dilma, as políticas educacionais ganharam um teor ambíguo, resultante do acirramento de interesses diversos e, até mesmo, antagônicos. Embora algumas das demandas da classe trabalhadora tenham sido atendidas, o núcleo de políticas neoliberais continuou em pleno funcionamento e o complexo de estruturas reprodutoras da desigualdade não foi dissolvido (Frigotto, 2011).

O problema da adoção de “políticas compensatórias ampliadas” como processo de um projeto de desenvolvimento está na não vinculação “[...] à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes” (Frigotto, 2011, p. 240). Santos e Orso (2020, p. 164) corroboram com essa compreensão acerca do projeto societário e argumentam:

O que se visualizou no decorrer de todo período de governabilidade do Partido dos Trabalhadores, seja com Lula, seja com Dilma, foi uma tentativa de conciliar as forças do capital e do trabalho e controlá-las, ingenuamente, por meio da aplicação de uma política econômica que fizesse jus ao crescimento, mas que, paralelamente, oferecesse subsídios sociais para amenizar a miséria, encobrendo a luta de classes como elemento fundante do modelo de sociedade em que estamos imersos.

Esses autores mencionam que os governos petistas lograram alguns êxitos nas áreas sociais, especificamente entre 2003 e 2014. Com a ampliação do poder de consumo de bens e produtos pela classe trabalhadora, houve uma redução das desigualdades sociais. Destacam o avanço, mesmo com suas limitações e contradições da agenda de garantia do acesso à educação pública, gratuita e laica,

além da ampliação do atendimento das demandas sociais no Ensino Superior (Santos; Orso, 2020).

Conforme Zank e Malanchen (2020), houve a tentativa, no governo do PT, de contornar a perspectiva da formação por competências, herdada do governo de FHC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estavam fundamentadas nessa perspectiva. Contudo, a Contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC inauguraram o retorno da pedagogia das competências.

Essas foram algumas dimensões do projeto educativo brasileiro da primeira década do século XXI, que foram pautadas, em essência, na preferência pelas relações do público com o privado, nos processos pedagógicos demarcados pelo pensamento mercantil e na reprodução do adestramento das políticas públicas para a educação (Frigotto, 2011).

O reconhecimento desses fatos não significa ignorar os avanços e os direitos sociais conquistados sob duras penas pela classe trabalhadora. Significa não perder de vista que, para se construir “uma educação socialista em seus objetivos e proletária em seus fundamentos”, é preciso romper com a ordem social da sociedade capitalista dependente, o que, por seu turno, exige atenção e constância nas resistências (Fernandes, 2020, p. 226).

Tomando por base o ajuste da educação no Brasil às transformações do mundo do trabalho no contexto da expansão mundial do capital, a próxima seção traz um balanço das políticas para a formação de nível médio empreendidas, principalmente, durante o governo de FHC (PSDB) e nos dois primeiros mandatos de Lula (PT), embora sejam destacados aspectos anteriores e posteriores e esses governos. A fim de expor didaticamente o assunto, o recorte temporal escolhido para a próxima seção tem início em 1988, marco da redemocratização do Brasil e contexto de avanços do projeto neoliberal sobre a educação no país, e termina em 2012, ano das DCNEM (2012). Considerando o PL n.º 6.840/2013 como primeiro ponto de inflexão da política nacional de reformulação do Ensino Médio, em reação às diretrizes do ano anterior e com desdobramentos que ecoam na Lei n.º 13.415/2017, optou-se por abordar esse contexto em uma seção específica.

2.3. Políticas educacionais para o Ensino Médio (1988-2012)

Nos anos de 1980, a luta pela redemocratização do Brasil também impulsionou a luta por uma educação pública, gratuita, universal e laica. O processo mobilizou pesquisadores/as, universidades públicas, movimentos sociais e organizações sindicais para os debates sobre a Constituinte e acerca de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse período, as discussões sobre o Ensino Médio propunham a superação da histórica separação entre a formação geral e a educação profissional, por meio da integração destas e na perspectiva de uma formação unitária de caráter politécnico e omnilateral (Frigotto; Ciavatta, 2011; Ferretti, 2016).

Entretanto, sob o contexto da mundialização do capital e das devastadoras políticas neoliberais, as mobilizações foram antagonizadas pelas frações da classe burguesa nacional que estreitavam sua subsunção ao capital internacional. Nessa dimensão, o Ensino Médio e a Educação Profissional são vinculadas à flexibilização do trabalho e tratam de formar um “cidadão mínimo”, mediante uma formação truncada e individualista, que não habilita, mas apenas prepara para a empregabilidade (Frigotto, 2001, p. 80).

Inserida nesse embate de visões contrapostas entre si, a concorrência pelo projeto de formação de nível médio gerou iniciativas políticas contraditórias e ora com mais avanços, ora com mais retrocessos. A relação das principais orientações para o ensino médio público brasileiro, no recorte de 1988 a 2012, encontram-se organizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Orientações políticas para o Ensino Médio (1988 a 2012).

| ANO | ORIENTAÇÃO |
|------------|--|
| 1988 | Constituição Federal de 1988 – art. 208, inc. II |
| 1996 | Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional |
| 1997 | Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/1996 |
| 1998 | Resolução CNE/CEB n.º 3/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio (DCNEM) |
| 2000 | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) |
| 2001 | Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) |
| 2003 | Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política” |
| 2004 | Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/1997 |
| 2008 | Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da LDB para incluir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) |
| 2009 | Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 |
| 2010 | PL n.º 8.035 – Lei n.º 13.005/2014 – aprova o Plano Nacional de Educação (2011-2020). |

| | |
|------|--|
| 2012 | Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
|------|--|

Fonte: autoria própria (2023).

Originalmente, a redação da Constituição Federal de 1988 determinava o dever do Estado na garantia da progressiva expansão da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Médio. Posteriormente, essa asserção foi alterada por meio da Emenda Constitucional (EC) n.º 14, de 12 de setembro de 1996, que, entre outros aspectos, enuncia a efetivação da educação pelo Estado mediante a garantia da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Brasil, 1988, art. 208, inc. II). Nesse caso, a remoção da expressão “obrigatoriedade” não foi impensada. A obrigatoriedade da etapa só viria a ser expressa nos termos da lei em 2009.

Além disso, a própria identificação do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e sua relação orgânica com o Ensino Fundamental só foi reconhecida na LDB de 1996 (Brasil, 1996). Conforme o texto original desta normativa, determinou-se a duração mínima de três anos para o Ensino Médio e a previsão de que o currículo deveria ser composto por uma base nacional comum e por uma parte diversificada, conforme o Art. 26. Além disso, destacou-se no Art.36 a “educação tecnológica básica” enquanto um dos fundamentos do currículo de nível médio”, sem uma explicitação objetiva do significado dessa expressão. Posteriormente, o Art. 36 foi substituído nos termos da Lei n.º 13.415/2017.

De acordo com Nosella (2011), a Constituição de 1988 oportunizou a retomada dos debates acerca da educação, principalmente com o propósito de elaboração de uma nova LDB. No que tange à escola média, o autor sublinha a polarização do debate. De um lado, a bandeira popular da politécnica e, de outro, a procura da vertente neoliberal pela unilateralidade e pelo esvaziamento curricular de conteúdos de formação geral.

Apesar de a Constituição de 1988 ter partido de um bom sistema de referência, afirma Fernandes (2020), a mesma abriu brechas para a dissipação dos recursos públicos, para o avanço da privatização na educação e não lançou bases para a estruturação de um sistema público de ensino e de pesquisa científica e tecnológica.

Mais tarde, com o Decreto n.º 2.208/1997, houve a separação obrigatória entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio. Aquela podia ser oferecida de forma sequencial ou concomitante a este. De acordo com Ferretti

(2016), essa legislação foi uma incursão no ajuste da educação brasileira à dinâmica internacional das reformas educacionais, que respondiam aos requisitos da reestruturação produtiva do grande capital, especialmente da flexibilização do trabalho. No que diz respeito ao referido decreto, Frigotto (2007, p. 1139, grifos nossos) realça que o mesmo:

[...] restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET [Centro Federal de Educação Tecnológica]. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços [...] onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica.

Ulteriormente, o projeto adjacente a essa normativa se materializou nas DCNEM, de 1998, e as nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de 1999. As DCNEM, que tiveram o objetivo de orientar a elaboração de matrizes curriculares, foram pautadas na formação por competências, conceito que traduz a racionalidade empresarial na escola (Frigotto; Ciavatta, 2011; Ferretti, 2016).

No início dos anos 2000, o projeto de Ensino Médio e a sua articulação com o projeto de sociedade esteve presente nas discussões do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 10.172/2001, aprovada a partir de um projeto do Executivo. A partir do diagnóstico das baixas taxas de conclusão do Ensino Fundamental e do reduzido acesso ao Ensino Médio, o PNE (2001-2010) definiu metas e objetivos para a expansão da etapa e padrão mínimo de infraestrutura para as escolas de nível médio. Entre as metas, buscou-se atender 50% da população de 15 a 17 anos em cinco anos e a totalidade da demanda dessa população no prazo de dez anos; ampliar a oferta diurna e garantir vagas no período noturno; assegurar formação superior a professores/as em cinco anos, emergencialmente, para as áreas de ciências e matemática; e garantir infraestrutura básica e equipamentos de informática e didático-pedagógicos (Brasil, 2001).

O Decreto n.º 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004, que trouxe alguns avanços e refletiu embates políticos e amplas discussões promovidas no contexto do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) – 2003-2007. Nesse período, as críticas dos/as educadores/as e pesquisadores/as ao Decreto n.º 2.208/1997 foram parcialmente acolhidas por esse governo. Em contraposição à

política de manutenção da dualidade, a comunidade científica da área de educação apontava, predominantemente, para a alternativa do ensino médio técnico integrado, na perspectiva da educação politécnica, unitária e omnilateral (Frigotto, 2007, 2011).

Um grande marco que canalizou o amplo debate sobre a política de Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica, e que orientou a formulação Decreto n.º 5.154/2004, foi o Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em Brasília no período de 19 a 21 de maio de 2003, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Orientado pelo eixo de Ciência, Cultura e Trabalho, o Seminário também balizou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – criado em 2009 e interrompido em 2016 pelo então presidente Michel Temer (MDB) – e as DCNEM de 2012 (Silva, 2016). Com relação às ricas discussões realizadas no evento, elas foram socializadas no livro “Ensino médio: ciência, cultura e trabalho” (Frigotto; Ciavatta, 2004) e abordaram a concepção de Ensino Médio integrado, além de aspectos acerca das juventudes e suas especificidades, questões didático-pedagógicas e sobre a gestão escolar.

Manteve-se, pelo Decreto n.º 5.154/2004, a disposição antecedente sobre a concomitância ou a sequencialidade como formas de “articulação” entre o ensino médio e a educação técnica-profissional. Por outro lado, o decreto introduziu o ensino médio técnico integrado, concepção que contempla uma formação básica articulada ao trabalho, à ciência e à cultura e que se contrapõe a tendências formativas unilaterais, aligeiradas e tecnicistas. Todavia, essa proposta não avançou na prática, exceto em instituições da rede federal, “onde havia condições materiais de infraestrutura administrativa e didático-pedagógica, bem como de trabalho e formação docentes compatíveis com uma educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada” (Ramos, 2017).

Com a Lei n.º 13.415/2017, ataca-se fortemente a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, introduzida pelo Decreto n.º 5.154/2004. Mesmo mantendo-se fora do alvo imediato dos reformadores os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é salutar reforçar que a Contrarreforma do Ensino Médio propõe a eliminação, no âmbito dos governos estaduais, da proposta de integração na última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, a política do NEM retrocede ao Decreto n.º 2.208/1997 e revitaliza a formação por competências, valorizada nas políticas educacionais durante a Gestão FHC (PSDB – 1995-2002).

Embora o Decreto n.º 5.154/2004 estabeleça formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio (integrada, concomitante e subsequente), foi por meio da Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que a EPTNM passou a compor a Educação Básica enquanto modalidade. Esta normativa alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996) “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2008, p. 5).

Com a previsão de universalizar o atendimento na Educação Infantil e no Ensino Médio, a Emenda Constitucional (EC) n.º 59/2009 determinou a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade das matrículas dos quatro aos 17 anos. Além disso, a emenda determinou a redução, anualmente, a partir do exercício de 2009 até 2011, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal (Brasil, 2009). A expansão do Ensino Médio se mostra uma tendência desde os anos de 1990, porém, é bem recente a legislação que definiu a obrigatoriedade desta etapa da Educação Básica (Krawczyk, 2011).

Ao estudar a queda progressiva da taxa de matrículas no Ensino Médio ocorrida a partir de 2004, Silva (2020) questiona o porquê dessa tendência, sobretudo, porque o contexto das políticas educacionais sinalizava para a expansão da última etapa da Educação Básica, especialmente com a mudança constitucional em 2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar. Em sua análise, a autora constatou que a diminuição do número de matrículas incidiu sobre a população que se encontrava fora da idade escolar obrigatória (18 anos ou mais), embora o quantitativo de matrículas seja expressivo no período analisado (2009-2016). No entanto, as matrículas no Ensino médio para a faixa entre 15 e 17 anos, no mesmo período, teve um aumento em todas as unidades federativas, nas dependências administrativas estadual e federal (Silva, 2020).

A ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica e as políticas de expansão do Ensino Médio não respondem, apenas, à pressão das classes populares por escolarização, mas atendem, também, aos requerimentos internacionais por incrementos no mercado de trabalho flexibilizado (Krawczyk, 2011). Além do mais, o processo universalização da etapa, ainda longe de ser efetivada, esbarra em problemas persistentes no Brasil, tais como: a falta de

condições objetivas de acesso à escola e permanência; as desigualdades regionais e de cor/raça e gênero; as distorções idade-série; as limitações de infraestrutura; a carência de investimentos públicos em educação pública⁸; e a formação e a remuneração dos/as professores/as (Krawczyk, 2011).

O contexto de expectativa de ampliação do acesso ao Ensino Médio também se tornou evidente com o segundo PNE (2014-2024). O documento foi formulado a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. No que se refere à legislação, o PNE 2014-2024 remete, inicialmente, ao PL n.º 8.035/2010, de autoria do Poder Executivo, o qual passou por prazos para emendas e, em última ação legislativa, foi transformado na Lei Ordinária n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014).

Em relação a última etapa da Educação Básica, definiu-se, na Meta 3 do PNE, a universalização, até o ano de 2016, do atendimento escolar para toda a população na faixa dos 15 aos 17 anos de idade, além de elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (Brasil, 2014). Conforme os dados apresentados no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, o percentual da população brasileira de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou já havia concluído a Educação Básica – período 2013-2022 – teve um aumento de 11,9 % (Brasil, 2022). Ainda assim, 23,3% dessa população ainda não frequentava a etapa ou não havia concluído a Educação Básica em 2022.

Avançando, no plano formal, a proposição central do Decreto n.º 5.154/2004, as DCNEM (Brasil, 2012) se aproximaram da proposta da educação integral (Ferretti, 2016; Ramos, 2017; Kuenzer, 2020). Segundo Ferretti (2016), as DCNEM voltaram-se para um ensino médio de qualidade social, pois sua base teórica parte da perspectiva ontológica de trabalho e retomou a vinculação orgânica entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, entendidas, também, como dimensões da formação humana.

Apesar disso, a atual Contrarreforma do ensino médio (Brasil, 2017) é diametralmente oposta ao eixo das DCNEM (2012), conforme avaliam Ramos (2017) e Kuenzer (2020), pois, entre outros pontos, aligeira e esvazia a organização

⁸ Com base nos dados do Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2023c), o percentual de matrículas no Ensino Médio de 2018 a 2022 indica que a rede estadual é responsável por 84,2% das matrículas. Contudo, das 178.346 escolas de Educação Básica, apenas 29.413 ofertam o Ensino Médio. Além disso, 2.661 municípios do Brasil apresentam apenas uma única escola que oferta a etapa (ANPED, 2023). Outro dado importante refere-se à disponibilidade de internet banda larga, sendo menos comum no Norte do país.

curricular em prol da flexibilização do currículo e retoma o Decreto n.º 2.208/1997. Quanto a este último ponto, se trata do atrofiamento da educação técnica e profissional na forma de itinerários formativos, além da determinação de que esses itinerários possam ser organizados com sistema de créditos e terminalidade específica.

Tal flexibilização curricular é reflexo da adequação da educação aos processos da acumulação capitalista, conforme já mencionado. Esses processos, no que lhes diz respeito, traduzem-se na precarização do trabalho e na desigualdade socioeconômica, cultural e educacional. Para Frigotto (2007), esses problemas não são limitações ao desenvolvimento dependente e associado e ao tipo específico da formação social brasileira.

Conforme o autor, essa especificidade tem fundação na conciliação de interesses entre as estruturas conservadoras arcaicas do país e a “modernização” guiada pelos centros hegemônicos do capitalismo mundial – em que se destaca a atuação das agências regulatórias. Frente isso, Frigotto (2007) avalia que uma escola unitária, pública, laica e gratuita nunca foi uma requisição da classe da classe burguesa nacional, classe esta que, em suas ações, sempre optou pela colonização da educação brasileira e pelo endividamento externo do país.

2.4. O papel das agências regulatórias a serviço do capital e os direcionamentos nas políticas curriculares

Não é recente a atuação de agências financeiras multilaterais e seus conglomerados na definição e na implementação de políticas públicas educacionais no Brasil. Entre as agências, o Banco Mundial (BM) desempenha um papel estratégico na orientação, na indução, na assessoria e no financiamento dessas políticas, sobrepondo a lógica do mercado sobre a lógica social (Haddad, 2008). Adentrar nesse domínio, significa indagar, antes de tudo, sobre qual o interesse de uma grande instituição bancária na educação e sobre como esta é cerceada pelos braços do capital, ou seja, pelas agências regulatórias.

A expressão Banco Mundial, é usada para se referir ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e à Associação Internacional do Desenvolvimento (AID). O BIRD, organização financeira mais antiga o Grupo Banco Mundial, foi fundado, junto do Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1944, em

Bretton Woods (EUA). Inicialmente, o BM foi fundado com o propósito de auxiliar na reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, e o FMI com o objetivo de supervisionar o sistema monetário internacional e pela paridade cambial (Pereira, 2008).

Para além dessa definição, o BM é um organismo multilateral (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011) que canaliza proeminentes intelectuais orgânicos do capital, incorpora o poder político e financeiro internacional e, dada essa robustez, amplia enormemente a dominação das nações periféricas pelos países do centro hegemônico. O Banco promove, desde seu início histórico, articulações, associações (formais ou informais) e programas com instituições financeiras bilaterais e multilaterais, públicas e privadas, de modo que o BM constrói uma rede de relações internacionais. Ademais, seu modo de atuação possui um alto grau de plasticidade, ou seja, independe do contexto jurídico e institucional dos países que são seus alvos estratégicos. Além disso, possui uma enorme capilaridade social nos países clientes, o que é explicado pelas relações são diversificadas do BM com os diversos atores e nos níveis macro e micro de atuação (Pereira, 2008).

Complementa Pereira (2008), em um primeiro momento, as instituições multilaterais articularam negociações para combater o protecionismo econômico, a fim de conseguir a redução das tarifas nacionais. Mas, especialmente a partir da década final do século XX, o BM e agências parceiras ampliaram significativamente o poder regulatório sobre as políticas educacionais na América Latina e no Caribe e acentuaram a marginalização econômica dessas regiões mediante o endividamento dos países. Como consequência, aprofundou-se o desemprego e as desigualdades educacionais, ampliou-se a desregulamentação das economias e direitos sociais foram minados.

A implantação do projeto de reforma educacional na América Latina, definido no Consenso de Washington (1989), alterou profundamente a matriz de poder das sociedades da região. A implantação do projeto foi propiciada mediante a associação do poder financeiro internacional com a burguesia de cada país e por meio da confluência entre o Grupo Banco Mundial e organizações multilaterais como a UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Sobre esse processo, Pereira (2008, p. 190, destaque nosso) destaca:

Registrou-se entre eles [integrantes da cúpula de poder do Consenso de Washington] algo até então relativamente incomum: o acordo amplo sobre o pacote de reformas de política econômica em curso em praticamente todos os países da América Latina e do Caribe, bem como a necessidade de acelerar a sua expansão dentro e fora da região.

Com base em Casassus (2001), o BM e o BID destinaram, entre 1990 e 1998, um aporte de mais de 8 bilhões de dólares em acréscimo para a educação nos países latinos e caribenhos. Essa variação foi expressão da mudança da política de empréstimos por parte desses bancos, em compromisso com o objetivo de colocar a educação no centro das políticas de desenvolvimento econômico e social – postulado do encontro de Jomtien, 1990.

As reuniões promovidas pela UNESCO e pela CEPAL, bem como as produções teóricas dessas entidades, foram fundamentais para a formatação do consenso nos países latino-americanos em direção à universalização do receituário neoliberal para a educação. No ano de 1991, em Quito, Equador, foi realizada a Quarta Reunião do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (IV). No encontro, convocado pela UNESCO, determinou-se a necessidade de modificar a gestão administrativa no intuito de promover a abertura do sistema de participação, a descentralização e a ênfase na qualidade e na equidade. No ano seguinte, ocorreu a 24ª Reunião da CEPAL, realizada em Santiago do Chile, na qual foi decidido que o investimento nacional em educação seria a principal estratégia de desenvolvimento, incidindo sobre aspectos econômicos e sociais (Casassus, 2001).

Posteriormente, em 1993, foram realizados, em Santiago do Chile, a Quinta Reunião do PROMEDLAC e o Seminário Internacional organizado pela UNESCO. Naquela, o cerne das discussões foi a criação de instrumentos para elevar os índices de qualidade da aprendizagem. Chegou-se à conclusão de que era necessário, no nível macro, a implantação de sistemas de avaliação e descentralização, e, no nível micro, a focalização na gestão escolar, na autonomia (Casassus, 2001) e na profissionalização docente para assegurar as chamadas competências básicas de aprendizagem (Shiroma; Moraes e Evangelista, 2011). No Seminário Internacional, por seu turno, discutiu-se sobre as experiências internacionais e as possibilidades para a reforma curricular. No que diz respeito a isso, os organismos multilaterais propuseram a organização de um currículo comum,

a introdução de conteúdos locais e a definição orientações e diretrizes gerais como forma de redistribuir as decisões acerca do currículo escolar.

A noção de qualidade da educação, propalada pelas agências regulatórias, não tem como prerrogativa a expansão do investimento público em educação pública, o fortalecimento de políticas sociais e a valorização dos/as professores/as com base nas condições de trabalho e na implantação de planos de carreira. Tais instituições financeiras se valem de um discurso que, ao desconsiderar o vínculo entre formação humana e materialidade histórica, mascara a complexidade de relações que constituem a educação. Mediante esse falseamento, propagam uma ideia salvacionista de educação e advogam a necessidade de reformas educacionais para a promoção do desenvolvimento econômico e para o enfrentamento das desigualdades sociais. No cenário atual, os organismos internacionais e a fração empresarial da burguesia adotam as avaliações externas como parâmetro de qualidade da educação e, como consequência, pressionam pelo controle do trabalho educativo e pela padronização da aprendizagem (Pina; Gama, 2020).

Em 1995, o BM publicou um extenso relatório intitulado *Prioridades y Estrategias para la Educación*, contendo recomendações para a educação nos países periféricos. O documento foi um marco referencial das ações regulatórias do Banco Mundial sobre a educação na América Latina e no Caribe. No relatório, é possível observar a centralidade da educação básica, especialmente do ensino fundamental, elencada como fator essencial para o crescimento econômico, para o aumento da produtividade do trabalho e para a redução da pobreza. Para tal, o BM primou pelos objetivos de assegurar o acesso, equidade, a qualidade e a aceleração das reformas educacionais. Na tentativa de justificar as orientações e produzir uma aceitação das reformas educacionais, o documento menciona, entre outros diagnósticos, que os desembolsos públicos para a educação seriam altos e ineficientes, o que requereria mudanças na gestão dos sistemas educacionais e eficiência dos dispêndios orçamentários.

No que tange, em específico, à educação de nível secundário, esta não esteve no plano de prioridades políticas do BM na década de 1990. Porém, observa-se que tal agência defendeu uma orientação profissional para a educação das juventudes pobres, com ênfase no domínio instrumental das técnicas e voltada para o ingresso no mercado de trabalho. No que tange aos currículos, pontuou que estes

deveriam estar estritamente vinculados aos rendimentos e aos resultados (Banco Mundial, 1995).

A narrativa da ineficiência dos gastos públicos, tal como do atrelamento da qualidade da educação a métricas educacionais, é revitalizada, pelo BM e por organizações multilaterais correlatas, desde os anos de 1990 até a atualidade. Com o aprofundamento do processo de mundialização do capital, com os desdobramentos da crise estrutural e, no caso do Brasil, à sombra da tendência neoliberal desenvolvimentista assumida pelas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) (Santos; Orso, 2020), as relações entre os organismos internacionais e a burguesia nacional ganharam nuances. No lastro dessas mudanças, a gama de agentes políticos sofreu atualizações e emergiram novos elementos discursivos e novas articulações (Mota Junior; Maués, 2014).

Com base em Mota Junior e Maués (2014), o BM avalia como satisfatória o percurso do Brasil na continuidade das reformas educacionais entre 1995 e 2010. O balanço do Banco destaca o aproveitamento dos recursos públicos para a educação baseado na obtenção de resultados. Nesse sentido, é visível a exaltação das políticas de avaliação nos governos de FHC (PSDB) e de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) – 2003-2010 –, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, a espinha dorsal da concepção de educação do BM continua a mesma: a educação na qualidade de motor do crescimento econômico, mediante formação de capital humano, e enquanto suposto instrumento de atenuação da pobreza (Mota Junior; Maués, 2014).

Em análise sobre as recomendações atuais do BM para as políticas educacionais brasileiras e para a economia, Moreira *et al.* (2020) constataram um maior acolhimento das orientações do organismo pelo governo golpista de Michel Temer (PMDB) – 2016-2018 – como parte da agenda autoritária de revitalização do neoliberalismo executada no período. As autoras (2020, p. 7) assim avaliam:

É possível identificar que as recomendações do BM para o Brasil se intensificaram no campo da economia, com vistas ao ajuste dos gastos públicos, a partir do governo Temer. Na área da educação fica notória a intensificação do viés economicista, por meio de políticas austeras de ajuste, assentadas na reformulação do papel do Estado e sua governança corporativa.

Entre as produções que melhor expressam a articulação entre o governo Temer e o BM nesse contexto, encontra-se o documento *Um Ajuste Justo: análise e equidade do gasto Público no Brasil* (Banco Mundial, 2017).

Postula-se, no documento, a necessidade da adoção de um teto de gastos baseados no controle das despesas primárias federais. Sem esse “ajuste justo”, o BM avalia que o Brasil poderia entrar em uma crise macroeconômica. Além disso, recomenda a redução das despesas em 0,6 pontos percentuais ao ano, bem como ajustes da política nacional previdência, dos auxílios de combate à pobreza e do funcionalismo público, por exemplo. Advoga que essas medidas ajudariam a reduzir as discrepâncias entre o setor público e o privado. Além da racionalização da remuneração, a terceirização é indicada como outra alternativa para os ajustes (Banco Mundial, 2017).

Na questão da educação, as recomendações presentes no documento têm como palavras-chave a eficiência, a produtividade, a equidade e o desempenho. O Banco Mundial pontua ser necessário aumentar a eficiência (baseadas nas métricas educacionais, desempenho dos estudantes nos testes padronizados, aumentar níveis de aprovação e desempenho) sem, contudo, aumentar o dispêndio de recursos públicos (Banco Mundial, 2017).

A noção de qualidade de educação, vendida pelo BM (2017), é atrelada aos resultados no *Programme for International Student Assessment* (PISA). Valendo-se de dados divulgados por esse programa de avaliação de desempenho, o BM advoga que os “gastos” em educação pública no Brasil seriam demasiados e ineficientes. Nessa lógica, não se trata de aumentar o investimento em educação pública, mas consolidar mecanismos de melhoramento do desempenho do país nas métricas educacionais nacionais e internacionais. O organismo financeiro em questão apresenta os seguintes elementos que explicariam o que descreve como “ineficiência da educação pública” no Brasil: altas taxas de repetência e evasão; excesso de professores, formação docente de baixa qualidade e salários muito altos para a categoria docente; e vinculação constitucional de gastos em educação (Banco Mundial, 2017). No que tange à responsabilização de professores/as e gestores/as escolares, o Banco Mundial (2017, p. 137, grifos nossos) propõe intervenções que implicam em um violento controle do trabalho educativo, conforme se observa:

[...] a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de **bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas**; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o **destaque às escolas com desempenho melhor**. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia **melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação**. As escolas *charter* provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade.

No documento “Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011, p. 1), o BM evidencia que, atualmente, seu foco é a aprendizagem, é, em suas palavras, “o que as pessoas **aprendem**, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho”. A aprendizagem, nessa perspectiva, está atrelada a competências serem adquiridas. Essa focalização coloca o currículo escolar e o trabalho docente nas pautas principais do Grupo Banco Mundial, em virtude de que este tem deslocado sua atenção da ampliação do acesso de crianças à escola para a “qualidade da educação” e para a “aceleração da aprendizagem” (Banco Mundial, 2011, p. 2). O que se mostra, portanto, é que a máxima dos reformadores educacionais, Educação para Todos, vem cedendo lugar para o lema Aprendizagem para Todos. A justificativa apresentada no discurso hegemônico revigora a mesma concepção de educação consolidada no final do século XX. Nas palavras do BM (2011, p. 3):

[...] a nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula.

Ademais, as estratégias do BM para a aprendizagem expressam, mais uma vez, a grande disposição deste na criação de processos de controle baseados na meritocracia e na culpabilização de professores/as e gestores/as escolares. Isso porque o organismo financeiro defende a criação de mecanismo de responsabilização e de bonificação, e medidas para melhorar os denominados

resultados de aprendizagem, cuja mensuração se deu pelas avaliações externas padronizadas.

Tais prescrições para as políticas públicas educacionais do Brasil são recorrentes em outros documentos recentes do BM (Moreira *et al.*, 2020). As autoras identificaram a responsabilização de docentes em razão dos índices insatisfatórios de resultados do Brasil nas avaliações internacionais comparativas. No rol das estratégias anunciadas pelo BM, para contornar tal “ineficiência”, são elencadas a redução dos investimentos públicas em educação pública, o congelamento ou a redução salarial, o incremento da participação do setor privado, terceirizações e o desenvolvimento de políticas baseados na noção do mérito.

É necessário destacar que as orientações do capital expressas no documento supracitado remontam à Declaração de Incheon para a Educação 2030, documento resultante do Fórum Mundial da Educação, realizado em 21 de maio de 2015, em Incheon, Coréia do Sul (UNESCO, 2015). O evento, liderado pela UNESCO, contou com organização do BM e Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo. Conforme Souza e Shiroma (2022), as propostas contidas na Agenda 2030 são indicativos de como a educação está sendo utilizada como via de valorização do valor, de captação dos recursos do fundo público pelo setor privado e de mercantilização da educação.

Para mais, a Estratégia 2020 do Grupo Banco Mundial e Agenda 2030 retomam as expressões “educação ao longo da vida” e “oportunidades de aprendizagem”, em recomendação de que os espaços e tempos destinados à aprendizagem sejam redefinidos (Shiroma; Moraes; Evangelista; 2011). Em termos amplos, tais conceitos guardam a intenção de esmorecer as fronteiras e a essência da escola, do trabalho educativo e do currículo escolar. Em outras palavras, trata-se de uma mobilização que busca deslegitimar a escola pública como espaço de formação humana. O conceito de educação ao longo da vida se relaciona, ainda, às proposições teóricas formulados, a pedido da UNESCO, pelo francês Jacques Delors na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. As proposições, elaboradas entre 1993 e 1996, foram amplamente divulgadas com o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1998).

A definição de competências, predominante nas prescrições para as reformas curriculares da década de 1990, é outro elemento discursivo revigorado em documentos produzidos atualmente pelo BM e, também, pela Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Melo, 2021). No bojo desse debate, Macedo (2019) também aponta para o fato de que as competências gerais presentes na BNCC estão vinculadas à agenda global de reforma da educação, articulando, sob o primado da OCDE e da UNESCO, agentes privados, *think tanks* e o poder público. A noção de competências, referência do projeto formativo proposto pela BNCC, atribui um sentido utilitarista, pragmático e mercadológico aos saberes escolares (Silva, 2018).

Cabe destacar que, no contexto atual, a CEPAL aflora, entre os organismos internacionais comprometidos com os objetivos da Agenda 2030 para a Educação, enquanto um intelectual orgânico do capital monopolista, que dispõe de um substancial poder articulatório na América Latina e no Caribe (Shiroma; Olska, 2022).

A CEPAL é uma organização desenvolvimentista (Shiroma; Olska, 2022), que tem desempenhado um papel estratégico para o grande capital na região, agradando correntes progressistas e conservadoras de governo. No plano do discurso, defende o fortalecimento de uma política industrial estatal articulada ao mercado externo e se coloca contra a ortodoxia neoliberal. Mas o que se verifica é a manutenção do núcleo de reformas neoliberais, principalmente da política macroeconômica de ajuste fiscal. Após a crise de 2008, principalmente a partir de 2010, esse projeto de desenvolvimento tem sido atualizado pela CEPAL, processo que conta com a noção de “igualdade” como categoria articuladora, em substituição da definição de “equidade” (Shiroma; Olska, 2022).

Igualdade, nesse caso, é dirigida à garantia de acesso a direitos básicos, como educação e saúde, por exemplo. Nos ditames mercadológicos, esses direitos são considerados bens e serviços a serem consumidos pelo indivíduo e, portanto, a igualdade é tida como a garantia do poder consumo desses bens e serviços. Conforme comprovam Shiroma e Olska (2022, p. 73), trata-se de uma estratégia discursiva que “visa dar legitimidade para o alargamento de sua atuação [da CEPAL] e influência para todas as áreas da vida social”. A consequência disso, em termos concretos, é a cooptação de bandeiras históricas da classe trabalhadora, a preservação dos interesses burgueses, a nutrição da situação de dependência dos países latino-americanos (Shiroma; Olska, 2022).

Percebe-se que a construção do consenso pelos organismos multilaterais ocorre por meio da fixação de um repertório de *slogans*, de máximas e de noções, e

da apropriação e falseamento de bandeiras históricas. Esse processo tem a intenção de produzir uma universalidade em torno das ideias da classe dominante, a que estão ligados esses organismos. As elaborações, carregadas de interesse não aparente, são utilizadas, inclusive, para justificar políticas de financiamentos e outras formas de induções de reformas educacionais.

Sob o discurso falacioso de que o sistema educacional brasileiro é de baixa qualidade ou ineficiente, em decorrência dos resultados nos indicadores educacionais nacionais e internacionais, foi estabelecido, em 2018, um acordo de empréstimo entre o BIRD/Banco Mundial e o MEC para a implementação da Reforma do Ensino Médio (Fornari, 2020; Fornari; Deitos, 2021). O financiamento, disponibilizado no montante de US\$ 250 milhões e distribuído de 2018 a 2022, dirigiu-se para as seguintes operações: a revisão dos currículos, ancorada na BNCC; a oferta dos itinerários formativos; a implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; e a assistência técnica, em nível federal e estadual, para a implementação do NEM. Apenas para a contrarreforma curricular, foram dedicados US\$ 142 milhões.

Nesse caso, o consenso construído em torno da implementação da BNCC sublinha esta como caminho para a redução das taxas de abandono e de evasão escolar, para a melhoria da aprendizagem e, por conseguinte, para a superação do que o BM considera como baixa qualidade da educação (Fornari; Deitos, 2021). Em outro estudo, Godoi (2022) também comprova a existência de relações entre as recomendações do Banco Mundial e a política nacional para o Ensino Médio, nos termos Lei n.º 13.415/2017, com implicações diretas para a definição do currículo dessa etapa da Educação Básica.

É pertinente lembrar que a regulação das políticas públicas para a educação pelas agências multilaterais também pode se dar na articulação direta entre estas e os estados, ou seja, no nível subnacional de governo.

No que se refere a buscas de financiamentos externos pelo estado do Paraná, em 1987/1988 já haviam negociações do estado com o BIRD e o BID, sendo algumas exclusivas para a área de educação, conforme Gonçalves *et al.* (2003). Naqueles anos, os contratos de empréstimos já contavam com condicionalidades a serem cumpridas para a aquisição dos recursos, processo que gerou, progressivamente, a adesão do Paraná às orientações do Banco Mundial para a educação. Contudo, foi na década de 1990, especialmente a partir de 1995,

que o receituário do BIRD, a lógica gerencial e a redução dos custos públicos nortearam vigorosamente as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo estadual. Nesse sentido, destacaram-se o financiamento, pelo BIRD, do Projeto Qualidade no Ensino Público (PQE), em 1994, e a versão definitiva iniciada, em 1998, do Programa de Expansão do Ensino Médio do Paraná (PROEM), também com subsídios do Banco (Gonçalves *et al.*, 2003).

Ao abordar o debate sobre financiamento externo da política educacional paranaense para um contexto mais recente, Camargo (2018) analisou as condicionalidades apresentadas pelo Banco Mundial nos contratos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, colocado em prática nas gestões de Carlos Alberto Richa (PSDB) – 2011-2017. Tendo seu financiamento efetivado em 2014, o Projeto destinou 12% do valor total de US\$ 713,24 milhões para o setor educacional, em particular para o desenvolvimento de programas de avaliação de aprendizagem, de formação de professores/as e de melhoria das instalações físicas das escolas. Percebe-se que o custeio esteve revestido pelo engodo da necessidade de aumentar a qualidade da educação, mediante melhoria dos resultados das escolas nos exames, e de aumentar a “eficiência” dos/as professores (Camargo, 2018).

Além do mais, a gestão da educação pública paranaense, sob o modelo da Nova Gestão Pública, tem se constituído pelas práticas gerencialistas (Tramontin, 2023) e no favorecimento de conglomerados de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHEs), com preponderância da atuação da Fundação Lemann (Farias, 2023). O escopo da administração gerencial na gestão escolar, remonta aos princípios da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, iniciado no decênio de 1990, período no qual se mostrou presente, no estado do Paraná, nas gestões de Jaime Lerner – 1995-1998, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), e 1999-2002, pelo então Partido da Frente Liberal (PFL) –, sendo revigorada com Carlos Alberto Richa (Sousa, 2013) e no governo de Carlos Roberto Massa Júnior (2019-2022), do Partido Social Democrático (PSD), conforme Tramontin (2023).

Na esteira das últimas movimentações do Paraná para a aquisição de recursos externos, ainda na Gestão 2019-2022 do governador Carlos Roberto Massa Júnior (PSD), também conhecido como Ratinho Júnior, destaca-se o estabelecimento de um acordo empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Conforme vinculado na agência estadual de notícias, o acordo se deu pela sanção, no dia 24 de setembro de 2021, de uma lei que autorizou o estado a financiar US\$ 90,56 milhões para a Educação. O montante estaria destinado a implantar o Programa Educação para o Futuro, voltado à construção de uma proposta pedagógica para o Ensino Médio, a fim de evitar o abandono escolar e a baixa frequência escolar. A proposta, segundo divulgado, também teve como objetivo expandir o uso de tecnologias educacionais, fornecer *kits* de robótica e equipamentos de informática, e aperfeiçoar docentes quanto ao uso dessas tecnologias (Paraná, 2021b).

Mesmo diante da capilarização das agências regulatórias, as quais imprimem o desenho hegemônico de sociedade e educação na organização curricular, bem como na gestão escolar e no trabalho pedagógico, “é sempre possível perturbar os consensos políticos” e atuar, em maior ou em menor medida, de forma contra-hegemônica no âmbito da experiência curricular em sala de aula (Macedo, 2019, p. 43). Isso não descarta, entretanto, a necessidade de outras formas de resistência, mais incisivas, que pressupõem ampla articulação e organização da classe trabalhadora por si mesma. Com base em Macedo (2019), as possibilidades de resistência ocorrem nas contradições que, por seu turno, estão expostas nas tessituras da relação social que torna possível a sociedade capitalista.

Em vista dessas considerações, levando-se em conta, também, a necessidade de compreender a atual política curricular do estado para o Ensino Médio no âmbito histórico de constituição do currículo paranaense para a etapa, a seção a seguir apresenta um recorte do processo histórico das diretrizes curriculares estaduais direcionadas à formação das juventudes nas escolas públicas.

2.5. Processo histórico das políticas curriculares do estado do Paraná para o Ensino Médio

Pôr em relevo a tradição curricular do Paraná para a Educação Básica, com a intenção de analisar as políticas curriculares vigentes no estado, significa dimensionar o debate no processo histórico. Essa articulação pode fornecer, inclusive, algumas chaves para a compreensão das relações de descontinuidade/continuidade, de manutenção/ruptura ou de ajustes de concepções e propostas no âmbito das políticas educacionais. No Quadro 2, encontra-se

organizada a relação dos principais documentos curriculares do Paraná para a Educação Básica, de 1990 a 2021.

Quadro 2 – Políticas curriculares do estado do Paraná (1990-2021)

| DOCUMENTO CURRICULAR | ANO DE PUBLICAÇÃO | GESTÃO DO GOVERNO (PR) |
|---|-------------------|---|
| Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP) | 1990 | Álvaro Fernandes Dias (1987-1990) |
| Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCE) | 2008 | Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010) |
| Caderno de Expectativas de Aprendizagem | 2012 | Carlos Alberto Richa (2011-2018) |
| Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCPR) | 2018 | Carlos Alberto Richa/Maria Aparecida Borghetti (2018) |
| Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) | 2021 | Carlos Roberto Massa Junior (2019-2022) |
| Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio | 2021 | Carlos Roberto Massa Junior (2023-atualmente) |

Fonte: Adaptado a partir de Bedin (2021).

Em 1990, em meio ao cenário de efervescência social, principalmente dos movimentos de lutas da classe trabalhadora, o Paraná ratificou o Currículo Básico para a Escola Pública do estado do Paraná. Esse, por sua vez, tratava-se de uma proposta curricular gestada desde o início da década de 1980 e que incorporou alguns elementos da pedagogia histórico-crítica – PHC, apesar desta perspectiva não ter sido apropriada coerentemente e, tampouco, institucionalizada (Orso; Tonidandel, 2013).

A construção do CBEP foi procedida por meio de um amplo processo de discussão que mobilizou professores/as paranaenses e expoentes da PHC, à época, ainda prematura, isto é, em fase inicial de elaboração pelo professor Dermeval Saviani. O processo foi impulsionado pelo contexto da redemocratização do país e pelo debate por uma educação que superasse os moldes tecnocratas imprimidos pela ditadura civil-militar (Tonidandel, 2014).

Com a abertura política e a inflamação da luta dos/as trabalhadores/as, dos movimentos sindicais e da mobilização de intelectuais da esquerda, criou-se o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, e, três anos depois, foi fundada a Central Única de Trabalhadores (CUT), entidade que unificou representantes sindicais. Em 1984, entre os dias 21 e 24 de janeiro, ocorreu o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel, no Paraná, um marco na fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Orso; Tonidandel, 2013).

No caldo desses acontecimentos, o estado do Paraná presenciou um série de manifestações e greves da categoria docente. Frente a isso, o governo de Álvaro Dias (1987-1990) se mostrou contraditório e oportunista, na medida em que “o Estado negava aos/as professores/as a dignidade da produção de sua existência e, ao mesmo tempo, em tese, propunha uma teoria educacional que impulsionava a luta pela emancipação humana” (Tonidandel, 2014, p. 167).

Na Gestão anterior, José Richa (1983-1986) – à época, vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – apresentou o documento “Diretrizes de Governo: política e educação”, o qual se valia de alguns pressupostos da PHC. Contudo, a medida denotou, em essência, a busca da adesão partidária dos/as professores/as. No que diz respeito ao governo de Álvaro Dias (PMDB), houve reestruturação do currículo do Ensino Fundamental e implantação do Ciclo Básico de Educação, mudanças principiadas nos debates envolvendo docentes da rede estadual de ensino. As discussões, norteadas por alguns princípios da Pedagogia, redundaram na organização de uma versão preliminar do que viria a ser o Currículo Básico (Tonidandel, 2014).

Em contrapartida, o Governo de Dias (PMDB) foi caracterizado pela brutalidade contra professores/as. Desde 1987, o magistério organizava grandes mobilizações, greves e paralisações, em combate à política de diminuição dos recursos públicos destinados à educação e contra a redução salarial da categoria. No ano de 1988, parte do magistério paranaense paralisou suas atividades e, como reação, sofreu retaliações na forma de demissões e mais reduções salariais. No dia 30 de agosto do mesmo ano, mais de 5 mil manifestantes, entre os/as quais professores/as, estudantes e apoiadores/as, se reuniram no bairro Centro Cívico, em Curitiba, na tentativa de negociações. Entretanto os/as manifestantes foram abordados/as violentamente por policiais da tropa de choque e da cavalaria (Tonidandel, 2014).

Em consequência desse acirramento de forças, foram sobrepostas, no Currículo Básico, propostas pedagógicas incoerentes entre si, ação decorrente de negociações, ajustes e descontinuidades, de modo que a PHC não se expressou legitimamente no CBEP, como também suas bases teóricas não foram apropriadas nos processos de formação de professores/as da rede estadual de ensino (Orso; Tonidandel, 2013).

Além de tudo, nas posteriores gestões do estado do Paraná, o CBEP sofreu reorientações teórico-metodológicas e outras alterações que aumentaram a fragmentação, o esvaziamento e a mitificação da proposta. Já na primeira gestão 1991-1994 de Roberto Requião (PMDB), especificamente em 1992, essa política curricular sofreu uma revisão que, entre outras coisas, resultou na introdução da disciplina de Ensino Religioso. Posteriormente, com as gestões do governo de Jaime Lerner (PDT/PFL), 1995-2002, foi implantado um currículo baseado nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, políticas estas que, em âmbito nacional, foram resultados do compromisso do Brasil com a Conferência Mundial de Educação para Todos – 1990 (Loch, 2016).

No instância das reformas curriculares na década de 1990, os PCNs e as DCNs representaram, em grande medida, a redundância das orientações neoliberais para o currículo em solo nacional, no horizonte da padronização das aprendizagens, da promoção do currículo mínimo e da centralização das decisões (Loch, 2016).

Mais tarde, durante a segunda (2003-2006) e a terceira gestão (2007-2010) de Roberto Requião (PMDB), foram construídas as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – DCEs, oficializadas em 2008, pelo Conselho Estadual de Educação. Por ocasião, organizadas em disciplinas, estas passaram a orientar a composição curricular do Ensino Fundamental, anos finais, e do Ensino Médio.

Com base em Loch (2016) e em Stori (2022), essa proposta curricular exprimiu, em certos aspectos, a ruptura com a perspectiva adotada por Lerner e a retomada dos pressupostos da proposta do Currículo Básico. Dois aspectos acerca das DCEs devem ser evidenciados, quais sejam: a) o processo de construção da proposta, com duração de cinco anos, envolveu a participação professores/as da Educação Básica, universidades públicas estaduais, a Universidade Federal do Paraná; e b) apesar da forte inclinação da proposta à PHC, as disciplinas que constituem a proposta apresentam uma pluralidade de encaminhamentos teórico-metodológicos. De acordo com Stori (2022), essa pluralidade foi decorrente das divergências internas na SEED-PR e a presença da perspectiva multiculturalista de currículo.

Com relação à análise do processo de construção das DCEs, corroboram as dissertações de Batistão (2009) e Caldato (2011), e os artigos de Stori e Subtil (2014) e de Baczinski, Piton e Turmena (2009). Com base nessas autoras, observa-se que o processo foi conduzido pela SEED-PR, a partir da concepção do CBEP.

Nesse sentido, a reformulação curricular também contou com a participação de profissionais que contribuíram para o Currículo Básico, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990.

A construção das DCEs teve início em 2003, com o Programa de Reformulação Curricular, atribuído à Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SUED), então chefiada, de 2003 a 2008, por Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Durante esse período, Maurício Requião, irmão de Roberto Requião (PMDB), esteve à frente da SEED-PR. No início de seu mandato, o secretário de Educação apresentou algumas propostas, entre elas: a reformulação curricular da Educação Básica; definição de um plano de carreira a professores/as e pedagogos/as da rede estadual de ensino; e construção do Plano Estadual de Educação⁹ (Caldatto, 2011).

Entre as primeiras movimentações para a reformulação curricular, a Superintendência da Educação constituiu departamentos responsáveis por algumas etapas e modalidades de educação e ensino. Com isso, foram criados o Departamento do Ensino Médio (DEM), dirigido por Carlos Roberto Vianna, e o Departamento de Ensino Fundamental (DEF), chefiado por Fátima Ikiko Yokohama. Foram criados também os departamentos dedicados às discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Profissional e da Educação Especial (Caldatto, 2011).

Esses departamentos realizavam encontros em todos os Núcleos Regionais de Educação do Paraná (NREs), contando com a participação de docentes de universidades públicas e representantes dos professores de todo o estado. As contribuições das reuniões eram sistematizadas e disponibilizadas para as escolas durante as Semanas Pedagógicas, para que os/as professores/as pudessem contribuir com o processo, a partir de suas reflexões e demandas. No que se refere, especificamente, ao DEF e ao DEM, estes adotaram metodologias próprias para os encaminhamentos da reestruturação curricular. Em distinção àquele, o DEM conferia maior organicidade aos encontros, uma vez que realizava discussões com orientações únicas para todas as disciplinas (Batistão, 2009).

⁹ Entre as condições de implementação das DCEs efetuadas no decorrer dos mandatos de Requião (PMDB) – 2003-2010, vale mencionar a retomada da realização de concursos para docência na Educação Básica, em 2003, 2004 e 2007, a aprovação dos planos de carreira dos/as professores/as, com a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), além da retomada das eleições diretas para diretores/as de escolas públicas (Stori, 2012; Stori; Subtil, 2014).

Em 2006, os departamentos foram unificados, dando origem ao Departamento de Educação Básica (DEB). A iniciativa permitiu maior articulação entre os grupos de trabalho e uma estrutura única para a construção textual das diretrizes (Batistão, 2009). Entre maio de 2007 e julho de 2008, atentam Stori e Subtil (2014), foram realizados encontros de formação continuada sobre as DCEs e a gestão escolar. As diretrizes foram publicadas, ainda em 2008, mas sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação ocorreu somente em 2010. À época, o relator era Romeu Gomes de Miranda, presidente da APP-Sindicato de 1996 a 2002.

Ainda que as DCEs estejam baseadas em alguns elementos da PHC, deve-se lembrar que tal perspectiva pedagógica não foi apontada, explicitamente, nos documentos curriculares oficiais como elemento norteador das Diretrizes Curriculares Estaduais. Em conformidade com Baczinski, Piton e Turmena (2009), o documento apresenta uma concepção de mundo, ser humano, escola e educação que reporta ao materialismo histórico-dialético, enquanto que a apropriação da PHC ocorreu de maneira simplificada, ao conferir ênfase aos processos metodológicos, em detrimento de seus fundamentos teóricos e filosóficos.

A partir dessa análise, as autoras supracitadas consideram que a proposta pedagógica da política curricular, delineada nos mandatos de Roberto Requião (PMDB, 2003-2010), foi justaposta à uma política educacional burguesa e que, por esse motivo, foi apropriada, no plano do discurso, de forma simplificada e de modo intencional (Baczinski; Piton; Turmena, 2009). Ainda assim, conforme já discutido anteriormente, esse processo não deixou de ser tensionado pela participação e disputa dos/as professores e professoras.

Mais tarde, a proposta de currículo da Educação Básica do Paraná passaria por contrarreformas que atrofiariam os processos de participação efetiva dos sujeitos das escolas públicas e aprofundariam a lógica neoliberal no interior das escolas, sobretudo, ao retroceder os avanços adquiridos entre embates durante os cinco anos de construção das DCEs.

A respeito desse contexto, Silva Junior (2016) aponta que as políticas educacionais do estado do Paraná sofreram uma reorientação nos anos 2011/2012, no então governo de Beto Richa (PSDB) – Gestão 2011-2014, o que trouxe impactos nos currículos da rede estadual de ensino. Diante do Caderno de Expectativas de Aprendizagens (Paraná, 2012, p. 5), as DCEs foram colocadas em

segundo plano, ainda que conste que “a opção pela elaboração das Expectativas de Aprendizagem deu-se pela necessidade de continuar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual”.

Contrariando esse enunciado, a proposta enfatizou aspectos práticos, em detrimento dos conteúdos das DCEs. Em termos de ações, a recusa às diretrizes também se mostrou com a alteração da matriz curricular, que reduziu a carga horária das disciplinas História, Geografia, Arte e Educação Física, para a ampliação do número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática. O enfoque nestas últimas e o estreitamento curricular exprimem a preocupação do estado em melhorar sua posição no *ranking* das avaliações internas e externas. Inclusive, o esforço governamental na constituição de um referencial para a antecipação de resultados do Paraná no IDEB foi comprovado pela implementação, em 2012, do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep) (Silva Junior, 2016).

Outro indicativo do abandono das DCEs, constata Silva Junior (2016), diz respeito às prioridades especificadas nas Metas de Governo do Estado do Paraná (2011-2014), que não levaram em consideração a definição curricular construída coletivamente no Governo Requião (PMDB). Além do mais, a finalidade do Ensino Médio evidenciada nessas metas esteve voltada à preparação para a demanda do mercado de trabalho na região (Silva Junior, 2016).

Em termos de administração pública, é importante ressaltar que as mudanças orquestradas por Beto Richa (PSDB) estiveram inseridas em um lance de retomada do gerencialismo, já colocado em prática no governo de Jaime Lerner (PDT/PFL) – 1995-2022. É o que indica Sousa (2013), que, ao analisar a gestão política educacional no estado do Paraná (2011-2013), percebe as seguintes características: o resgate de elementos da Reforma do Estado no Brasil; a promoção da governança; e a retomada, nos planos formal e informal, de recomendações do Banco Mundial, aprofundando, assim, a perspectiva mercadológica de educação. Denominado, pelo então governador Beto Richa (PSDB), de “Gestão para Resultados”, o modelo gestor em questão esteve assentado, entre outros elementos, na descentralização e na ideia do *empowerment*, da responsabilização, da parceria e da cooperação (Souza, 2013).

Em um movimento de completa substituição das já mencionadas DCEs, a política curricular estadual para a Educação Básica sofreu, e vem sofrendo, com a complementação e a nutrição das iniciativas hegemônicas precedentes. Sob o

mandatos de Ratinho Junior (PSD) (2019-atualmente), o Governo do Paraná dá continuidade à recontextualização da BNCC e iniciou a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio.

Em 22 de novembro de 2018 foi aprovado o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em contraste com o processo de construção das DCEs, a proposta do RCPR resultou de um processo pouco democrático e que durou apenas sete meses, conforme destacado por Bedin (2021). Não houve tempo hábil para a leitura e o estudo do documento pelos/as professores/as, ao passo que a consulta pública do RCPR coincidiu com o recesso escolar em julho de 2018 e com a semana de planejamento docente para o início do segundo semestre letivo daquele ano (Bedin, 2021).

De 2019 a 2021, transcorreu-se a elaboração e homologação, pela SEED-PR, do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)¹⁰, um documento complementar ao RCPR e que traz, para os anos finais do Ensino Fundamental, os conteúdos e a distribuição trimestral dos mesmos para cada um dos componentes curriculares. Bedin (2021) avalia que a proposta da Secretaria traz sérias implicações para a educação. A autora (2021, p. 130) argumenta que “ao propor um currículo único para todas as escolas públicas estaduais, a Secretaria desrespeita a autonomia das escolas para a construção de suas propostas pedagógicas curriculares e dos planos de trabalho docente [...]”.

A retirada da autonomia dos/as professores/as pela imposição curricular no estado é acrescida, ainda, de mecanismos de controle e monitoramento das práticas escolares. De acordo com Bedin (2021), a própria organização em códigos alfanuméricos – operadores técnicos que aglutinam informações como a competência e habilidade a ser desenvolvida em determinada área de conhecimento – representa uma tecnologia de regulação. Além disto, a implantação acelerada de plataformas tecnológicas em sala de aula e a pressão para que os/as docentes façam uso dessas ferramentas, na direção de aumentar a “eficiência”, caracterizam formas mais incisivas de padronização e constrangimento do trabalho docente. As

¹⁰ Inicialmente, o que hoje é denominado de Currículo da Rede Estadual Paranaense foi divulgado, entre agosto e setembro de 2019, como Referencial Curricular do Paraná em Ação. No início do ano seguinte, a SEED-PR mudou a forma de tratamento do documento, que passou de referencial para currículo. Além disso, o CREP foi inserido na rede estadual de ensino de forma experimental. (Bedin, 2021).

denominadas plataformas educacionais, disponibilizadas no *site* da SEED-PR, são apresentadas na Figura 1. É o caso da materialização do Registro de Classe *Online* (RCO), utilizado para registrar as frequências, as avaliações e os conteúdos, e que tem causando desgaste entre os/as professores/as (Baalbaki, 2022).

Figura 1 – Aplicativos e plataformas disponibilizadas pela SEED-PR.

| | | |
|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Acervo Digital | Inglês Professor | RH-Seed |
| Arduino Editor | Kahoot! | Robótica Paraná |
| Desafio Paraná (Quizizz) | Leia Paraná | Sala Virtual Paraná (Classroom) |
| EduTech | Matemática Paraná (Khan Academy) | Scratch |
| Expresso | Matemática Paraná (Matific) | Sere |
| GitHub | mBlock IDE | Sistema Presença |
| Google | RCO | VS Code |
| Inglês Paraná | Redação Paraná | Web Editor - p5.js |

Fonte: captura de tela feita pelo pesquisador (2023). *Link* para acesso: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>.

Ainda no primeiro mandato de Ratinho Junior (PSD), esses incrementos foram estendidos também sobre as orientações e ações da contrarreforma do Ensino Médio no Paraná. Em 29 de julho de 2021 foram instituídas, mediante a Deliberação CEE/PR n.º 04/2021, as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.

Assim posto, na próxima seção são analisados as Diretrizes e o Referencial Curricular (Paraná, 2021a), assim como os processos de elaboração e aprovação dessas orientações. Discutiu-se, no princípio da pesquisa, que os documentos de políticas educacionais são produtos históricos e, portanto, essencialmente carregados de interesses, concepções e projetos amplos. Por isso, a política curricular em questão deve ser apreendida no bojo das relações não aparentes, nas entrelinhas. Por esse lado, leva-se em conta, também, aspectos da tradição curricular paranaense, abordados na presente seção, o contexto de implementação da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC no Brasil e no estado do Paraná. Ademais, a primeira subseção da próxima seção explicita, em contraposição à perspectiva pedagógica hegemônica posta na BNCC, a concepção de educação, de

escola e de currículo da qual se parte, em compromisso com a construção de alternativas contra-hegemônicas nas condições dadas historicamente

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O “NOVO ENSINO MÉDIO”: CONTEXTO, PRESSUPOSTOS, AGENTES E EMBATES

Na presente seção será discutido, inicialmente, sobre a concepção de currículo, de escola e de educação, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, e em contraposição às concepções hegemônicas assumidas pela BNCC e pela Contrarreforma do Ensino Médio. Posteriormente, abordar-se-á a respeito da materialização do Novo Ensino Médio no estado do Paraná a partir da análise das orientações curriculares do estado para essa etapa formativa. Além disso, serão contemplados aspectos referentes ao conteúdo dos documentos orientadores e sobre os processos de privatização envolvidos na política curricular paranaense.

3.1. Relações entre currículo escolar e a realidade histórica

O currículo, a escola e a educação, de um modo geral, configuram-se a partir de matrizes de diferentes interesses em conflito, pois são campos de disputa entre perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas. No cenário global de crise estrutural do sistema produtivo, os propositores do grande capital editam uma concepção de sujeito, sociedade e educação, ao ordenar, inclusive, os rumos do que e como se deve ensinar nas instituições escolares públicas. Sendo assim, torna-se imprescindível a compreensão de que lado as políticas educacionais estão, ou seja, atendem aos interesses do capital ou dos/as trabalhadores/as. Isso também incita o seguinte questionamento: a quem importa o currículo escolar?

De acordo com Saviani (2020a), a padronização curricular em curso evidencia relações nas quais a escola passa a ser um investimento do mercado. Isso é expresso nos posicionamentos e nas ações de organismos financeiros multilaterais e de entidades ditas não governamentais e sem fins lucrativos, ou o chamado terceiro setor, que se infiltram nas dinâmicas de elaboração do aparato legal para a educação escolar (Caetano, 2019). Essa tendência é representada pelas pedagogias do “aprender a aprender”, dentre as quais se inclui a pedagogia das competências, que penetra nas escolas e as descaracterizam de sua função nuclear, qual seja, assegurar às gerações a apropriação de conhecimentos historicamente elaborados e sistematizados, a fim de proporcionar os instrumentos para uma leitura

crítica, bem como o desenvolvimento de ações sobre a realidade (Saviani, 2020a, 2020b).

Corroborar-se com Duarte (2022), o qual destaca que, para fazer frente às perspectivas introduzidas na educação escolar sob o neoliberalismo e o pós-modernismo, tais como as pedagogias do “aprender a aprender”, o construtivismo, o multiculturalismo e as pedagogias centradas nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), torna-se necessária a defesa do conhecimento objetivo e de sua socialização.

Em oposição ao currículo aligeirado e de caráter tecnicista, proposto pela BNCC e sedimentado por orientações congêneres, a PHC, que tem sua base teórica no materialismo histórico-dialético (Saviani, 2011) e seus fundamentos psicológicos na Psicologia Histórico-Cultural (Martins, 2013), fornece os elementos necessários para a construção de políticas curriculares que garantam aos/as estudantes de escolas públicas o acesso ao conhecimento objetivo traduzido em saber escolar (Malanchen, 2014).

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2020a) defende uma escola unitária em contraposição à escola de tendência hegemônica e parte do conceito de trabalho como princípio educativo. Para a escola de nível médio, tal pressuposto exigiria a recuperação da relação íntima entre o conhecimento científico e a prática do trabalho. O autor aponta que a etapa do Ensino Médio deve propiciar o domínio dos fundamentos científicos utilizados na produção social e humana e da ciência enquanto potencial produtivo, ou seja, uma formação politécnica.

Diferente do projeto de educação profissional orquestrado na contrarreforma do Ensino Médio, Frigotto (2001) concorda com a formação politécnica enquanto um dos aspectos centrais para uma proposta de formação técnico-profissional emancipadora. Além do mais, no sentido oposto ao domínio meramente operacional das técnicas produtivas, destaca a necessidade de uma educação pública, universal, omnilateral e com qualidade socialmente referenciada.

Defende-se uma educação fundada na perspectiva da classe trabalhadora e, como horizonte a ser atingido mediante a luta pela superação da sociedade de classes, a conjugação do trabalho produtivo com a educação. Nesse sentido, concorda-se com Marx e Engels (2011), no entendimento de que a educação deve ser composta por: a) educação intelectual; b) educação corporal ou física; e c)

educação tecnológica. Esta última deve recolher “os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção [...]” (Marx; Engels, 2011, p. 85).

Os termos politécnico e tecnológico aparecem nos textos marxianos que abordam questões educacionais e pedagógicas. Em alguns trechos, tais termos são utilizados como equivalentes. Atenta-se, porém, como sublinha Manacorda (2007), o termo tecnológico é preponderante nos textos de Marx, no sentido da unidade teoria-prática e do caráter de omnilateralidade do ser humano. A opção pelo “politécnico, destaca, ocorreu na retomada das análises marxianas por Lênin, na formulação do ensino na perspectiva socialista”.

A bandeira da educação politécnica foi levantada por muitos/as educadores/as marxistas brasileiros/as durante a década de 1990, sobretudo, no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para indicar um horizonte de educação ancorada no marxismo e no socialismo. Entre esses/as educadores/as, destaca-se Dermeval Saviani (1989, p. 17), para o qual a noção de politecnicia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

A educação politécnica também é a perspectiva compartilhada por Gaudêncio Frigotto (2001; 2012), conforme já comentado. O educador contribui ao abordar a formação politécnica na relação intrínseca com o trabalho como princípio educativo e com a formação humana omnilateral (desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas), conforme segue:

[...] Educação Politécnica *ou tecnológica*, ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver (Frigotto, 2012, p. 277).

Conforme demonstram Moura, Lima Filho e Silva (2015), há distinções teóricas e semânticas entre esses autores em relação à concepção de politecnicia ou educação politécnica. A respeito disso, Paolo Nosella (2011) faz uma crítica de ordem semântica, histórica e política quanto aos termos. Declara serem inadequadas as expressões “educação politécnica” e “politecnicia”, ao considerá-las insuficientes para expressar a proposta educacional marxiana e para as necessidades da educação no contexto atual da sociedade.

Resguardadas as diferenças teóricas quanto à concepção em tela e ao considerar alguns aspectos da questão semântica levantada por Nosella, optou-se, na presente pesquisa, pela conceituação educação politécnica enquanto perspectiva de formação de interesse de todos/as os/as trabalhadores/as e que está direcionada à superação da dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o trabalho e a ciência, entre a teoria e a prática. Posto isso, rejeita-se o sentido literal de politecnia: multiplicidade de técnicas, múltiplas técnicas ou polivalência. Conforme Frigotto (2012, p. 278), “não se pode depreender que Marx, em algum momento ou em passagem de sua obra, o tenha utilizado no sentido de soma de técnicas fragmentadas ou de instrução pragmática e fragmentada”.

Na obra *Rumo ao Politécnico*, Viktor N. Shulgin (1894-1965) abordou conceitos centrais da pedagogia socialista, como o trabalho como princípio educativo e o politecnismo (Shulgin, 2013). Conforme o autor, a definição do que é politecnia é assumida não só para a escola de nível médio, mas desde os anos iniciais até o ensino superior. É importante situar que a obra em questão sistematiza as experiências da educação no contexto soviético após a Revolução Russa, portanto, se refere à construção da Escola-Comuna.

O trabalho socialmente necessário é a categoria articuladora central da concepção de politecnismo. No que tange a isso, a articulação entre o ensino e o trabalho, atividade vital para a humanidade, é uma unidade orgânica e não deve prescindir de uma análise atualizada do trabalho e do modo de produção e suas contradições (Shulgin, 2013).

Salvas suas distinções teóricas com Shulgin, Moisey M. Pistrak (1888-1937) também parte do fundamento de que o trabalho é categoria central na organização do sistema educativo. Ao analisar o desenvolvimento da escola soviética e seus êxitos, Pistrak (2018) partiu de questões essenciais, como a finalidade da educação e o sentido da escola na realidade revolucionária em que esteve inserido.

Para avançar em direção à escola politécnica, defende-se uma formação teórico-prática que resgate a ligação orgânica entre trabalho e ciência e que tenha como horizonte proporcionar aos/às estudantes o entendimento dos interesses da classe trabalhadora e da necessidade da luta por esses interesses, para a construção de outra sociabilidade. Isso requer a compreensão de que não há questão escolar que não seja política. Em uma sociedade de classes, a escola

responde às exigências da classe dominante de seu tempo, cabe, pois, desnudar os interesses de classe que atravessam a educação escolar (Pistrak, 2018).

A transformação da escola traz consigo novas finalidades educativas, ou seja, deve-se indagar para qual sociedade e sujeito é direcionada a educação. O horizonte é a superação da condição do trabalho alienado, estranho à vida e à consciência dos trabalhadores e das trabalhadoras. Nessa perspectiva, a emancipação nascerá com o desaparecimento da subordinação das pessoas à divisão do trabalho. O conteúdo da educação, assevera Pistrak (2018), deve ser instrumento de luta e criação. Posto esse princípio, a escola do trabalho deverá demonstrar, mediante o conhecimento sistematizado e conectado com o trabalho socialmente necessário, que os fenômenos da atualidade são parte do desenvolvimento histórico da humanidade.

Quando Marx e Engels (2011) se referem a uma educação intelectual, física e tecnológica, sinalizam para a formação integral do ser humano, ou seja, para a formação omnilateral (Moura; Lima Filho; Silva, 2015). É importante ressaltar que, quando Marx e Engels discutem a necessidade de uma formação integral, eles se referem a uma possibilidade futura a ser materializada mediante a superação da sociedade de classes.

As condições necessárias para a concretização da formação humana integral ou omnilateral e politécnica não se encontram e não serão encontradas sob a atual hegemonia do capital e do neoliberalismo, ainda menos no contexto de capitalismo dependente e de superexploração dos/as trabalhadores/as nos países periféricos, como no Brasil. Cabe lembrar que, em razão da desigualdade socioeconômica do país, uma grande massa de jovens, filhos e filhas da classe trabalhadora, são obrigados/as a entrar no mundo do trabalho antes mesmo de concluírem a Educação Básica. No que se refere à educação de nível médio, essa realidade impõe a necessidade do Ensino Médio integrado à formação profissional (Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Esse contexto, marcado pela hegemonia do capital, não impede, contudo, que o projeto formativo seja disputado na perspectiva dos/as trabalhadores/as, para que se possa plantar o germe da educação que permitirá que essa classe venha a se tornar dirigente. Apesar da impossibilidade de materialização imediata da politecnicidade em seu sentido pleno, “é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam

– as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1070).

Nesse terreno de transição, a concepção de Ensino Médio fundada nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, presente nas DCNEM (2012), e o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, possibilitado pelo Decreto n.º 5.154/2004, podem fornecer os elementos necessários para o avanço do projeto formativo ao horizonte da educação integral, em oposição ao que se tem instituído a partir da atual contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017).

Pretende-se, com a formação integral de nível médio, tornar inseparável a educação geral da educação profissional em todos os campos da ciência, ao possibilitar a assimilação teórica e prática dos fundamentos científicos que estão na base da produção social moderna. A formação integrada, ao focar o trabalho como princípio educativo, busca superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual (Ciavatta, 2012).

Frente a essas considerações, reafirma-se a necessidade histórica e social da integração do Ensino Médio com o ensino técnico, para avançar em direção à educação tecnológica, por meio da qual poderão se beneficiar os filhos e filhas de trabalhadores/as (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). No entanto, a contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular representam retrocessos que ameaçam os ganhos conseguidos pela sociedade com a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e com o reconhecimento legal do Ensino Médio Integrado (Decreto n.º 5.154/2004).

3.2. O contexto recente do Brasil e a contrarreforma do Ensino médio articulada à BNCC

Em sua dissertação, Bueno (2021) investiga a trajetória da política de reforma do Ensino Médio, por meio do PL n.º 6.840/2013 à Lei n.º 13.415/2017 e identificou um intenso acirramento de forças entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação, a Câmara dos Deputados, o empresariado e os movimentos sociais. Acerca dos marcos iniciais dessa trajetória, a autora lança luz sobre a formulação do PL n.º 6.840/2013 junto à Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), as ações de resistência do Movimento Nacional em Defesa do Ensino

Médio (MNDEM) e a interferência de reformadores ligados ao Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED (Bueno, 2021).

As principais políticas, orientações, induções e propostas nacionais para a última etapa da Educação Básica, formalizadas entre 2012 e 2021, encontram-se organizadas e descritas no Quadro 3. É imperioso mencionar que, após o ano de 2021, especificamente até a data de conclusão desta dissertação, a disputa em torno da reformulação da política nacional para o Ensino Médio foi e continua efervescente¹¹.

Quadro 3 – Principais orientações e induções políticas para o Ensino Médio (2012-2021).

| ANO | AÇÃO |
|------------|---|
| 2012 | Criação da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) , em 23 de maio de 2012, para conduzir debates voltados à reformulação do ensino médio |
| 2013 | Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) , instituído pela Portaria MEC n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013 A CEENSI entrega relatório e o Projeto de Lei n.º 6.840/2013 |
| 2014 | Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 , que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) |
| 2016 | Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016 Portaria MEC n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral , criada pela MP n.º 746/2016 |
| 2017 | Conversão da MP n.º 746/2016 na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 |
| 2018 | Portaria MEC n.º 649, de 10 de julho de 2018, que Instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio Resolução MEC/CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que se refere à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |

¹¹ Durante o ano de 2022, no contexto das eleições para a Presidência da República, as manifestações contrárias à Lei n.º 13.415/2017 se intensificaram, ao denunciarem os primeiros efeitos da implementação do NEM. Conforme Barbosa e Francisco (2023), diversas entidades acadêmico-científicas e político-organizativas nacionais convergiram posicionamentos em defesa da revogação total da Lei n.º 13.415/2017 e pela retomada do diálogo do MEC com as escolas públicas e com o campo da pesquisa em educação. A respeito desse movimento, destaca-se a Conferência Nacional Popular de Educação – 2022 – e a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Várias entidades, 2022), documento que foi subscrito por mais de 300 entidades. Em 2023, a pressão gerada por tais resistências colaborou para que a gestão de Lula da Silva (PT – 2023-presente) interrompesse o cronograma de implementação do NEM (Brasil, 2023a) e abrisse uma consulta pública para “ajustar” a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2023b). Entre maio e junho de 2023, a ANPEd organizou cinco seminários, cada um em uma região do país, com a finalidade de contribuir com a consulta. No mesmo ano, teve início a Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição extraordinária de 2024. A defesa da revogação da política do Novo Ensino Médio foi reafirmada nos Seminários ANPEd e CONAE. Entretanto, o MEC optou por remendar, mediante o PL n.º 5.230/2023, os pontos mais criticados da Contrarreforma.

| | |
|------|--|
| | <p>Parecer n.º 15, de 4 de dezembro de 2018, aprovado conforme a Portaria MEC/CNE n.º 1.348, de 17 de dezembro de 2018 – Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)</p> <p>Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017.</p> |
| 2019 | Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) |
| 2020 | Resolução n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) |
| 2021 | Portaria MEC Nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio |

Fonte: autoria própria (2023).

Em reação aos expressivos avanços conseguidos com as DCNEM de 2012 – principalmente a inserção dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia –, articuladores/as da reforma empresarial da educação reforçaram sua presença nas discussões e ações em torno dos rumos do Ensino Médio. Em 23 de maio do mesmo ano, com grande apoio do movimento Todos pela Educação, foi criado na Câmara dos Deputados a CEENSI, que buscou promover estudos e proposições no sentido de alterar a organização da última etapa da Educação. Mostrou-se logo no início a intenção de instituir a jornada em tempo integral e de dispor sobre a organização curricular em áreas do conhecimento.

No ano seguinte, em 2013, a Comissão Especial entregou o relatório final dos estudos e o PL n.º 6.840/2013. O projeto propunha introduzir alterações expressivas na LDB/1996 para o Ensino Médio, principalmente quanto à estrutura curricular e à jornada escolar da etapa: a ampliação progressiva da carga horária de 800 para 1400 horas anuais; a organização do currículo em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas); a formulação de uma base nacional comum, que nortearia não só a organização dos currículos, mas também a formação docente para o Ensino Médio; a inclusão de temas transversais nos currículos; opção formativa na terceira série do curso, com ênfase em uma das áreas de conhecimento ou voltada para a formação profissional; restrição de idade

para cursar o Ensino Médio no turno da noite; a inclusão do ENEM como componente obrigatório e a aplicação do exame por série.

No ano de 2014 foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), constituído por representantes acadêmicos/as, da pesquisa na área de educação e representantes sindicais, para confrontar as proposições expressas no PL n.º 6.840/2013. O Movimento teve um papel importante nos tensionamentos em torno da proposta, tanto que, durante a tramitação do PL, conseguiu algumas modificações no texto original. O documento tramitou no plenário durante 2014 e 2015, mas, devido à crise política que culminaria no Golpe de 2016, o PL não chegou a ser votado.

Um dos principais problemas do Projeto de Lei, ainda persistentes com a Lei n.º 13.415/2017, foi a descon sideração da realidade dos/as jovens que trabalham e estudam ou que só trabalham, impelidos/as pelas necessidades urgentes. Além disso, é necessário considerar as especificidades das juventudes que frequentam a escola no período noturno. A proposta de organização curricular, que posteriormente foi concretizada com a BNCC, reforçava um modelo de currículo fragmentado, mercadológico, utilitarista e que se baseava na hierarquização dos saberes escolares (MNDEM, 2016).

Entre 2012 e 2015, o contexto político, econômico e social brasileiro sofreu tensionamentos significativos, que, entre outros aspectos, foram suficientes para consolidar um bloco formado por frações da burguesia e por grupos da extrema-direita. Destaca-se, nesse período, os seguintes eventos: a greve da educação pública realizada em 2012; as greves em 2013, que expressaram, por um lado, a intensificação da luta dos/as trabalhadores/as e, por outro, a organização de movimentos políticos conservadores; o ajuste fiscal de 2015, uma exigência de representantes do grande capital, desagradando estratos da burguesia nacional e lançando os/as trabalhadores/as para a precariedade e para o desemprego; e, também em 2015, a inflexão da composição do Congresso Nacional, caracterizada pelo fortalecimento das bancadas empresarial, religiosa, militar e ruralista (Andrade; Motta, 2023).

Percebe-se que a ascensão da extrema-direita se desenvolveu com vigor logo após o segundo mandato de Lula da Silva (PT). O recrudescimento do conservadorismo foi expresso nas bandeiras do PSDB, nas corridas presidenciais de 2010 e 2014. Esse movimento foi marcado pelo anticomunismo e fundamentalismo

religioso e levou suas representações a disputarem expressão nas greves de junho de 2013. Nesse período, o aumento das tarifas do transporte público na cidade de São Paulo motivou manifestações que se espalharam por todo o Brasil. Porém, a pauta legítima das manifestações foi sufocada com o surgimento de duas correntes conservadoras no movimento estudantil: Estudantes pela Liberdade (EPL) e Movimento Brasil Livre (MBL). Esses atores políticos fizeram proveito das manifestações contra Dilma Rousseff (PT) e imprimiram uma agenda conservadora para a conquista do apoio popular (Miguel, 2019).

Além disso, no ano de 2013, o Movimento Pela Base Nacional Comum passou a atuar em defesa da elaboração de uma base nacional comum curricular para compor os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A BNCC foi prevista, inicialmente, na Constituição de 1988 e no Art.26 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). O Movimento, que se vale desses marcos legais como justificativa, é uma organização não governamental articulada por sujeitos, fundações e institutos financiados pelo grande empresariado. Conforme Caetano (2019), é um grupo dinâmico que atua em uma complexa rede de relações público-privadas.

No ano seguinte, Dilma Rousseff (PT) sancionou a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que se refere ao Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esse PNE incluiu, no bojo das estratégias para a educação pública, a necessidade de implantação dos direitos e objetivos que configuram a base nacional comum curricular da Educação Básica, mediante pacto entre União, Estados Federativos, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2014). Para a etapa Ensino Médio, foi estabelecido, entre outras metas, a necessidade de universalizar do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos de idade, até 2016, e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, até 2024 (Brasil, 2014).

Os aspectos de enfraquecimento da democracia brasileira convergiram, em 2016, no golpe jurídico, midiático e parlamentar que desapossou a então presidenta Dilma Rousseff – PT (Alves, 2017; Saviani, 2017) e que provocou retrocessos nos direitos sociais e na participação popular nas tomadas de decisões. Corroborase com Miguel (2019), para o qual o golpe não foi um evento, ou uma sucessão de eventos, esgotados na queda de Dilma da presidência, mas um processo de restauração do poder da classe dominante e de ataques à classe trabalhadora.

Ao assumir, provisoriamente, o cargo da Presidência da República, em 31 de agosto de 2016, Michel Temer (MDB) implementou uma agenda ultraneoliberal na economia em áreas sociais, como a educação. Em conformidade com Moreira *et al.* (2020), a gestão de Temer propôs um Estado funcional, ou seja, tratava-se de um ajuste do Estado em adequação à configuração atual do desenvolvimento capitalista. Entre os principais aspectos dessa investida, sublinham-se os seguintes: políticas de privatização e desmantelamento das políticas públicas; medidas de ajuste fiscal, assentas da reformulação do papel do Estado; ampliação da governança; e agenda de políticas públicas aproximada às recomendações do Banco Mundial. No que se refere à educação, o viés economicista foi intensificado, por meio de medidas de contingenciamento de recursos e reformas educacionais contínuas e focalizadas (Valério-Silva; Moreira; Volsi, 2021).

Quanto às políticas neoliberais efetuadas no contexto pós-golpe, ressalta-se a seguinte agenda: a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 55, convertida na Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou o investimento público em áreas sociais, como saúde, educação e cultura, no prazo de vinte anos; ainda em 2016, a diminuição dos *royalties* da exploração de petróleo no pré-sal, destinados à educação; a Reforma do Ensino Médio, iniciada pela MP n.º 746/2016 e, posteriormente, materializada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; a Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017, Lei das Terceirizações, que regulamentou, entre outras providências, o trabalho temporário nas empresas urbanas e as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros; a Reforma Trabalhista, dada pela Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT); e a Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019, que modificou o sistema de previdência social, aprovada na gestão Jair Bolsonaro (PSL/PL) – 2019-2022 (Araujo, 2019).

Ao flexibilizarem o trabalho de formas variadas e ao atacarem os direitos de trabalhadores e trabalhadoras, nos setores público e privado, essas três últimas medidas facilitam a precarização das relações de trabalho, tanto no plano objetivo, quanto no subjetivo (Antunes, 2018). Não por acaso, o desmonte do financiamento público da educação e a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) encaminham as juventudes para esse mesmo quadro de trabalho precarizado e de retirada de direitos em áreas sociais.

Esses desdobramentos conformam parte da dinâmica atual da acumulação de capital, marcadas pelas relações decorrentes da crise de 2008, ocorrida em escala mundial. Esse contexto imprimiu transformações no mundo do trabalho, influenciadas pela Indústria 4.0, que tem promovido a renovação das bases tecnológicas (robotização, Inteligência Artificial, *Big Data*, plataformas digitais, Internet das Coisas, computação em nuvem, impressão 3D, etc.), implicando na automatização dos processos produtivos e no controle informacional e digital do trabalho (Antunes, 2018). No domínio do capital, essas transformações são terrenos férteis para que a racionalidade neoliberal adentre para as múltiplas dimensões vida humana. Daí decorre a conversão da educação em um bem com valor de mercado (Dardot; Laval, 2016).

A Reforma do Ensino Médio foi conduzida de forma acelerada e antidemocrática, destaca Araujo (2019). Inicialmente, foi instituída via Medida Provisória, um ato exclusivo do Poder Executivo, com força de lei imediatamente desde sua publicação. Efetuada de forma incompatível com o princípio constitucional de gestão democrática, a REM foi duramente criticada por entidades científicas e representativas da área da Pesquisa em Educação, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2017) e a ANPEd (2018).

A conversão da MP n.º 746/2016 na Lei n.º 13.415/2017 se deu de forma apressada no Congresso Nacional, ignorando os posicionamentos de entidades acadêmico-científicas, de comunidades escolares e os protestos e ocupações de estudantes secundaristas, que se espalharam por todo o país em 2016 (Stoiev, 2019).

Se, por um lado, o processo de elaboração e aprovação da Reforma do Ensino Médio adquiriu traços antipopulares, por outro, contou com a interferência ativa da burguesia nacional, mediante a atuação de sujeitos e grupos ligados ao empresariado. Além disso, como já discutido anteriormente, a reestruturação do Ensino Médio se alinhou às recomendações de organismos e organizações internacionais, como o Grupo Banco Mundial.

No cenário de disputas em torno da política da Reforma do Ensino Médio, o Movimento Todos Pela Educação (TPE) teve forte participação na elaboração da Lei n.º 13.415/2017 (Santos, 2020). Criado no ano de 2006, TPE é um movimento hegemônico em relação às políticas públicas educacionais. É um grupo orgânico e dinâmico que organiza os interesses de frações variadas do setor empresarial

brasileiro e internacional na disputa de projetos formativos. Além disso, o MPE é formado por organizações empresariais mantenedoras e apoiadoras, entendidas aqui como Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais - APHEs (Farias, 2023), entre as quais estão a Fundação Lemann, o Itaú Social, a Fundação Vale e o Instituto Votorantim.

É necessário sublinhar que o quadro que resultou na Contrarreforma do Ensino Médio foi de acirramento de forças opostas. Apesar de saírem vitoriosos, o TPE, o CONSED e interlocutores ligados as fundações e institutos empresariais se depararam com uma grande resistência, no Congresso Nacional, por parte de representantes de movimentos sociais e de entidades acadêmicas e/ou político-organizativas (Ferretti; Silva, 2017). A seguir, são discutidas as principais modificações instituídas pela Contrarreforma.

A Lei n.º 13.415/2017 alterou: a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); b) a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; c) e a Consolidação das Leis do Trabalho. Ademais, revogou a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As primeiras disposições da normativa tratam da mudança da carga horária e da organização curricular do Ensino Médio. Em mudança à LDB/1996, o Art. 1º determina carga horária mínima anual de 800 horas, devendo ser ampliada, progressivamente, para 1.400 horas. A contar de 2 de março de 2017, os sistemas de ensino tiveram o prazo de cinco anos para ampliar a carga horária em, no mínimo, 1.000 horas (Brasil, 2017). Contudo, essa ampliação não significa aumento da carga horária dedicada à formação geral, que antes era de 2.400 horas. Isso porque, do total da carga horária máxima ser implementada, progressivamente, pelas escolas, o equivalente a 4.200 horas, somente 1.800 horas devem compor a BNCC. Em outras palavras, o Ensino Médio encolhe em termos de formação geral.

A partir do Art. 3º e do Art.º4, que, respectivamente, adiciona o Art. 35-A e altera o Art. 36 da LDB/1996, o currículo do ensino secundário passou a ser composto por duas partes desarticuladas: a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos (IF), organizados conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino e das escolas. O aspecto sobre a disponibilidade dos IFs contradiz a

prerrogativa de que o/a estudante poderia escolher o/s itinerário/s – dois, no máximo – de acordo com suas inclinações.

Quanto à BNCC, são definidos “direitos e objetivos de aprendizagem” em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A referida lei determina, ainda, que apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nas três séries/anos do Ensino Médio, enquanto que Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia devem ser inseridas no currículo na forma de estudos e práticas (Brasil, 2017). Essas quatro últimas disciplinas, assim como Física, Química e Biologia, por exemplo, passaram a ser diluídas dentro das áreas do conhecimento.

Os Itinerários Formativos, por sua vez, correspondem à denominada parte diversificada ou flexível do currículo. No Art. 4º, são estabelecidos cinco IFs, podendo ser organizados em diferentes arranjos curriculares. Quatro dos itinerários correspondem, cada um, a uma área do conhecimento, enquanto que o quinto itinerário contempla a formação técnica e profissional (Brasil, 2017). É necessário fazer nota sobre dois aspectos referentes ao quinto IF, a dizer: a oferta e as formas de comprovação.

A oferta considera a inclusão de “vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” e de certificações intermediárias, no caso da organização da Formação Técnica e Profissional em etapas de com terminalidade específica (Brasil, 2017, art. 4). Consonante com Kuenzer (2019), a adoção de sistemas de crédito com terminalidade pela Lei n.º 13.415/2017 é um retrocesso ao Decreto n.º 2.208/1997, que, conforme já mencionado, abriu espaço para a privatização da Educação Profissional, além de ter desvinculado esta do Ensino Médio.

Com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018b), o Itinerário de Formação técnica e Profissional poderá ser ofertado mediante: a) habilitação profissional técnica, ao disponibilizar cursos técnicos que devem constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ou na forma de b) qualificação profissional, em que é prevista a certificação intermediária. No que concerne à configuração da oferta, a distinção entre qualificação profissional e habilitação profissional técnica representa uma bifurcação dentro da própria

proposta de formação técnica-profissionalizante, não bastasse a diferenciação do currículo em áreas do conhecimento e itinerários formativos (Piolli; Sala, 2020).

Soma-se a isso a legalização da privatização da educação básica, a partir do reconhecimento de convênios ou acordos com instituições de ensino presenciais ou a distância, com ou sem fins lucrativos. No que se refere às formas de comprovação das exigências curriculares do NEM, também são admitidas experiências de trabalho supervisionadas, experiências fora da escola e cursos oferecidos centros/programas ocupacionais (Brasil, 2017).

A flexibilização curricular do Ensino Médio é avaliada por Araujo (2019) como um subproduto da precarização do trabalho, ao pretender a formação de sujeitos produtivos para o capital, a partir do desenvolvimento de competências com vistas à empregabilidade. Convergindo com essa avaliação, Kuenzer (2020) se refere à contrarreforma do Ensino Médio como sendo propulsora da formação flexível, que pretende atender aos requisitos do regime de acumulação flexível.

Além de todas essas alterações, a Lei também atinge docentes, pelo lado da desprofissionalização (Macedo, 2017). Isso porque passaram a ser considerados, no Art. 61 da Lei n.º 9.394/1996, profissionais da educação escolar básica “os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]”, para atender as demandas do Ensino Médio (Brasil, 2017, art. 6, inc. IV). Profissionais graduados, sem licenciatura, que tenham feito complementação pedagógica também foram reconhecidos como profissionais da Educação Básica.

As bases legais da formação docente também passam a ser alteradas pela Lei n.º 13.425/2017, pois esta exige que os currículos de formação de docentes tenham como referência a BNCC. Em razão dessa exigência, nos anos que se seguiram foram aprovadas a BNC-Formação, via Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, e a BNC-Formação, mediante a Resolução n.º 1, de 27 de outubro de 2020 – essas normativas encontra-se enunciadas no Quadro 3.

No que se refere à BNCC, é indispensável lembrar que a etapa de Ensino Médio não foi contemplada na versão do texto homologada em 2017 – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Só no ano seguinte seria aprovada versão completada da BNCC. À vista disso, avalia-se que a exclusão do Ensino Médio do primeiro texto, em nítida manobra de alinhamento à Lei n.º 13.415/2017, significou uma quebra do princípio de integração entre as etapas da Educação Básica.

Essa dinâmica foi efetuada no Governo Provisório de Michel Temer (MDB), com o MEC sob direção de Mendonça Filho e com Maria Helena Guimarães Castro na secretaria executiva do MEC. Após analisar as versões da BNCC do Ensino Médio, Cruz (2021) identificou que a versão final da Base foi produto da disputa do projeto formativo para as juventudes e do rompimento com o processo de elaboração do documento, que vinha sendo realizado desde 2015.

Na versão final da BNCC (Brasil, 2018a), os princípios e as intencionalidades giram em torno da pedagogia das competências. Quanto a isso, Cruz (2021) aponta para a centralidade da proposta curricular para a adaptação não crítica dos sujeitos à sociedade contemporânea. Essa finalidade está presente na concepção de educação integral presente na BNCC, concepção esta oposta à formação integral entendida, e defendida na presente pesquisa, como horizonte a ser materializado a partir da superação da sociedade de classes. O termo “educação integral”, apregoadado na BNCC, está vinculado às competências gerais e seu sentido “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018a, p. 14).

A implementação do NEM teve início no ano de 2022, atendendo ao Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, disposto na Portaria MEC Nº 521, de 13 de julho de 2021. Até o início da agenda, os sistemas de ensino e as escolas tiveram um período de organização e elaboração de seus currículos, processo que, mesmo sob a Pandemia de Covid-19, não foi interrompido.

Nas subseções que se seguem, são abordados aspectos do Novo Ensino Médio do Estado do Paraná. A análise abrange: a) a produção do conhecimento a respeito do tema; b) os processos de elaboração e aprovação das diretrizes curriculares e do referencial curricular (Paraná, 2021a); c) aspectos de financiamento e privatização; e d) elementos do conteúdo dos documentos.

3.3. Contrarreforma curricular no estado do Paraná: caracterização da produção de conhecimento

Com vistas a sedimentar um arcabouço teórico sólido sobre o qual se assenta a etapa de análise dos dados, foi realizada uma revisão sistemática da literatura acerca da contrarreforma curricular no estado do Paraná no âmbito da

reestruturação do Ensino Médio, conforme já mencionado anteriormente. Esse tipo de revisão se apoia em processos de pesquisa precisos, sistemáticos e explícitos para o levantamento da literatura científica existente acerca de um tema bem delimitado. O detalhamento dos processos utilizados encontra-se descrito na Seção 1.1.

3.3.1. Revisão sistemática de artigos publicados em periódicos

No Portal de Periódicos da Capes, a busca com o cruzamento (“Referencial Curricular para o Ensino Médio” OR “BNCC” AND “Paraná”) resultou em 84 artigos. Após a leitura dos resumos de todos esses trabalhos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados nove artigos. Na mesma plataforma, agora com o cruzamento (“Reforma do Ensino Médio” AND “Paraná”), a busca resultou em 21 produtos. Destes, apenas um foi selecionado segundo o grau de adesão ao tema e sob os mesmos critérios. Os cruzamentos supracitados também foram aplicados no campo de busca da *SciELO*, contudo, nenhum resultado foi apresentado. Na insistência de identificar trabalhos pertinentes ao tema na plataforma da *SciELO*, um outro cruzamento foi formulado, a dizer (“Novo Ensino Médio” AND “Paraná”), mas que não ocasionou resultados. As principais informações dos estudos selecionados encontram-se organizadas no Apêndice A.

Alguns dos artigos que passaram pelo crivo de mapeamento, mas que não foram selecionados para a etapa apreciação integral do documento, merecem ser mencionados por trazerem uma contribuição para a produção do conhecimento sobre ajustamento de algumas disciplinas pelo Referencial Curricular do Paraná – 2018 – e por outros documentos referentes as etapas da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF). Compõem esse caso os seguintes exemplos: Souza e Poroloniczak (2020), que tratam da implementação da BNCC no Paraná por meio do Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (2019) – na disciplina de Arte, tomando como foco o abandono das Diretrizes Curriculares de Arte; Pavan e Cainelli (2022), que discutem as concepções presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do estado do Paraná (2008) e da BNCC, especificamente, dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do ajustamento do currículo estabelecido pelo Referencial Curricular do Paraná (RC) aprovado em 2018; Rossetto e Castro (2022) analisam o modelo curricular paranaense para as

etapas da EI e do EF com direcionamento para discussões sobre a teoria e a prática na educação escolar e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano.

Dois dos artigos analisados se tratam de mapeamentos de outros trabalhos (artigos, dissertações e teses), sendo um sobre a Reforma do Ensino Médio (Correa; Thiesen; Hentz, 2022) e outro sobre a BNCC (Giaretta; Silva; Garcia, 2021). São trabalhos cujo escopo de estudo não está centrado na adequação dos currículos paranaenses de nível médio, mas que, no caso do estudo de Corrêa, Thiesen e Hentz (2022) alcança, de forma geral, o ajustamento dos currículos subnacionais da Educação Básica. Enquanto isso, Giaretta, Silva e Garcia (2021) mapeiam a produção de conhecimento acerca da REM, não chegando, contudo, a adentrar na temática da implementação da Contrarreforma nos estados. Os dois artigos foram selecionados na revisão sistemática pois, por se tratarem de revisões a respeito do que já foi produzido sobre o tema, que é bastante amplo, podem fornecer as tendências ou um recorte, mesmo que breve, da implementação da BNCC e do “Novo Ensino Médio” no Paraná e demais estados.

3.3.2 Revisão sistemática de teses e dissertações

O mapeamento das teses e dissertações foi efetuado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com o cruzamento (“Referencial Curricular para o Ensino Médio” OR “BNCC” AND “Paraná”) foram encontrados 144 trabalhos, sendo que destes foram selecionados apenas cinco que atendiam os critérios. Já com cruzamento (“Reforma do Ensino Médio” AND “Paraná”) obteve-se 18 produtos, mas apenas um estudo foi colhido para apreciação minuciosa. Por meio do cruzamento (“Novo Ensino Médio” AND “Paraná”) no campo de busca, foram fornecidos quatro trabalhos, mas que não aderiam ao tema. No Quadro 4 é possível observar que, do total de pesquisas mapeadas, duas são teses de doutorado e as demais são dissertações de mestrado. A maioria dessas pesquisas provém de programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Quadro 4 – Levantamento de teses e dissertações (2017 a 2023).

| TÍTULO | AUTORIA | LOCAL | ANO |
|--|-----------------------------------|---|------------|
| A historicidade da dualidade na educação: a contrarreforma do Ensino Médio | Noemi Ferreira Felisberto Pereira | Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu | 2022 |
| A implementação do “Novo” Ensino | Sandra Mara de Moraes | Universidade Estadual | 2022 |

| | | | |
|---|------------------------------------|---|------|
| Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos | Kozakowski | do Oeste do Paraná, Cascavel | |
| A Educação Física para o Ensino Médio no âmbito do Referencial Curricular do Paraná e a reificação do corpo: uma análise na perspectiva da Teoria Crítica | Carlos Eduardo Laurentino Brancher | Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava | 2022 |
| A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências | Angela Maria Bedin | Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão | 2021 |
| Lei 13.415/2017: impactos no Ensino Médio Técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR | Ana Raquel Harmel | Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu | 2019 |
| Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016) | Allan Andrei Steimbach | Universidade Federal do Paraná, Curitiba | 2018 |

Fonte: Elaborado pelo autor, em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2023).

Destaca-se a tese de doutoramento de Pereira (2022), que analisa as nuances da Contrarreforma do Ensino Médio que indicariam uma mudança qualitativa na categoria dualidade educacional brasileira. Para tal, valendo-se dos subsídios do materialismo histórico-dialético, a autora analisa, além de documentos nacionais balizadores da implementação da Contrarreforma, documentos produzidos no Paraná, entre eles o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio. A autora traz constatações importantes acerca do caráter reorganização do currículo paranaense para a etapa, da exaltação do empreendedorismo e das denominadas habilidades socioemocionais na parte “flexível” do currículo e acerca do Itinerário da Educação técnica e Profissional no Paraná. Além disso, a privatização da educação pública no Paraná é uma questão articulada pela autora (Pereira, 2022).

Em sua dissertação, que também tem como objeto de estudo o “Novo Ensino Médio”, Kozakowski (2022) investiga a implementação da Contrarreforma nas escolas da Rede Estadual de Educação pertencentes ao município de Terra Roxa/PR, com ênfase nas propostas da organização do currículo em tempo integral, da ampliação da carga horária e dos itinerários formativos. Em outra pesquisa, Brancher (2022) analisa as concepções de corpo e de Educação Física presentes no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, aprovado em 2021, a fim de

compreender o papel desse documento no âmbito da discussão sobre a relação entre indústria cultural e identidade corporal.

Enquanto contribuição para a compreensão dos aspectos teóricos e conceituais e do processo de implementação da BNCC no estado do Paraná, bem como os impactos da Base nas políticas curriculares anteriores do Paraná, destaca-se a dissertação de Bedin (2021). Tal pesquisa trata da contrarreforma curricular expressa nos documentos Referencial Curricular do Paraná, de 2018, e Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), bem como o diálogo destes com o currículo nacional – BNCC. A autora identificou o sentido de educação de qualidade presente nessas propostas e compreendeu o caminho traçado pela reforma para alcançar a “melhoria” da qualidade da educação. Todavia, a análise não abrange a etapa do Ensino Médio, pois, no período de elaboração da dissertação, o novo referencial curricular para essa etapa não havia sido elaborado. Bedin (2021) identifica um alinhamento entre a BNCC e o currículo estadual e constata que as políticas analisadas têm pouca ou nenhuma capacidade de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, já que o sentido de educação de qualidade nelas contidas se insere na lógica empresarial.

Por sua vez, Harmel (2019) busca identificar a concepção de coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR) acerca das modificações trazidas pela Lei n.º 13.415/2017 no Ensino Médio Técnico Profissionalizante. Colocando a questão Contrarreforma para além dos seus efeitos sobre o Ensino Médio regular, tal pesquisa é um aporte para a compreensão dos possíveis impactos no modelo da formação integrada, que articula o ensino médio com a educação profissional e técnica.

Sem perder de vista o contexto de intensa transformação política, Steimbach (2018), em sua tese de doutorado, aborda a luta das juventudes contra a Reforma do Ensino Médio (MP n.º 746/2016) no contexto do movimento de ocupação de escolas paranaenses no ano de 2016. Ao investigar, via pesquisa de campo, os anseios dos jovens que ocuparam as escolas, o autor traz um retrato completo da resistência dos/as estudantes secundaristas diante da ameaça da Contrarreforma e um contexto de transformação política.

Percebe-se que, tanto pelo mapeamento de artigos publicados em periódicos quanto pelo levantamento de teses e dissertações, há uma carência de pesquisas

sobre o “Novo Ensino Médio” articulado com a reformulação curricular no estado do Paraná.

É importante mencionar que, apesar de recente, é considerável o volume de estudos que acompanharam a Contrarreforma do Ensino Médio em outros estados. Entre esses estudos, destacam-se as seguintes produções: o Dossiê “A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia”, da Revista Trabalho Necessário (Silva; Araújo, 2021); o Dossiê “A implementação do Novo Ensino Médio nos estados”, da revista Retratos da Escola (Cássio; Goulart, 2022); e o trabalho de Fernando Cássio (2022), no Dossiê “Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora”, da EccoS – Revista Científica.

Foi constatado, durante a revisão, que parte considerável dos estudos abordam o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018), que, como já mencionado, não traz as especificidades da etapa final da Educação Básica. Foi identificado, ainda, que outros documentos referentes à organização do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental também integram o *corpus* de análise dessas pesquisas.

Estão dentro desse recorte as seguintes contribuições correlatas: Felippi (2022), que analisa a BNCC de História no estado do Paraná; Zanella (2021), que busca compreender a disciplina de Arte nas políticas educacionais do Brasil e do Paraná de 1990 a 2018; Silveira (2021), cujo objeto de pesquisa é o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste da Paraná (currículo da AMOP), realiza uma análise comparativa entre a primeira e a quarta edição do currículo – 2007 e 2019, respectivamente, sendo a de 2019 influenciada pela BNCC; e Paula (2020), que analisa a atualização dos currículos subnacionais à luz da BNCC, procurando identificar se tais currículos assumiam a BNCC como prescrição ou orientação. No que tange ao currículo do Paraná, Paula (2020) investiga o referencial curricular aprovado em 2018, o que significa que o currículo do estado para a etapa do Ensino Médio ficou fora do alcance desse estudo.

3.4. Orientações do Estado do Paraná para adequação à política nacional de reformulação curricular

A estrutura curricular do Novo Ensino Médio Paranaense é composto por duas bandas: uma chamada Formação Geral Básica (FGB) e outra parte correspondente aos Itinerários Formativos. A carga horária total desta corresponde a 1200 horas, enquanto que a carga horária daquela integraliza 1800 horas. A distribuição da carga horária de FGB diminui da 1ª para a 3ª série (800 horas na 1ª série, 600 horas na 2ª série e 400 horas na 3ª série). Os IF, por seu turno, ocupam a maior parte do currículo na 3ª série (200 horas na 1ª série, 400 horas na 2ª série, e 600 horas no último ano. No estado do Paraná, o campo dos IF compreende a Parte Flexível Obrigatória (PFO), obrigatória nas três séries, e a parte dos Itinerários Formativos Integrados, ligados às áreas do conhecimento (Paraná, 2021a).

A oferta da estrutura curricular encontra-se em progressão. Em 2022, os/as estudantes paranaenses da primeira série contaram com a FGB e com a PFO, enquanto que as demais séries seguiram o regime anterior de organização do Ensino Médio. O início oferta dos itinerários formativos, por sua vez, está prevista para 2023 (2ª série) e para 2024 (3ª série).

A implementação, prevista no cronograma nacional, teve início no governo de Carlos Massa Ratinho Junior (PSD) – 2019-atualmente, com Renato Feder na liderança da Secretaria da Educação (2019-2022). Este, representante empresarial dos/as reformadores/as da educação, ex-diretor executivo da Multilaser Industrial S/A e atual secretário da pasta de Educação do Estado de São Paulo – 2023.

A implantação das mudanças procede em meio a um contexto de aprofundamento de políticas neoliberais pelo Governo Ratinho Junior (PSD). Quanto a implicações para a rede pública estadual de ensino, Silva Junior (2022) identificou inúmeros aspectos da mercantilização da educação. Nesse sentido, destaca a agudização do controle dos processos pedagógicos e a pulverização da autonomia docente por meio de políticas de desempenho e responsabilização, sendo estas encabeçadas, em grande parte, pela Prova Paraná e pelo IDEB. A essa ofensiva ao trabalho educativo, soma-se, ainda, a formação continuada dos/as professores/as com ênfase na obtenção de resultados nas avaliações externas. Outro aspecto criticado é a plaformização digital dos processos pedagógicos, que visa à padronização dos conteúdos e das metodologias de ensino (Silva Junior, 2022).

Não é possível refletir a respeito dos processos de tradução da política de Reforma do Ensino Médio para o estado do Paraná sem lembrar do protagonismo dos/as jovens de escolas públicas paranaenses na luta contra a agenda de ofensiva

neoliberal adotada por Michel Temer, a qual contava com a (MP) n.º 746/2016. Os/as secundaristas exigiram não só sua participação efetiva na construção do Ensino Médio, mas também políticas que contemplassem as necessidades concretas daqueles/as que estudavam e trabalhavam (Steimbach, 2018). Esse fio permite indagar o que significa a materialização da Contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC no Paraná diante dos movimentos de resistência.

Conforme Stoiev (2019), 831 escolas do estado do Paraná foram ocupadas por estudantes secundaristas, sendo que o ápice das ocupações estaduais ocorreu no mês de outubro de 2016. O movimento, identificado como Movimento Primavera Secundarista, foi protagonizado por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas. Os/as secundaristas organizaram, por meio das ocupações, resistências à MP n.º 746/2016, ao projeto do movimento conservador “Escola sem Partido” e à PEC n.º 55/2016 (conhecida, na época de tramitação, como PEC do Teto de Gastos Públicos ou PEC da Morte, foi aprovada na forma da EC n.º 95). As ocupações sofreram com campanhas de difamações e desinformação por parte da mídia e de agentes públicos do Governo Beto Richa (PSDB) (2011-2018), além de cerceamento pelo MEC sob a liderança de Mendonça Filho, repressão policial e represálias de grupos conservadores. A partir do final de outubro, o movimento abrangeu outros estados, principalmente com as ocupações de Institutos Federais, Universidades e escolas de outros 19 estados da Federação. Todavia, na segunda semana do mês de novembro de 2016, as ocupações das escolas paranaenses foram encerradas em razão das medidas judiciais de reintegração de posse (Stoiev, 2019).

Em 2017, quando já aprovado o Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), a Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR) manteve a mesma postura de desprezo que manifestou no ano anterior em relação às manifestações contrárias à Contrarreforma. De acordo com a APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (App-Sindicato), foi por intermédio do próprio Sindicato que foram realizadas audiências públicas, em 2017, nos Núcleos Regionais de Educação (NREs). Segundo o grupo, a maioria dos/as participantes das audiências se posicionaram contra à Contrarreforma, fato ignorado pela SEED-PR (App-Sindicato, 2021a).

Instituídos em nível nacional os principais marcos normativos balizadores do NEM e da política curricular a ele integrada, coube aos estados exararem suas regulamentações em adequação à reforma e encaminharem o novo modelo

curricular. Para fins de organização, a relação das principais regulamentações e induções exaradas pela SEED-PR e CEE-PR – período compreendido de 2020 a 2023 – são apresentadas no Apêndice B.

Os estados e as redes de ensino tiveram um período para se organizarem e se adaptarem às mudanças até o início da implementação do NEM. Em julho de 2021 o MEC divulgou o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Prevista para ocorrer de forma progressiva, a agenda foi iniciada em 2022 com as 1ª séries, devendo abranger as 1ª e 2ª séries em 2023 e completar o ciclo para as três séries do Ensino Médio até 2024. Como já mencionado, no início de 2023, os prazos de implementação foram suspensos pelo prazo de 60 dias para a realização de consulta pública, conforme a Portaria nº 627/2023 (Brasil, 2023b).

Consta no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021c) que o estado iniciou, em 2019, a implantação de escolas piloto e a elaboração do Referencial Curricular e das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio (DCCEM). A constituição destes documentos, em específico, ficou a cargo de uma Comissão criada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) no ano de 2018. Em 2020, a SEED-PR criou um Comitê voltado para o acompanhamento da implementação. Entre os/as 19 membros/as do Comitê, apenas um representou os/as estudantes paranaenses e uma representou os/as docentes do estado, respectivamente: um dirigente da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES) e a representante da APP-Sindicato no CEE-PR, Taís Maria Mendes (Paraná, 2021a).

No dia 16 dezembro de 2020, foi publicada a Instrução Normativa Conjunta n.º 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED, que dispôs sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino. Essa mudança pode ser considerada a primeira movimentação que buscou padronizar o currículo do Ensino Médio das escolas públicas paranaenses. Por efeito dessa orientação, que exigiu adequação da matriz curricular a partir do ano de 2021, as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes tiveram redução de metade das suas cargas horárias, manobra que abriu espaço para a inclusão da Educação Financeira na grade e para assegurar a predominância de Língua Portuguesa e Matemática. Em outras palavras, a implantação da matriz curricular atacou incisivamente conhecimentos que são essenciais para que o/a estudante possa realizar uma leitura crítica do mundo e da vida, assim como para desenvolver suas potencialidades criativas.

Em reação à mudança, mais de 50 entidades político-organizativas e do campo da pesquisa assinaram nota em defesa da manutenção das disciplinas de Humanidades (App-Sindicato, 2021b). Em nota pública, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) repudiou a redução da carga horária de Filosofia, Artes e Sociologia e a inclusão da disciplina de Educação Financeira, e indicou ausência de participação coletiva e consulta à comunidade escolar do processo (ANPOF, 2020). Contudo, a reação negativa no campo educacional e a articulação entre as entidades representativas contrárias à configuração da matriz curricular não foram suficientes para ocasionar revogação da Instrução Normativa. No que tange a essa discussão, Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 403) afirmam:

Dentre os principais pontos da argumentação contrária à alteração da matriz curricular, é oportuno destacar que o processo foi desprovido da participação da comunidade escolar, ferindo o princípio da gestão democrática; a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações em larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objeto claro de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes.

A orientação supracitada continuou em vigência para as 3^a séries, no ano letivo de 2023. Mais tarde, vieram outras duas movimentações referentes à composição da matriz curricular: a Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED, publicada em 17 de dezembro de 2021, que lançou novo modelo de oferta para a primeira e a segunda séries na rede pública estadual a partir do ano letivo de 2022; e a Instrução Normativa Conjunta n.º 009/2022 - DEDUC/DPGE/SEED, de 22 de dezembro de 2022, que substituiu a anterior, mas manteve a mesma composição curricular.

Costa (2023) chama atenção para o fato de que, no contexto de pouco ou nenhum envolvimento pela SEED de estudantes, docentes, comunidade e equipe pedagógica nos processos de elaboração dos documentos, as três Instruções Normativas foram publicadas no final do ano letivo de 2022. O autor (2023, p. 10, grifos nossos) assinala que:

Por tratar-se das mudanças profundas na organização e na concepção de educação e do Ensino Médio, **a estratégia** de publicar tais Instruções Normativas no encerramento do ano letivo **dificultou a organização dos sujeitos envolvidos com a educação pública paranaense** no sentido de expressarem suas posições em relação a essas determinações ou mesmo que suas contribuições pudessem ser ouvidas e, quiçá, acatadas.

Deve-se destacar, ainda, que, atingindo as Modalidades da Educação Básica, a falta de diálogo da SEED com as escolas e comunidades na implementação do NEM se mostra violenta, sobretudo, contra os sujeitos marginalizados e contra a educação que se constrói nas lutas e movimentos sociais. A redefinição da matriz curricular da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola¹², por exemplo, gerou reações de contestação por parte de entidades político-organizativas empenhadas na luta dos grupos contemplados por essas modalidades.

O Coletivo Estadual de Educação Escolar Quilombola, com apoio da Federação Estadual das Comunidades Quilombolas do Paraná (FECOQUI) e de outras entidades, emitiram uma carta de repúdio ao Governo do Paraná. A carta destaca, entre outros pontos, a imposição de matriz curricular para o Ensino Médio:

Salientamos ainda a **violação dos direitos quilombolas à consulta prévia** na mudança de matriz curricular imposta pela Instrução Normativa 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED. As mudanças indicadas na referida instrução acarretam uma redução de carga horária nas disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia na oferta de Ensino Médio, e contrariam, pela forma como foi realizada, o disposto na **Convenção nº 169 da OIT** [Organização Internacional do Trabalho], a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica] e o Parecer CEE/CEB nº 194/2010 [...] (CONAQ, 2020, n.p., grifos nossos).

As entidades reforçam que essa e outras medidas provenientes da SEED, como a terceirização de agentes sem anuência das comunidades, violam direitos adquiridos sob lutas históricas e negligenciam as especificidades de identidade cultural dos Povos Quilombolas.

Ao analisar os impactos da implementação do NEM-PR na Educação do Campo, Costa (2023) constata o avanço da lógica neoliberal e ataques à educação construída pelos povos do Campo, das Águas e das Florestas. Além do retrocesso causado pela redução da carga horária das disciplinas da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o autor destaca:

Para a Educação do Campo, o projeto neoliberal e a Reforma do Ensino Médio têm um peso ainda maior, tendo em vista as lutas em torno da sua construção e da forte ligação da escola com a vida dos sujeitos do campo. Esse projeto amplia fortemente a agricultura capitalista por meio do

¹² Conforme a Instrução Normativa n.º 009/2022, a matriz curricular das Escolas do Campo é a mesma das escolas regulares, enquanto que as Escolas de Acampamentos e Assentamentos, Escolas Quilombolas e Escolas Indígenas contém matriz própria.

agronegócio, da produção em larga escala, da monocultura, da degradação ambiental, da produção das *comodities*, do latifúndio (Costa, 2023, p. 17).

Para a parte correspondente à Formação Geral Básica, normativa n.º 008/2021 trouxe mais um esvaziamento das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia: perderam, cada uma, uma hora-aula do total de horas-aulas semanais. As duas primeiras ficaram restritas à 1ª série, enquanto que Sociologia foi alocada apenas na 2ª série. Além disso, as disciplinas de História, Geografia, Química, Biologia e Física também tiveram redução considerável da carga horária. Na parte flexível obrigatória, foram incluídos mais dois componentes curriculares: Projeto de Vida e Pensamento Computacional. As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Projeto de Vida e Educação Financeira, agora chamadas de componentes curriculares, são as únicas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Em comparação com a Orientação n.º 011/2020, houve aumento expressivo da carga horária dedicada à Educação Financeira. Tal estrutura curricular continuou em vigência com a Instrução Normativa Conjunta n.º 009/2022.

No caso do estado do Paraná, os Itinerários Formativos (IF) compreendem uma parte “flexível obrigatória” e outra de Itinerário Formativo Integrado. Os componentes curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional compõem a denominada Parte Flexível Obrigatória, conforme a Instrução n.º 009/2022. Essa definição é ambígua, uma vez que a PFO é considerada eletiva, mesmo sendo obrigatória nas três séries. Além do mais, ao ser considerada integrante dos IF, essa parte do currículo não pode, então, ser contabilizada na Formação Geral Básica (FGB). Até mesmo no RCNEM, a ideia de um componente eletivo com “caráter obrigatório” foi indicada para a organização do Projeto de Vida nas matrizes curriculares. Uma vez que a proposta da PFO se distancia muito do sentido que os documentos normativos nacionais atribuem à Formação Geral Básica e aos IF, observa-se, nesse sentido, a presença de um processo de recontextualização do NEM na política curricular do Paraná.

A exclusão da disciplina de Arte do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental, no fim de 2022, trata-se de um caso que bem ilustra como a supressão de conteúdos clássicos do currículo é um projeto para a Educação Básica no Paraná. A retirada abria espaço para a introdução do componente de Pensamento Computacional. Após a repercussão negativa do caso, por efeito da movimentação da comunidade escolar e de pesquisadores, o Secretário Roni Miranda anunciou, em 2023, a

manutenção da disciplina de Arte. A garantia da obrigatoriedade é expressa na Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2022 – DEDUC/DPGE/SEED (retificada).

No que se trata, especificamente, do Referencial Curricular, é especificado, no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Paraná, que a elaboração da versão preliminar foi iniciada em maio de 2019 e contou com subsídios do programa ProBNCC (Paraná, 2021c). Contudo, o processo de escrita do texto contou apenas com a colaboração de grupos designados pela SEED-PR, conforme aponta um estudo preliminar realizado por pesquisadoras do Grupo Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa) e divulgado pela APP-Sindicato (Garcia *et al.*, 2021).

A ficha técnica do Referencial Curricular Paranaense para o NEM apresenta nome por nome dos/as colaboradores/as e redatores/as, mas não é mencionado a área de atuação da grande maioria desses/as agentes e nem como participaram e foram selecionados/as para construção do texto. Alguns dos nomes citados referem-se a articuladores da SEED-PR e do Conselho Estadual de Educação. Entre as menções, figura Luana Funchal Couto, referida no documento como consultora de gestão da UNESCO. Nesse caso, trata-se da participação, mediante consultoria, de um organismo internacional na elaboração da proposta curricular. Apenas outros sete estados que explicitaram relação com instituições do terceiro setor na elaboração de seus currículos, conforme Silva, Krawczyk e Calçada (2023).

Após realizar uma busca simples na plataforma do Currículo Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), constatou-se que os nomes descritos na participação da redação da Introdução, bem como os sujeitos presentes na lista de colaboradores/as, se referem, na grande maioria, a professores/as da rede estadual de ensino, assessores/as técnicos e técnicos-pedagógicos da SEED-PR. Boa parte destes/as, oriundos/as de Universidades Públicas.

Além do mais, o Plano de Implementação do NEM no estado cita que a redação do Referencial Curricular contou com a colaboração de profissionais do Ensino Superior (Paraná, 2021c). Entretanto, Garcia *et al.* (2021) salientam que as universidades paranaenses não foram chamadas para contribuir nas discussões em torno da construção do documento.

No texto introdutório da Deliberação n.º 04/2021 – CEE/PR é apresentada uma síntese das tramitações até a aprovação das duas principais formulações que orientam as mudanças curriculares no Paraná. Foi aprovado um cronograma,

referente ao ano de 2020, com ações de implantação da BNCC-EM por meio das Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná – DCCNEM e do RCNEM. Em tal planejamento, as movimentações compreenderam, sobretudo, a conclusão da redação do Referencial Curricular pela SEED e elaboração das DCCNEM e minuta correlata no Conselho Estadual de Educação (Paraná, 2021a). No ano seguinte, a Deliberação n.º 02/2021 - CEE/PR definiu nova agenda de atividades a serem realizadas ao longo do ano de 2021, conforme o Quadro 5. Além dos órgãos estaduais já citados, também teve envolvimento nessas atividades a Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEMEP).

Quadro 5 – Cronograma de implantação do Novo Ensino Médio Paranaense – previsão para o ano de 2021.

| ÓRGÃO | AÇÕES | ANO DE 2021 |
|--------------|--|-----------------------------|
| SEED | Consulta Pública do RCNEM | 03 a 28 de Fevereiro |
| SEED | Análise e sistematização das contribuições da consulta pública do RCNEM | Março |
| SEED | Entrega do RCNEM ao CEE | 31 de Março |
| CEE | 4ª. Reunião extraordinária da CEMEP, para discutir e elaborar a Minuta da Indicação das DCCNEM | 08 a 12 de Março |
| CEE | 5ª. Reunião extraordinária da CEMEP, para discutir a Minuta do RCNEM. | 05 a 09 de Abril |
| CEE | 6ª. Reunião extraordinária da CEMEP, para elaborar a Minuta da Deliberação (DCCNEM e RCNEM) | 03 a 07 de Maio |
| CEE | 2ª. Reunião extraordinária do Pleno, para discutir e aprovar a Minuta da Deliberação (DCCNEM e RCNEM) para a Consulta Pública. | 24 a 28 de Maio |
| CEE | Consulta Pública da Minuta da Deliberação (DCCNEM e RCNEM) | 01 a 30 de Junho |
| CEE | 7ª. Reunião extraordinária da CEMEP, para analisar e sistematizar as contribuições da Consulta Pública. | 05 a 09 de Julho |
| CEE | 3ª. Reunião extraordinária do Pleno, para discussão e aprovação final da Deliberação | 26 a 30 de Julho |
| SEED | Assegurar e orientar a implantação da Deliberação (DCCNEM e RCNEM) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. | Agosto a Dezembro |
| SEED | Assegurar e orientar a conclusão da reelaboração das Propostas Pedagógicas pelas redes e instituições de ensino. | Dezembro |

Fonte: Adaptado de Paraná (2021a).

Em nota, a APP-Sindicato reforça que a aprovação do calendário de regulamentação e implantação do Novo Ensino Médio Paranaense ocorreu sem qualquer possibilidade de discussão com a comunidade escolar. A chance de uma participação efetiva de professores/as, estudantes e pais, principalmente, também foi tolhida nas chamadas consultas públicas, em virtude de que a SEED-PR e o

CEED/PR promoveram consultas apressadas e superficiais, aspecto que será discutido logo adiante (App-Sindicato, 2021a).

Entre os dias 3 e 28 de fevereiro de 2021, a SEED-PR promoveu uma consulta pública *online* do RCNEM. Garcia *et al.* (2021) lembram que a população só teve acesso à proposta, pela primeira vez, com essa consulta, recebendo um documento com pressupostos já estabelecidos. Ao todo, as 1137 páginas da versão preliminar do Referencial foram disponibilizadas para apreciação no curto período de 25 dias, ficando nítida abreviação do processo. Além dessa questão, os blocos do Referencial Curricular foram apresentados separadamente, ou seja, em arquivos separados¹³, dificultando a análise do material em sua totalidade. Além disso, a consulta se deu via questionário, com questões fechadas, e ocorreu durante a pandemia, contexto em que a dinâmica escolar e o trabalho docente sofreram adaptações bruscas, fato que dificultou a organização e o engajamento da comunidade escolar (Garcia *et al.*, 2021).

Em março de 2021, conforme previsto no cronograma, ocorreu a análise e a sistematização dos resultados da consulta pública, contudo, não houve divulgação de quais critérios foram utilizados para esse processo (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

Uma segunda consulta pública, também *online*, ocorreu no período de 01 a 30 de julho, no ano de 2021. Nesta, o CEE-PR divulgou a Minuta das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio do Paraná, que vinha acompanhada do Referencial Curricular. Fazendo frente à Minuta, o Coletivo Humanidades, do Observatório do Ensino Médio da UFPR, publicou um manifesto em que consta um conjunto de argumentos indicadores da fragilidade da Minuta.

O Coletivo denunciou a falta de debate com os/as estudantes e com a comunidade escolar, indicando que não houve espaços para esclarecimento de dúvidas. O órgão ressalta que os agentes que subjazem os documentos de implementação do NEM desconsideram, inclusive, o histórico protagonismo das juventudes paranaenses no Movimento Primavera Secundarista, em que era exigido participação nos processos de reestruturação do Ensino Médio. No que diz respeito

¹³ Atualmente, a versão digital final documento está disponível integralmente em um único arquivo no *site* oficial da SEED-PR, contando com 1072 páginas. *Link* para acesso: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf.

tanto à implantação da matriz curricular pela Instrução Normativa Conjunta n.º 011/2020, quanto à Minuta, o manifesto enfatiza que:

Qualquer documento em construção ou a pronta entrega no ano de 2021 não contou com a participação da comunidade escolar. E reiteramos que questionários no *Google Forms*, envio de *e-mails*, produção e publicação de *podcast* não é participação coletiva, não é consulta pública, não é Gestão Democrática! Pois não abre espaço para o debate e a defesa do contraditório (Coletivo Humanidades, 2021, p. 6).

Contudo, um mês após o término da consulta pública, foi publicada a Deliberação n.º 04 – CEE/PR, de 29 de julho de 2021, que instituiu as DCCNEM e o RCNEM. Este, por seu turno, foi homologado em 6 de agosto de 2021, pelo dispositivo da Resolução n.º 3.416 – GS/SEED.

A partir dos aspectos analisados sobre as primeiras disposições do estado do Paraná para implementação do NEM, constata-se dois pontos proeminentes: a natureza impositiva e antidemocrática da formulação da política curricular e a organização do currículo em prejuízo à formação científica, humanística, cultural e artística dos/as estudantes.

O processo de elaboração e aprovação das orientações curriculares para o Novo Ensino Médio Paranaense (matriz curricular, referencial de elaboração dos currículos e diretrizes) não partiu de um amplo debate com os sujeitos das escolas públicas, com as Universidades, com as comunidades e com os movimentos sociais. As consultas públicas, quando realizadas, foram dissimuladas, abreviadas e não representaram condições efetivas de participação. Em outras palavras, a concepção das atuais políticas e induções do estado para o Ensino Médio configura o fracasso primeiro, plagiando a natureza antidemocrática e autoritária da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017. Esses aspectos, indicativos de que a implantação do NEM-PR não teve respaldo popular, convergem para resultados de pesquisas que tratam da materialização da Contrarreforma em outros estados. Em edição de 2022 da Revista Retratos da Escola, Cássio e Goulart (2022) apresentam um dossiê com trabalhos acerca do início da implementação do NEM em grande parte dos estados. Entre os pontos comuns das pesquisas, emerge a limitação da participação:

Realizados por meio de plataformas *online*, seminários, audiências públicas, consultas, *lives* ou combinações desses elementos, os mecanismos de participação associados ao NEM nas redes estaduais são sempre restritos, pré-direcionados, pouco representativos e superficiais do ponto de vista do

debate sobre o currículo e da reflexão sobre as trajetórias juvenis (Cássio; Goulart, 2022, p. 287-288).

No campo da organização curricular, foram observados os seguintes elementos: a hierarquização entre as áreas de conhecimento; o esvaziamento de conteúdos clássicos da matriz curricular, com o favorecimento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e a introdução de matérias sem embasamento científico e epistemológico tais como Educação Financeira e Pensamento Computacional (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

Corroborar-se com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o qual salienta que a diminuição da carga horária da formação geral básica, o desaparecimento de disciplinas em determinadas séries e a inclusão de outras estranhas à formação dos/as professores/as, causam prejuízo tanto na formação discente, quanto no trabalho docente. Impactam o acesso a conteúdos científicos, impossibilitando uma formação abrangente e dificultando, inclusive, a obtenção de subsídios necessários para que os/as estudantes possam dar continuidade dos estudos no Ensino Superior. No caso do trabalho docente, a inserção de disciplinas eletivas desconsideram a formação dos/as professores/as, que, por pressão de completar a relação de carga horária, acabam ministrando componentes para as quais não foram formados/as (MNDEM, 2022).

A partir da análise dos processos de elaboração da proposta curricular do estado do Paraná, percebe-se, em termos de recontextualização, uma aproximação do modo com que foi conduzida a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC-EM. O discurso de que houve a participação dos sujeitos na construção do currículo paranaense encobre, na verdade, a realização de consultas públicas insuficientes e o contexto de manifestações pela revogação do Novo Ensino Médio.

3.5. O Novo Ensino Médio do Paraná na esteira do empresariamento da educação escolar pública

Para compreender a recontextualização da BNCC do Ensino Médio no estado do Paraná, em articulação com as políticas de avaliação standardizadas, é necessário dimensioná-la no contexto da implantação local da agenda global de educação subsumida ao capital (Hipólito, 2019). De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2019), a padronização da aprendizagem no Brasil é um processo

pertencente à dinâmica da reforma global da educação, que, em última instância, tem por objetivo a inserção das escolas públicas em um livre mercado educacional. Nesse bojo, o trabalho desenvolvido nas escolas sofre substituições a partir das relações público-privadas, na medida em que são inseridas e/ou aprofundadas estratégias de gestão fundadas no gerencialismo.

Partindo dessa consideração, na presente seção são discutidos alguns elementos acerca do contexto mais amplo da reformulação curricular no estado do Paraná, a fim de explicitar os nexos entre a política em tela e os processos de privatização da educação escolar pública. Nesse sentido, consideram-se aspectos inerentes ao avanço da lógica neoliberal no interior da escola, à inserção do seguimento privado na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, e à intensificação de mecanismos de controle e responsabilização de professores/as e de escolas.

O aprofundamento da agenda neoliberal pela gestão de Carlos Massa Junior (PSD) é percebido entre as medidas que abrangem diversas áreas sociais, a exemplo da venda da Copel Telecom, subsidiária de telecomunicações, por cerca de R\$ 2,4 bilhões, e na privatização da Copel, após a companhia de distribuição de energia elétrica ser ofertada em ações na Bolsa de Valores, no ano de 2023. Na agenda em questão, cabe frisar também a aprovação da Lei Estadual n.º 19.811, de 05 de fevereiro de 2019, que criou o Programa Parcerias do Paraná, o qual estabeleceu normas para a desestatização e contratos com a iniciativa privada na área da Administração Pública Executiva Estadual (Paraná, 2019a).

No âmbito do financiamento externo, foi instituído, via a Decreto n.º 12725, de 01 de dezembro de 2022, o Projeto Paraná Eficiente ou Projeto de Inovação e Modernização da Gestão Pública do Paraná, voltado às áreas de gestão pública, de saúde e de meio ambiente. O Projeto contou com financiamento do BIRD/Banco Mundial pelo prazo de cinco anos.

No quadro das propostas efetuadas por Carlos Massa Junior (PSD) e que configuram ataques à gestão democrática e à autonomia das escolas públicas, destacam-se as seguintes políticas: o Projeto Parceiro da Escola, que promoveu a terceirização da gestão de escolas estaduais; e a Lei Estadual n.º 20.338, de 6 de outubro de 2020, que instituiu o Programa Colégios Cívico-Militares no estado do Paraná (Paraná, 2020).

No segundo semestre de 2022, a Gestão Carlos Massa Junior (PSD) publicou um edital de credenciamentos de empresas privadas interessadas em assumir a gestão de 27 escolas da rede estadual¹⁴. Tratava-se do desenvolvimento do Projeto Parceiro da Escola. O edital, desde a sua publicação, foi alvo de críticas que apontaram suas inconsistências, sendo substituído por outro texto em 10 de novembro de 2022. Posteriormente, foi aberta uma consulta pública para a terceirização da gestão das escolas. O processo foi finalizado em dezembro do mesmo ano e apenas dois colégios estaduais aprovaram a incorporação ao modelo: Aníbal Khury Neto, em Curitiba, e Anita Canet, em São José dos Pinhais (App-Sindicato, 2022a). As empresas responsáveis pela gestão das escolas são, respectivamente, Rede Decisão e Rede de Ensino Apogeu.

Valendo-se da discussão acerca das formas predominantes de privatização da Educação Básica (Adrião, 2018), é possível desvelar o Projeto Parceiro da Escola enquanto política de privatização da gestão escolar pública. O projeto em questão não se trata, portanto, de uma parceria ou de uma relação de cooperação, conforme sugere o nome da proposta. Essa forma de privatização ocorre quando existe a transferência da gestão escolar para organizações privadas com ou sem fins lucrativos (Adrião, 2018).

No que se refere à atuação de militares na área da educação pública, 12 escolas do estado do Paraná foram militarizadas a partir do Programa Nacional da Escolas Cívico-Militares, instituído pelo Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019¹⁵ (Brasil, 2019), no Governo Jair Bolsonaro (PSL/PL). Outras 194 escolas foram integradas ao modelo cívico-militar, entre 2021 e 2022, a partir da Lei Estadual n.º 20.338/2020 (Paraná, 2020). Concorde-se com Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 14), que compreendem tais políticas enquanto materialização do projeto neoconservador para a educação das juventudes brasileiras, pois, além de ferirem o princípio Constitucional de gestão democrática das escolas, tais propostas compartilham da “tentativa de padronização de atitudes, comportamentos e modos de pensar, impedindo a expressão da diversidade e, conseqüentemente, o exercício democrático de convivência com diferentes visões de mundo e perspectivas políticas e ideológicas”.

¹⁴ *Link* para acesso ao edital: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-peduc.pdf.

¹⁵ Revogado pelo Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, durante o primeiro ano do terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (PT) – 2023-presente.

Outro problema presente no modelo das escolas cívico-militares do Paraná é o fato de que estas não ofertam ensino no período noturno e/ou não podem ser Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA. Além disso, vale lembrar que a ampliação da carga horária do Ensino Médio nas escolas em tempo integral, também inviabiliza a permanência de estudantes que necessitam trabalhar.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua): Educação 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais no Brasil, em 2022, foi de 5,6%. Segundo o mesmo levantamento, 3,9% dos jovens e adultos do Paraná não sabiam ler e escrever, o que coloca o estado na posição de maior quantidade de analfabetos/as no Sul do país (IBGE, 2022). Contudo, as ações da SEED-PR sob o comando de Renato Feder (2019-2022) e de Roni Miranda (2023-presente) revelam um processo de exclusão da classe trabalhadora. No final do ano de 2019 foi aprovado o Parecer 231/2019 (Paraná, 2019b), normativa que modificou a oferta e a organização curricular da modalidade EJA, em adequação à BNCC. Após essa mudança, conforme exposto pela APP-Sindicato (2023a), a taxa de matrículas na modalidade EJA no estado do Paraná sofreu uma queda de 59%, no período de 2019 a 2022. Além disso, esse contexto foi agravado com o encerramento da oferta da modalidade EJA em algumas escolas do estado (App-Sindicato, 2023b).

A exclusão dos/as estudantes com 18 anos ou mais da rede estadual de ensino do Paraná e a extinção de vagas no ensino noturno foram apontadas por Rosiane Correia de Freitas (2023), em matéria do Jornal Plural, de Curitiba, como um dos motivos do aumento do valor no IDEB para o Ensino Médio do estado, em 2021, e para algumas escolas cívico-militares, no mesmo recorte considerado. Após analisar dados dos Censos Escolares (2018-2022) e do IDEB (2015-2021), a autora concluiu que o aumento foi resultado de um processo que excluiu 81 mil estudantes de 18 anos ou mais da rede estadual de ensino – deste total, 30 mil eram estudantes do Ensino Médio regular – o que ocasionou a eliminação de 76,8 mil vagas no ensino noturno, no período compreendido de 2019 a 2021 (Freitas, 2023).

Em 2019, a rede estadual obteve o conceito 4,4 no IDEB para o Ensino Médio. Em 2021, o valor subiu para 4,6, apesar de ficar abaixo da projeção estabelecida. Ainda assim, a posição do estado do Paraná foi a melhor entre as redes estaduais no que se refere à nota no índice para a última etapa da Educação

Básica. Esse resultado, indica Freitas (2023), deveu-se em razão aumento expressivo da taxa de aprovação, fator este que é afetado pelo fluxo escolar, enquanto que a média no SAEB se manteve no mesmo patamar, ou seja, sem variação expressiva. Pondera-se que, o público de estudantes do Ensino Médio no período noturno tende a ter menor índice de aprovação, em razão de suas condições específicas, a exclusão de parte desse público aumentou a taxa geral de aprovação e, por conseguinte, o valor no IDEB (Freitas, 2023).

Os/As reformadores/as empresariais da educação reproduzem a não recente ideia de que a qualidade educacional é melhorada mediante aumento dos índices em testes e avaliações em larga escala, tais como o IDEB (Freitas, 2018). Nesse sentido, a política curricular do estado do Paraná articula-se às propostas que facilitam a regulação dos processos formativos em atenção às métricas educacionais e expande as possibilidades de inserção de mecanismos de controle e responsabilização de professores/as e de escolas. Ao analisar as implicações da política de avaliação do estado do Paraná no trabalho docente, Silva Junior (2022) identificou o agravamento desses mecanismos sobre os processos pedagógicos e a autonomia docente. Entre as propostas, vale mencionar as seguintes: a Prova Paraná; o programa de Tutoria Pedagógica, voltada para a equipe diretiva e pedagógica da escola, tendo como foco a redução do abandono escolar e a reprovação; e o Programa Presente na Escola, que monitora a presença dos/as estudantes e realiza busca ativa de estudantes faltantes. As três propostas foram lançadas no ano de 2019 (Silva Junior, 2022).

A Prova Paraná, uma das primeiras medidas criadas pelo então Secretário da Educação Renato Feder, foi aplicada, no ano de 2019, em três edições, que abrangeram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O teste é aplicado trimestralmente e contempla os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em 2020, a disciplina de Língua Inglesa foi incluída na prova. No mesmo ano, seriam inseridos os componentes curriculares de Ciências, História e Geografia, no EF, e das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, no EM, mas, por conta da Pandemia de Covid-19, só foram incluídas em setembro de 2021.

Compreende-se a Prova Paraná enquanto política-vetor da implementação da reforma empresarial da educação no estado do Paraná. Consoante a Silva Junior (2022), essa política de avaliação aprofunda o modelo gerencial na educação escolar, ao focar os descritores das avaliações em larga escala e as taxas de

aprovação/reprovação e evasão/permanência para o direcionamento da formação continuada dos/as docentes, do planejamento e dos conteúdos didático-pedagógicos.

No que se refere à Tutoria Pedagógica, trata-se de um programa de monitoramento e supervisão da prática docente e pedagógica nas escolas estaduais, que tem como referência as formulações da Fundação Itaú Social para a organização do trabalho pedagógico e a formação continuada docente, conforme analisaram Mendes, Horn e Rezende (2020). O programa ocorre em dois níveis integrados, quais sejam: tutoria para gestores pedagógicos e tutoria para professores. No primeiro nível, o foco se dá na orientação dos planos de aula e na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto que a tutoria para os professores objetiva qualificar a atividade destes em sala de aula (Mendes; Horn; Rezende, 2020).

Além do mais, a Tutoria Pedagógica está articulada com o Programa Presente na Escola, que, por sua vez, funciona de modo integrado ao sistema de registros de faltas – Registro de Classe *Online*. Com base nos relatórios diários de faltas, gerados a partir dos lançamentos realizados pelos/as professores, os membros designados pela SEED-PR para a tutoria discutem, juntamente à direção e à equipe pedagógica da escola, os encaminhamentos para que sejam realizadas ações de busca ativa dos/as eventuais faltantes. Conforme avalia Baalbaki (2022), o Programa Presente na Escola é um grande instrumento de controle sobre a prática docente, ao considerar que a cobrança verticalizada incide, em última instância, sobre os/as professores, para que estes/as não deixem de usar o RCO diariamente.

A gestão educacional por trás dessas políticas teve interferência da Fundação Lemann, que, como já mencionado, é um aparelho privado de hegemonia empresarial, atuante na gestão pública da educação no estado do Paraná (Farias, 2023). Verifica-se que, logo no primeiro ano da Gestão 2019-2022, houve maior abertura à interferência dessa organização nas competências da Secretaria Estadual de Educação. No dia 9 de janeiro de 2019, um despacho do governador Ratinho Junior (PSD) autorizou a formalização de um acordo de cooperação entre o estado do Paraná, por intermédio da SEED-PR, e o Instituto Lemann, para o desenvolvimento do programa Gestão Pública (Paraná, 2019c). No mesmo ano, o governador e o secretário da pasta de educação, Renato Feder, encontraram-se com representantes da Fundação Lemann. O foco do encontro, segundo divulgado

pela imprensa oficial (Paraná, 2019d), foi debater formas de melhorar os resultados do Paraná no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), diminuir a evasão no Ensino Médio e estabelecer um modelo baseado em resultados educacionais.

A atuação da Fundação Lemann, por intermédio do assessoramento da política do Novo Ensino Médio no estado do Paraná, bem como dos programas de Tutoria Pedagógica, Prova Paraná e Presente na Escola, representa forte indício de recontextualização da política nacional de reformulação curricular e reestruturação do Ensino Médio. É possível dizer o mesmo a respeito da ingerência da Fundação Itaú Social e da Fundação Itaú para Educação e Cultura. São interferências empresariais que abrangem desde a gestão até a elaboração de material didático-pedagógico e a formação continuada de docentes.

Para além das iniciativas de regulação dos processos formativos, o panorama de ataques à categoria dos/as professores/as é agravado pelos elementos da desvalorização dos/as professores e da precarização das condições do trabalho docente.

Uma das principais pautas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná se refere à urgência da correção salarial e da revisão das condições de trabalho dos/as professores concursados/as e temporários/as. Em 2015, a greve dos/as servidores/as do estado do Paraná reverberou à aprovação da Lei n.º 18.493/2015, que fixou o pagamento da Data-Base de 2015 a 2017. Entretanto, a reposição anual da inflação encontra-se defasada desde 2016, por efeito das leis orçamentárias estaduais. Durante as gestões de Ratinho Junior (PSD), os únicos reajustes foram as reposições de 2% em janeiro de 2020, de 3% em janeiro de 2022 e de 5,79% em 2023. O sindicato estima que a perda salarial dos/as servidores/as seja o equivalente a 11 salários mínimos (App-Sindicato, 2022b).

Outro problema, agravado pela Gestão de Ratinho Junior (PSD), diz respeito à desvalorização da formação continuada dos/as professores/as. Nesse âmbito, a Lei Complementar n.º 130/2010, que instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), foi alterada nos termos da Lei Complementar n.º 241/2021, que, entre outros aspectos, deixou de permitir o afastamento dos/as docentes para a participação no programa e determinou que o curso todo seja realizado a distância.

Além de tudo, a Emenda Constitucional do Paraná n.º 45/2019 alterou o regime previdenciário dos/as servidores públicos do Paraná, incluindo professores/as e funcionários/as de escolas. Entre as mudanças decorrentes da alteração, foram definidos o aumento o tempo de contribuição e a diminuição do valor do benefício.

Ainda no bojo das dimensões da privatização da educação escolar, destacam-se, no contexto paranaense (2019-2022), a privatização do currículo e da oferta de disciplinas, conforme constatou Costa (2022). A inserção do seguimento privado no ensino público é uma possibilidade prevista no art. 4 da Lei n.º 13.415/2017, que alterou o art.36 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2017). No Paraná, essa brecha contribuiu para a realização do convênio entre o estado e o Centro de Ensino Superior de Maringá LTDA (CESUMAR), em novembro de 2021, para a terceirização da contratação de professores/as e monitores/as para ministrar disciplinas em cursos do Itinerário Formativo de educação profissional de nível médio.

Ao contar com a CESUMAR como única empresa concorrente nos 27 lotes do Estado do Paraná, a licitação foi realizada mediante Pregão Eletrônico com registro de preço, no Edital n.º 980/2021 (Paraná, 2021d). O processo licitatório ocorreu sob a responsabilidade do Departamento de Logística para Contratações Públicas – DECON, da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência e teve, como parte interessada, a SEED-PR. A empresa arrematou o total de R\$ 38.416.984,45 (Figura 2), para ofertar disciplinas dos cursos de Técnico em Administração, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Agronegócio. A aquisição da oferta pela empresa contempla o fornecimento de materiais, como *Smart TV*, instrumentos de informática e a disponibilização de monitores com formação máxima de nível médio. Com essas condições, os componentes curriculares são transmitidos a distância, por meio de um estúdio aos/as estudantes, que assistiam às aulas dentro da própria escola. Em matéria veiculada pela Agência Estadual de Notícias, a Secretaria de Educação justificou que não haveria profissionais habilitados para ministrar os componentes específicos dos cursos técnicos (Paraná, 2021e). Entretanto, professores/as concursados/as e temporários/as, contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), foram impedidos/as de pegar aulas do primeiro ano dos cursos técnicos em questão, ao abrir espaço para a privatização da oferta (App-Sindicato, 2021c).

Figura 2 – Detalhes da licitação pelo Pregão Eletrônico 980/2021.**DETALHAMENTO DA LICITAÇÃO**

| | | | | | |
|------------------------------------|---|--------------------------------|---------------|-----------------------|------------|
| Modalidade: | Pregão Eletrônico | Número/Ano do Edital: | 980/2021 | Situação: | Homologado |
| Objeto: | Oferta de disciplinas técnicas, não constantes da Base Nacional Curricular Comum, em cursos de Educação Profissional para a produção, ministração e transmissão das disciplinas técnicas presenciais mediadas por tecnologia, síncronas, com sistemas de interatividade e disponibilização de monitores, para estudantes do ensino técnico profissional integrado ao Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. | | | | |
| Órgão Responsável: | DECON - Departamento de Logística para Contratações Públicas (Antigo DEAM) | | | | |
| Registro de Preço: | SIM | | | | |
| Critério de Julgamento: | Menor Preço | | | | |
| Valor Máximo Inicial (R\$): | 45.631.410,00 | Valor Homologado (R\$): | 38.416.984,45 | Economicidade: | 15,81% |

Fonte: captura de tela realizada pelo pesquisador (2023). *Link* para acesso: http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/pages/compras/licitacoes/detalhamentos/detalhamento_licitacoes_gms?windowId=0a2.

O montante recebido pelo Grupo CESUMAR refere-se à oferta de cursos de Educação Profissional pelo prazo de três anos. Em consulta ao Portal da Transparência do Estado do Paraná, foram encontrados dois contratos: o Contrato n.º 234/2022, com data inicial em dezembro de 2021 e data final em dezembro de 2024; e o Contrato n.º 2006/2022, com vigência entre maio de 2022 e maio de 2025.

Por se tratar de um financiamento público à iniciativa privada, viabilizado mediante convênio/contrato, a oferta dos cursos do itinerário de formação técnico e profissional pelo grupo empresarial se enquadra como privatização da oferta da educação básica. Com base em Theresa Adrião (2018), salienta-se que a dimensão da privatização da oferta educacional pode ser dar na forma do financiamento de organizações privadas pela esfera pública, seja por meio de contratos/convênios/termos ou mediante incentivos fiscais.

A possibilidade de realização de convênios e acordos entre os sistemas de ensino realizarem e instituições privadas, para a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017), em cursos presenciais ou a distância, está inserida em um projeto organização curricular com redução de custos, atendendo ao princípio da flexibilização. De acordo com Kuenzer (2020), a flexibilização da proposta curricular do Novo Ensino Médio à necessidade de profissionais flexíveis, para o mundo do trabalho marcado pelo desemprego estrutural, pela precarização do trabalho e pela desmobilização das organizações sindicais. No caso do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, a flexibilização, na forma do aligeiramento com redução de custos, é expressa a partir do currículo organizado em módulos e com

adoção do sistema de créditos com terminalidade específica, da possibilidade de certificações intermediárias e do reconhecimento de competências mediante experiências fora do ambiente escolar, trabalho supervisionado ou demonstrações práticas (Kuenzer, 2020).

Além do convênio, cabe sublinhar os Acordos de Cooperação da SEED-PR com o “Sistema S” de ensino, enquanto outra iniciativa de flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem técnica-profissional no NEM do Paraná. É o caso dos acordos estabelecidos com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. A título de exemplo, foi firmado, em 2023, o Acordo de Cooperação n.º 202300005, entre a Secretaria de Educação e o SENAI/PR, para a oferta de “cursos Técnicos, Qualificação e Aperfeiçoamento Profissional” para atendimento aos alunos de baixa renda do Ensino Médio e da modalidade EJA da rede pública estadual (Paraná, 2023).

Outra iniciativa que promove caminhos para a inserção de atores privados no sistema educacional do Paraná, especificamente no âmbito do NEM, é o Programa Educação para o Futuro. Instituído pelo Decreto n.º 11.568, de 30 de junho de 2022 (Paraná, 2022a), o programa contou com o financiamento parcial de cerca de R\$ 480 milhões junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e, conforme sua própria apresentação, tem como principal objetivo aumentar a taxa de estudantes concluintes do Ensino Médio (Paraná, 2021f).

Conforme o Decreto n.º 11.568/2022, as finalidades específicas do programa contemplam a reformulação curricular do Ensino Médio e a ampliação da oferta do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, inclusive mediante convênios e/ou contratos com entidades privadas. Nesse bojo, a normativa prevê o aperfeiçoamento pedagógico com vistas ao uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula e com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e do empreendedorismo (Paraná, 2022a).

Observa-se que, conforme veiculado na página oficial de comunicação do estado do Paraná, a proposta, mencionada como potencial de “inovação” e de “modernização”, também visa a aumentar a “eficiência” da gestão das instituições participantes do programa. Para isso, os/as diretores/as das escolas são designados/as pela SEED-PR (Paraná, 2021f; Paraná, 2022a).

Utilizando-se do discurso de que é necessário preparar as/os estudantes para o mundo do trabalho do século XXI – lê-se contexto de aumento do desemprego, da

instabilidade e do trabalho precarizado –, o programa direciona o currículo para a demanda do mercado local, ao priorizar de vagas de cursos como Administração, Agronegócio e Educação Agrícola (Paraná, 2021f).

Ao avançar nas análises acerca da Contrarreforma curricular do Ensino Médio no estado do Paraná, em específico, no que tange às relações público-privadas, é oportuno destacar dois Acordos de Cooperação realizados pela SEED-PR em maio de 2022. O primeiro, Acordo de Cooperação n.º 202200009, foi realizado com a Associação Instituto longo e esteve voltado para a formação continuada de diretores/as, pedagogos/as e docentes nas escolas estaduais que estavam em processo de implementação do NEM. O segundo, Acordo de Cooperação n.º 202200005, foi realizado com a Fundação Itaú para Educação e Cultura e tem como objeto a prestação de apoio técnico à Secretaria de Educação para a implementação do itinerário formativo de formação técnica e profissional. Este último acordo tem vigência até 31 de dezembro de 2025 (Paraná, 2022b).

Compreende-se, a partir de Adrião (2018), que, tanto o Programa Educação o Futuro quanto os Acordos de Cooperação, representam diferentes percursos de privatização do currículo do Ensino Médio no Paraná. De acordo com a autora, essa forma de privatização abrange os processos pelos quais os desenhos curriculares das escolas, redes ou sistemas públicos são determinados pelo setor privado e isso pode se dar pela compra ou adoção pelo poder público de arranjos curriculares e/ou tecnologias educacionais.

É importante realizar uma precisão conceitual quanto às relações público-privadas para Educação Básica. No lugar da expressão parceria público-privada, adota-se o termo privatização, uma vez que essas relações não são colaborativas e horizontais, mas são medidas de subordinação direta ou indireta aos seguimentos privados (Adrião, 2018).

Em outra seção deste trabalho foi abordado a implantação massiva de plataformas educacionais *online* em sala de aula, medida que, dado o direcionamento pragmático da adoção dessas tecnologias, contribuem para a padronização didático-pedagógica e para o controle do trabalho docente. Algumas dessas plataformas foram adquiridas mediante repasse de recursos públicos para o setor privado. A esse respeito, são apresentadas, no Quadro 6, algumas contratações realizadas pela SEED-PR de grandes empresas privadas que comercializam pacotes educacionais. Destaca-se, com base em Mendes e Oliveira

(2023), o uso compulsório das plataformas digitais de aprendizagem em sala de aula por determinação da própria Secretaria de Educação.

Quadro 6 - Contratações feitas pela SEED-PR de empresas globais para a aquisição de plataformas educacionais (2021-2023).

| Contrato (número/ano) | Empresa contratada | Objeto | Vigência – atual | Valor contratado – atual (R\$) |
|---------------------------------|---|--|-------------------------|--------------------------------|
| 2196/2021 (067/2021 interno) | EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior LTDA. | Licenças de acesso à Plataforma Educacional de Língua Inglesa | 28/06/2021 a 27/06/2025 | 731.479.168,00 |
| 30/2022 | Quizziz Inc. | Licenças para o acesso à Plataforma Educacional Quizziz | 23/12/2022 a 22/12/2024 | 6.228.000,00 |
| 376/2023 | Matific Brasil Apoio Educacional LTDA | Licenças para o acesso à Plataforma Educacional Gamificada de Matemática | 24/01/2023 a 23/01/2025 | 10.368.000,00 |
| 439/2023 | AOVS Sistemas de Informática S.A. | Licenças para acesso a Plataforma Alura | 03/02/2023 a 02/02/2025 | 10.414.527,91 |
| 4900/2023 | Reeducation Consultoria e Tecnologia Ltda. | Licenças <i>Google Workspace for Education Teaching and Learning Upgrade</i> – Google Classroom | 27/09/2023 a 27/01/2024 | 2.597.339,52 |

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Portal da Transparência do Governo do Paraná (2024).

Em pesquisa recente, Cássio e Goulart (2022) apontaram que, no contexto de implementação do NEM nas redes de ensino de diferentes estados, a intensificação da interferência de institutos e fundações atreladas ao empresariado se mostra como tendência na inserção de plataformas digitais em sala de aula e no fornecimento de materiais didáticos padronizados, como planos de aula e *slides*. Após analisar recursos e plataformas digitais adotadas no estado do Paraná, a partir do ano de 2022, Barbosa e Alves (2023) indicaram, além da comercialização da educação baseada na tecnologia, os seguintes aspectos: a atribuição à Inteligência Artificial de parte do processo avaliativo dos/as estudantes; a hiperburocratização do trabalho docente; a descaracterização do magistério; o esvaziamento, a vigilância e o controle do trabalho pedagógico; e o determinismo tecnológico.

Frente às reflexões tecidas anteriormente, percebe-se que a possibilidade de convênios e outras formas de acordos com instituições privadas e organizações empresariais, ratificadas pela Lei n.º 13.415/2017, contribuiu para a introdução de processos gerencialistas na educação escolar, para a desvalorização docente e para

a negociação financeira dos processos pedagógicos. Nesse contexto, a escola pública é convertida em um balcão de negócios, na medida em que o currículo e a oferta são privatizados. Com a delegação das atividades escolares a sujeitos estranhos à escola, esta é conduzida a estágios cada vez mais avançados de inserção no livre mercado.

Em síntese, a possibilidade das certificações intermediárias, a EaD como forma de oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional e as variadas “parcerias” com instituições empresariais são elementos que comprovam a aproximação da política curricular paranaense com as proposições oficiais da política nacional de reestruturação do NEM.

3.6. O Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Complementares

O documento Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio foi publicado, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Complementares, a partir da Deliberação CEE/PR n.º 04/2021. Conforme já mencionado, o RCNEM é um documento extenso, que conta com 1072 páginas. É importante ressaltar que parte considerável do documento é composta por quadros organizativos que relacionam as habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento e em cada itinerário formativo, bem como os encaminhamentos metodológicos. Considerando o recorte metodológico da pesquisa, o conteúdo desses quadros não é o foco da análise.

O documento está dividido nas seguintes partes: a) Texto Introdutório; b) Formação Geral, composta pelas Áreas do Conhecimento; c) Itinerários Formativos; d) Componente curricular Projeto de Vida; e) Itinerário Formativo de Aprofundamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias; f) Itinerário de Aprofundamento na Área de Matemática e suas Tecnologias; g) Itinerário Formativo de Aprofundamento da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; h) Itinerário Formativo de Aprofundamento na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e i) Educação Técnica e Profissional (EPT).

Nas subseções seguir, serão discutidos elementos centrais do documento, organizados em duas temáticas de análise: a) Aspectos teóricos e conceituais; e b) Projeto formativo e contrapontos com as DCEs de 2008.

3.6.1. Aspectos teóricos e conceituais: supressões, apropriações e miscelânea semântica

O Texto Introdutório se propõe a apresentar, entre aspectos, questões históricas, legais e organizacionais do Ensino Médio no Brasil e no estado do Paraná. Tal seção apresenta algumas fragilidades e omissões. O desenvolvimento histórico do Ensino Médio é apresentado a partir de uma visão evolucionista da história, ao abordar os aspectos históricos como uma sucessão de legislações e normativas. Ao mesmo tempo, omite algumas normativas e não menciona debates e disputas marcantes em torno das políticas públicas nacionais para o Ensino Médio.

Não é mencionado, por exemplo, que, nem a Constituição de 1988, nem a LDB/1996 garantiram a universalização do Ensino Médio. Somente a partir do ano de 2009 passou a ser garantida a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, mediante a Emenda Constitucional n.º 59/2009. Quando abordadas a Reforma de Capanema (Brasil, 1942) e criação do SENAI e do SENAC, não entra em discussão sobre o avanço do setor privado da indústria no atendimento da demanda dos/as jovens pobres, que eram desviados do Ensino Secundário e do Ensino Técnico para a realização de cursos profissionalizantes de curta duração (Romanelli, 2014).

Ao abordar sobre a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não é mencionado, ao longo do RCNEM, acerca do processo de pouco mais de uma década de disputas do projeto formativo até a aprovação da LDB/1961. Essa omissão no texto é intencional, uma vez que, ao desconsiderar a posição histórica das políticas para a educação de nível médio e as forças envolvidas, tira-se o foco das contradições e do embate de interesses antagônicos.

Além do mais, é explícita a aproximação realizada, no próprio texto, entre a Lei n.º 5.692/1971 e a Lei n.º 13.415/2017. A respeito da Lei n.º 5.692/1971, esta fixou, entre outras providências, as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e a profissionalização do Ensino Médio (Brasil, 1971). Na Seção 2 da presente pesquisa, discute-se o fracasso dessa normativa e os interesses da classe exploradora e ela adjacentes. Porém, além de não constar qualquer menção ao obscuro contexto da ditadura empresarial-militar (1964-1985), observa-se a

exaltação da normativa no trecho “[...] a promulgação da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 5.692, de 20 de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971), trouxe contribuições muito significativas para a composição do cenário educacional” (Paraná, 2021a, p. 16). As supostas contribuições citadas fazem alusão à profissionalização do 2º grau e à definição do “núcleo comum” de disciplinas nos currículos do 1º e 2º graus.

Foi verificado, ainda, a ausência de apontamentos acerca do Decreto n. 2.208/1997, que, ao atender a lógica neoliberal para a educação e a escolarização, proibiu a formação profissional integrada à formação geral de nível médio e regulamentou formas fragmentadas e encurtadas de educação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Ademais, nenhuma orientação política nacional para o Ensino Médio homologada nos anos de 2000 é citada no texto, como o Decreto n.º 5.154/2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/1997, e a Lei n.º 11.741/2008, mediante a qual a EPTNM passou a compor a Educação Básica enquanto modalidade.

Já sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCE), construídas ao longo de pouco mais de meia década, elas são discutidas superficialmente, ao suprimir os fundamentos político-pedagógicos e o aspecto do processo participativo de elaboração que, conforme já analisado, contrasta profundamente com a dinâmica de elaboração da recente política curricular paranaense (Paraná, 2021a).

A partir identificação de palavras-chave e ideias-força recorrentes no texto, é possível observar uma miscelânea semântica, em que termos e expressões iguais são utilizadas para expressar concepções distintas e, até mesmo, antagônicas. Quanto a isso, cabe destacar o uso dos seguintes termos e expressões: formação integral/educação integral (com mais de cem citações), mundo do trabalho, emancipação humana, educação emancipatória, desenvolvimento pleno, trabalho como princípio educativo, conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, e integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para além disso, são estabelecidos diálogos com autores críticos e que são referências contrárias à racionalidade neoliberal, como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e José Carlos Libâneo.

Em análise preliminar da proposta de Referencial Curricular disponibilizada para consulta pública em fevereiro de 2021, Garcia *et al.* (2021) já haviam

constatado a apropriação indevida de termos e conceitos que são próprios do referencial crítico. Concorde-se com essas autoras quando elas apontam que “a confusão semântica intencionalmente utilizada, objetiva enleiar os leitores para que haja identificação com o texto, passando a impressão de que nada mudou, formando, assim, numa adesão consentida ao que está sendo proposto” (Garcia *et al.*, 2021, p. 25).

Partindo-se do conceito de recontextualização, é possível compreender que a fusão de concepções e conceitos divergentes, bem como a confluência de referenciais teóricos que não apresentam a mesma base epistemológica, indicam o presença do processo de recontextualização por hibridização. Essa explicação condiz com a hipótese de que a mencionada miscelânea semântica foi utilizada de modo a incorporar alguns conceitos que reportam à tradição curricular do estado Paraná, tendo em vista a validação do texto oficial e a regulação da prática. Sendo assim, percebe-se a associação, no RCNEM, do currículo por competências e habilidades com a perspectiva presente nas DCEs, ainda que aquele tenha a maior expressão no documento.

Ademais, o uso incoerente dos conceitos e referenciais críticos acaba se mostrando ainda mais contraditório em meio ao receituário neoliberal para a educação presente no documento, receituário este que bem expressa as intencionalidades da classe dominante na política curricular parananense. Quanto a isso, são predominantes e fundantes as seguintes expressões: competências e habilidades, empregabilidade, empreendedorismo, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a empreender, mercado de trabalho, aprendizagens essenciais, aprendizagem significativa, resolução de problemas cotidianos, inovação e resiliência.

Essas perspectivas são introduzidas na educação escolar desde a década de 1990, sob a égide do neoliberalismo e do pós-modernismo, sendo difundidas massivamente nas formulações de organismos e organizações internacionais para a educação do Brasil e na América Latina (Duarte, 2022). Nesse sentido, fazem parte de um projeto formativo mais amplo que pretende restringir o acesso dos filhos e das filhas da classe trabalhadora aos fundamentos científicos da base tecnológica da produção moderna. Assim, restringe-se também a leitura crítica da realidade e as possibilidades de atuação transformadora sobre essa mesma realidade.

O projeto formativo para as juventudes torna-se mais nítido quando analisados os princípios pedagógicos norteadores para o Novo Ensino Médio Paranaense. A seguir são abordadas as concepções de educação, escola, currículo e de sujeito presentes no Referencial Curricular.

3.6.2. Princípios pedagógicos: um projeto formativo guiado pela lógica neoliberal

Já foi mencionado que a formação integral/educação integral são expressões que ganham, na política curricular paranaense, um sentido que não se refere ao desenvolvimento pleno da pessoa em suas múltiplas dimensões (física/corporal, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica), ou seja, não se refere à formação omnilateral (Frigotto, 2012). O sentido atribuído ao termo educação integral é o mesmo presente na BNCC, em que está vinculada ao desenvolvimento de competências e habilidades (Cruz, 2021). Ao incorporar esse sentido atribuído à educação integral, é identificada uma adesão do Referencial ao discurso oficial presente na BNCC.

A educação dos/as jovens estudantes deve prepará-los/as, na concepção apregoada no Referencial Curricular, para “enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como também proporcionar a formação para a cidadania [...]” (Paraná, 2021a, p. 54). A partir do desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, a formação do sujeito se daria em todas as suas dimensões, que, no documento, referem-se às dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora. Entretanto, o ser humano não é apenas um ser cognitivo e “capaz de...”, mas é também epistêmico e que tem a necessidade de conhecer (Ramos, 2012). E, ainda mais, a preparação para o mercado de trabalho e para conformação do sujeito enquanto cidadão “ético e crítico” e “protagonista” são funções atribuídas à “educação integral” (Paraná, 2021a).

Uma vez defendida a educação enquanto propulsora do desenvolvimento de competências e habilidades, a compreensão do papel da escola é de que esta deve “proporcionar aos educandos situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e socioemocionais” (Paraná, 2021a, p. 54). Ao mesmo tempo em que a escola é colocada em uma perspectiva que se resume ao espaço de ensino e aprendizagem, também é vista como única

responsável pelo acesso dos/as estudantes ao mercado de trabalho após a conclusão dos estudos.

No que diz respeito à concepção de currículo, é seguida, estritamente, a orientação para as competências e habilidades e a codificação alfanumérica, conforme definido na BNCC. Porém, é possível observar outro elemento de incoerência semântica, quando é realizada uma aproximação conceitual do currículo por competências com o currículo integrado. Constata-se esse movimento no seguinte trecho: “O currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, tendo em vista que as competências, por si, expressam uma integração dos conteúdos, conceitos e processos metodológicos” (Paraná, 2021a, p. 63). Essa aproximação conceitual também é uma evidência de recontextualização, que, nesse caso, é a atribuição de sentido adicional (Silva, 2014). Isso porque a concepção de currículo integrado, oposta à concepção de currículo proposta na BNCC, é atribuída ao conceito de currículo presente no RCNEM.

De acordo com Marise Ramos (2012), o currículo integrado pressupõe, entre outros princípios, a inseparabilidade da educação geral da educação profissional, o trabalho como princípio educativo, a problematização dos fenômenos em múltiplas perspectivas (tecnológica, histórica, econômica, ambiental, social, cultural, etc.), a relação de conhecimentos de formação geral e específica, e a concepção de sujeito como ser histórico-social capaz de criticar a realidade imposta para além das aparências e de transformar a realidade em que vive. Além do mais, Marise (2012, p. 108) discute que:

[...] a necessidade de o currículo integrado superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências. O sentido das competências, por sua vez, é delimitado pela utilidade que têm os conhecimentos na realização de ações práticas.

Em sentido oposto à perspectiva da formação integrada, a concepção de jovem apresentada no RCNEM desconsidera o sujeito como uma construção histórica e social. Em vez do sujeito concreto da escola pública, atravessado por recortes de classe, etnia e gênero, tem-se um sujeito abstrato, cujas expectativas e inclinações deverão ser organizadas, em termos de projeto de vida, sem perder de vista as “transformações do mundo do trabalho”.

No currículo do NEM do Paraná, o Projeto de Vida é um componente curricular em que se propõe “[...] levar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos a curto, médio e longo prazo, o que significa projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras” (Paraná, 2021a, p. 798). É importante ressaltar que o componente Projeto de Vida aparece como elemento central no currículo, tanto na parte de Formação Geral Básica (FGB), quanto na parte dos Itinerários Formativos (IF).

Além de tudo, esse componente está articulado, não de forma explícita, ao eixo estruturante Empreendedorismo¹⁶. No RCNEM, essa associação emerge-se como aspecto essencial para que os/as jovens possam se planejar e exercer seu “protagonismo” na sociedade contemporânea, “marcada por constantes incertezas e mudanças que exigem dos indivíduos adaptações e flexibilidade” (Paraná, 2021a, p. 1026). Constata-se que o eixo Empreendedorismo é perspectiva para a formação do/a “jovem empreendedor”, termo que aparece nos encaminhamentos teórico-metodológicos dos Itinerários Formativos. Avalia-se que a forte presença do empreendedorismo nas proposições do Referencial Curricular se trata de um processo de recontextualização por deslocamento de sentido, uma vez que existe uma ênfase nesse eixo estruturante, o que não se verifica nos documentos normativos nacionais. No âmbito dos acordos financeiros, essa ênfase é observada no Programa Educação para o Futuro, em que um de seus focos é a promoção do empreendedorismo no Ensino Médio.

No plano da realidade concreta, esse projeto de juventude pretende a formação de sujeitos fragmentados, estranhos a si mesmos e estranhas ao trabalho, responsabilizados unilateralmente pelas suas próprias condições e submetidos à acumulação flexível do capital (Kuenzer, 2019).

Por se tratar de uma racionalidade, a lógica neoliberal estrutura, organiza e cuida com vistas a conservar determinadas relações sociais e, assim, garantir a geração de lucro na base da exploração dos trabalhadores e das trabalhadoras. Esse projeto histórico é efetuado mediante estratégias objetivas e subjetivas. É estratégica, portanto, a tentativa de destruição de qualquer perspectiva de futuro

¹⁶ Empreendedorismo é um dos quatro eixos estruturantes para a elaboração dos Itinerários Formativos, estabelecidos pela Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as DCNEM. Os demais eixos são: Investigação Científica, Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural.

para a humanidade que não tenha como centro o capital. Assim, forjar nas juventudes a ideia de inevitabilidade do regime social de acumulação capitalista afasta as possibilidades de atuação na realidade em direção a outra sociabilidade, que tenha como horizonte a ascensão dos/as trabalhadores/as ao poder.

A política curricular do estado do Paraná para o Ensino Médio rompe profundamente com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica, publicadas em 2008, em termos de constituição e conteúdo. As disputas dessas políticas e os interesses que predominaram expressam diferentes pressupostos pedagógicos.

Conforme já abordado, o processo de construção das DCEs foi longo e consistente, ao envolver, em um período de cerca de cinco anos, a participação de professores/as das escolas públicas de todo o estado do Paraná e de universidades públicas. Mesmo com suas limitações, como incoerências teórico-metodológicas e a falta de interlocuções mais estreitas entre os Departamentos responsáveis pela construção do currículo, o processo contou com encontros em todos os NREs, reuniões durante as semanas pedagógicas, sistematizações das demandas e contribuições dos/as professores/as, grupos de trabalho para a redação e a organização do documento final e formação continuada sobre as DCEs.

Vale destacar que esse processo ocorreu em um contexto político favorável, o que propiciou a continuidade das ações. À época da elaboração das DCEs, o governo do Paraná foi administrado por Roberto Requião (PMDB), alinhado, por sua vez, à presidência de Lula da Silva (PT) – 2003-2010. Contudo, a partir do Governo Beto Richa (PSDB) (2011-2018), as DCEs foram gradualmente abandonadas, até serem substituídas pela política de adequação à BNCC e à Contrarreforma do Ensino Médio.

Não obstante, a valorização da gestão democrática gravada na dinâmica de construção das DCEs não foi observada na corrente proposição curricular do estado do Paraná. A partir da análise do processo de elaboração do RCNEM e das Diretrizes Curriculares Complementares, verificou-se a exclusão das comunidades escolares e dos/as professores/as das escolas públicas, a abreviação das consultas públicas – efetuadas em meio às mudanças da rotina escolar decorrentes da Pandemia de Covid-19 – e o desprezo pelas manifestações contrárias ao NEM.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica são compostas por 14 livros¹⁷, cada um referente a uma disciplina (Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia e Química). Além disso, há os livros referentes às Modalidades da Educação, ao eixo de Gênero e Diversidade e à Formação de Docentes. Os 14 livros em questão apresentam um mesmo capítulo introdutório, “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, em que são expressos os fundamentos político-pedagógicos da proposta curricular.

A concepção de currículo, nessa política, é oposta ao currículo por competências, que fundamenta o RCNEM. É explícita a defesa da organização disciplinar, vinculada com teorias críticas e em que todas as disciplinas são valorizadas. A interdisciplinaridade é abordada como importante elemento articulador em ambas as políticas curriculares. Contudo, é apenas nas DCEs que essa perspectiva é apropriada de forma a aprofundar as disciplinas, sem, contudo, eliminar as especificidades destas (Paraná, 2008). No Referencial Curricular, por outro lado, a interdisciplinaridade não é abordada de modo a relacionar as áreas do conhecimento e enriquecer os conteúdos específicos.

As distinções entre as duas propostas também são profundas, no que tange às concepções de educação e de escola. A formação e a escolarização aparecem, nas DCEs, na sua íntima conexão com as relações sociais e produtivas. Há o reconhecimento de que a escola deve propiciar o acesso dos/as estudantes das classes mais desfavorecidas à cultura letrada, aos conhecimentos científicos e filosóficos. Além do mais, a concepção de educação profissional não é reduzida a um itinerário desintegrado da Educação Básica. Sobre a modalidade, destaca-se as seguintes defesas: o rompimento da articulação direta com a empregabilidade; o fortalecimento do vínculo com a Educação Básica; a apreensão de conhecimentos científicos, tecnológicos e socio-históricos; e a adoção da politecnia como referência (Paraná, 2008).

Face às considerações supracitadas, a política curricular do Paraná se mostra como um retrocesso, tal qual a Contrarreforma do Ensino Médio, pois retoma, com ajustes, a orientação mercadológica neoliberal para educação e estanca propostas

¹⁷ Link para o acesso: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019>.

já existentes e que materializaram avanços no debate sobre a educação na perspectiva dos/as trabalhadores/as.

4. Considerações Finais

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica e da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), os sistemas de ensino estaduais iniciaram a construção de seus referenciais e de suas diretrizes, para a reformulação curricular de nível médio. No estado do Paraná, o movimento de adequação a essas políticas deu origem ao Referencial Curricular para o Ensino Médio e às Diretrizes Complementares.

Tendo em vista esses aspectos, questionou-se sobre como a BNCC e a REM foram recontextualizadas na política curricular do Paraná e acerca das mudanças centrais trazidas, em comparação com as políticas curriculares anteriores do estado para o Ensino Médio. Para dar conta dessa questão, assumiu-se como objetivo geral da presente pesquisa, analisar e discutir a recente organização curricular do estado do Paraná para o Ensino Médio, tendo em vista as alterações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017).

Alicerçada nos fundamentos epistemológicos e ontológicos do materialismo histórico-dialético, a análise da política curricular partiu do reconhecimento do fenômeno/objeto de estudo em sua objetividade, ou seja, enquanto processo do desenvolvimento histórico das políticas públicas educacionais para as juventudes brasileiras. Esse firmamento permitiu aprender a questão do Novo Ensino Médio à luz das condições históricas atuais e desvelar as determinações da Contrarreforma.

Além do mais, obteve-se, no método, o suporte conceitual necessário para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa. No que diz respeito a esta, efetuou-se uma revisão sistemática de literatura e uma análise documental. Dentro desses marcos, o trabalho com os documentos de políticas educacionais partiu de indagações centrais que tocam a materialidade, quais sejam: qual projeto de sociedade e qual projeto de formativo estão sendo cristalizadas com a contrarreforma curricular? A quem se destina e quem dela se beneficia? Quais as correlações de forças envolvidas? Qual o papel de mediação dessa política na manutenção das relações de produção?

Quanto às orientações do estado do Paraná para adequação à política nacional de reformulação curricular, verificou-se a exclusão dos sujeitos da escola pública e das comunidades escolares na tomada de decisões, tanto nos processos

de elaboração e aprovação do Referencial Curricular e das Diretrizes, quanto nas alterações da Matriz Curricular. Conforme sinalizado nos próprios documentos orientadores, esses processos teriam transcorrido de forma democrática. Contudo, essa afirmação é intencionalmente utilizada para mascarar as fragilidades e as fragmentações que marcaram, no plano da concretude, o desenvolvimento da política curricular em tela.

A princípio, foi desprezada, na implementação do NEM no Paraná pela SEED-PR, as mobilizações do Movimento Primavera Secundarista, em 2016, que exigiu, entre outras pautas, oportunidades de participação consistente das comunidades escolares na construção da política nacional de reestruturação do Ensino Médio. Posteriormente, a constituição dos documentos orientadores ficou a cargo de uma comissão do CEE-PR e da SEED-PR. Cabe salientar que a própria aprovação do calendário de regulamentação e implementação do NEM no estado ocorreu sem possibilidade alguma de diálogos.

Enquanto o Referencial Curricular se encontrava em elaboração, a Secretaria de Educação – PR já dispunha, no ano de 2020, das primeiras alterações da matriz curricular para o Ensino Médio. As primeiras mudanças significaram a redução de pouco mais da metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte. Posteriormente, também houve redução do número de aulas dedicadas às disciplinas de História, Geografia, Química, Física e Biologia. Reitera-se, ainda, o fato de que as normativas que instituíram as alterações foram publicadas no final do ano letivo ou durante as férias escolares, ao dificultar, assim, a organização e mobilização dos sujeitos diante de tais medidas.

A retirada de conhecimentos científicos de diversas áreas afeta, especificamente, os/as jovens das classes populares, enquanto as escolas privadas da elite continuam a oferecer os conteúdos de disciplinas que são requeridos em exames de ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, está sendo efetivado o projeto de desvio de parte das juventudes – filhos/as da classe trabalhadora – do acesso à universidade, semelhante ao que ocorreu mediante a Lei n.º 5.692/1971, conforme já alertou Cunha (2017).

No que se refere aos sujeitos envolvidos na elaboração do currículo estadual (colaboradores/as e redatores/as), salienta-se a falta de transparência na ficha técnica do RCNEM. Ainda assim, verificou-se que o documento foi desenvolvido por articuladores/as da SEED-PR. As consultas públicas, por sua vez, foram aceleradas

e desprovidas de condições concretas de participação da comunidade escolar, como o espaço e o tempo hábil necessários para o estudo e o debate dos documentos.

Ao avançar nos resultados desta pesquisa, foi possível identificar, a partir da análise os processos de privatização, que o Novo Ensino Médio Paranaense e a política curricular estão ligadas intimamente à inserção de seguimentos privados na educação escolar, que vêm substituindo os processos formativos no interior da escola e regulando a prática docente. Isso responde o questionamento anterior sobre quais as correlações de forças envolvidas na Contrarreforma e quem dela se beneficia.

O contexto geral foi caracterizado por incentivos a desestatizações e por estreitamentos das relações público-privadas, assim como pela obtenção de financiamento externo (BIRD e BID). No âmbito da educação escolar foram constatados ataques à gestão democrática e à autonomia político-pedagógica. Esses elementos foram observados na terceirização da gestão de escolas estaduais, promovida pelo Projeto Parceiro da Escola, e na política de militarização de colégios estaduais (modelo cívico-militar).

Para além disso, e a partir das contribuições teóricas de Adrião (2018) e de Freitas (2018), conclui-se que a política curricular em questão veio acompanhada de vetores da privatização, especificamente sobre a gestão escolar pública, a oferta de disciplinas e cursos e sobre o currículo escolar.

Além do Projeto Parceiro da Escola, mencionado anteriormente, também configura medida de privatização da gestão escolar a interferência da Fundação Lemann nas dependências da Secretaria da Educação, na proposição de estratégias para aumentar o resultado do estado do Paraná no IDEB e diminuir a evasão no Ensino Médio – essa focalização é explicada pela incidência da taxa de aprovação nas métricas educacionais.

No que concerne às propostas de privatização da oferta de disciplinas e cursos, destacou-se o convênio com o Grupo CESUMAR, voltado à oferta remota de disciplinas de cursos do Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional. O contrato viabilizou a terceirização da contratação de professores e monitores para os cursos e o fornecimento de materiais de informática e aparelhos de televisão. Além do convênio em questão, fez-se nota dos Acordos de Cooperação realizados pela SEED-PR com o SENAI para a oferta do mesmo IF.

Quanto à privatização do currículo, que se refere à determinação dos desenhos curriculares por sujeitos do setor privado, foram enfatizadas as seguintes induções: o Programa Educação para o Futuro que, contando com financiamento externo, esteve voltado para a reformulação curricular do Ensino Médio e para a ampliação da oferta de cursos técnico profissionalizantes oferecidos por grupos privados; os acordos com os APHEs Fundação Itaú para Educação e Cultura e Instituto longo; e a aquisição em grandes valores de tecnologias digitais pela SEED-PR junto a empresas globais de tecnologia.

A questão da plataformização da educação também foi relacionada ao controle das atividades realizadas pelo/a professor/a em sala de aula, uma vez que há cobranças para o cumprimento do uso das plataformas digitais. Outros mecanismos de controle e responsabilização docente foram identificados, a dizer: a focalização dos descritores das avaliações em larga escala, como a Prova Paraná; e o monitoramento da prática docente e pedagógica das escolas, o que se atribui aos programas Tutoria Pedagógica e Presente na Escola. Além do mais, esse contexto é agravado pela desvalorização docente, explicado, em outros aspectos, pelo atraso dos ajustes salariais.

Percebe-se que o NEM, ao privilegiar uma educação escolar baseada em resultados, vem beneficiando imensamente o empresariado, além de atender às orientações de organismos multilaterais. Por outro lado, verificou-se que os/as jovens trabalhadores/as e os/as adultos/as que não concluíram o Ensino Médio são os sujeitos mais prejudicados pela regulação da educação baseada, unilateralmente, nos testes padronizados. Quanto a isso, foi abordado sobre o processo de exclusão de milhares de estudantes com 18 ou mais da rede estadual de ensino do Paraná, decorrente do fechamento de turmas oferecidas em período noturno e da redução drástica do número de matrículas na modalidade EJA – 2019-2022 (Freitas, 2023).

Esse projeto formativo ficou mais nítido na análise do documento orientador da política curricular (Paraná, 2021a). A ideia de Educação Integral propagada no texto é a mesma que está presente na BNCC, ou seja, está atrelada à pedagogia das competências. O/a jovem que se pretende formar, nessa perspectiva, é o/a “jovem empreendedor/a e protagonista”, no sentido de que, após concluir a Educação Básica, o sujeito possa, por conta própria, encontrar alternativas para sobreviver no contexto do mercado de trabalho sob o regime de acumulação flexível. Ao considerar a base político-econômica dependente do Brasil, trata-se da

adaptação ao cenário de ataque aos direitos trabalhistas adquiridos, de formação da força de trabalho para atividades pouco complexas e de baixo valor tecnológico agregado, de cortes dos orçamentos públicos de áreas sociais (educação, saúde, seguridade, cultura, etc.), e de desemprego estrutural (Motta; Frigotto, 2017).

Por fim, esse projeto formativo rompe com a concepção de educação, escola, currículo e sujeito presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – DCEs (Paraná, 2008). Nessa política, é valorizada a organização disciplinar e a defesa da formação omnilateral e politécnica. Resguardadas as limitações dessa proposta, é inegável sua relevância, ao considerar o processo democrático por meio do qual foi construída e por representar um avanço na formulação curricular de base crítica.

Face a essas considerações, defende-se a revogação completa da Lei n.º 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas. A reformulação do Ensino Médio, respaldada nos interesses dos/as trabalhadores/as, deve ocorrer a partir da retomada dos processos de participação popular e de diálogo contínuo com pesquisadores/as, movimentos sociais, professores/as e estudantes. Além disso, a reflexão acerca de um outro Ensino Médio não deve perder de vista a realidade concreta dos estudantes, a pluralidade da juventude brasileira e os gargalos históricos ainda não corrigidos e que impedem a universalização da escola de nível médio, tais como a atuação de profissionais sem formação adequada, a desvalorização docente, a falta de professores/as e o financiamento público insuficiente.

É imprescindível reafirmar que a escola do “Novo Ensino Médio”, pensada para os/as jovens das classes populares, não é a mesma escola em que estudam os filhos e as filhas dos/as que conceberam a Contrarreforma. Advoga-se a construção de políticas para o Ensino Médio respaldada no debate contínuo e consistente acerca da finalidade da educação das juventudes brasileiras e acerca do projeto de país, mas não ao projeto pensado pelos/as representantes políticos e econômicos da classe exploradora. A perspectiva de sociedade e educação deve ser de interesse dos trabalhadores e das trabalhadoras.

O tema está longe de ser esgotado, ainda mais ao ponderar sua natureza dinâmica, explicada pela atualidade dos fatos e pela emergência de novos elementos. Torna-se necessária, pois, a realização de novas pesquisas, para dialogar com as contribuições aqui apresentadas e para avançar a produção do

conhecimento, de maneira a alcançar maiores aproximações do movimento real do objeto.

Nessa direção, pontua-se alguns caminhos a serem explorados para a expansão da pesquisa: as relações da política curricular com as políticas de regulação e com as políticas de desempenho e responsabilização de escolas e professores/as; os componentes curriculares da PFO – Educação Financeira, Pensamento Computacional e Projeto de Vida; os impactos no NEM na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como nas demais modalidades da educação; e as consequências da Contrarreforma em termos de acesso e permanência no Ensino Médio de/a/s jovens que necessitam trabalhar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, [S. l], v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 14 de fev. 2023.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITELI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.119-134.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. “Não pense em crise, trabalhe”: o empresariamento da educação de novo tipo e a crise orgânica do capitalismo brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 44, p. 01-21, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57573/34062>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 38, 2017. São Luís do Maranhão: **Anais [...]** São Luís do Maranhão: UFMA, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 06 set. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. 335 p.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. 85 p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (ANPOF). **Nota pública da ANPOF contra a substituição de aulas de Filosofia, Sociologia e Artes por Educação Financeira no Paraná**. Campinas, 2020. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes-leitura.php/notas-e-comunicados/nota-publica-da-anpof-contra-a-substituicao-de-aulas-de-filosofia-sociologia-e-artes-por-educacao-financeira-no-parana?cat=notas-e-comunicados&code=nota-publica-da-anpof-contra-a-substituicao-de-aulas-de-filosofia-sociologia-e-artes-por-educacao-financeira-no-parana>. Acesso em: 11 ago. 2023.

APP-SINDICATO. **Proposta do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio chega ao Conselho Estadual de Educação, após consulta pública da SEED**. Curitiba, 2021a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/proposta-do-referencial->

curricular-do-novo-ensino-medio-chega-ao-conselho-estadual-de-educacao-apos-consulta-publica-da-seed/. Acesso em: 09 ago. 2023.

APP-SINDICATO. **Entidades assinam nota pela manutenção da carga horária de Sociologia, Filosofia e Artes.** Curitiba, 2021b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/entidades-assinam-nota-pela-manutencao-da-carga-horaria-de-sociologia-filosofia-e-artes/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

APP-SINDICATO. **Cursos técnicos:** terceirização para a Unicesumar ameaça empregos de PSS e qualidade do ensino. Curitiba, 2021c. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/cursos-tecnicos-terceirizacao-para-a-unicesumar-ameaca-empregos-de-pss-e-qualidade-do-ensino/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

APP-SINDICATO. **A escola é nossa! Comunidade escolar impõe derrota a projeto de privatização da rede estadual.** Curitiba, 2022a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/a-escola-e-nossa-por-14x2-maioria-das-escolas-estaduais-rejeita-privatizacao/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

APP-SINDICATO. **Data-Base.** Curitiba, 2022b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/data-base/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

APP-SINDICATO. **Mudanças impostas por Ratinho e Feder no Paraná provocaram queda de 59% nas matrículas da EJA.** Curitiba, 2023a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mudancas-impostas-por-ratinho-e-feder-no-parana-provocaram-queda-de-59-nas-matriculas-da-eja/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

APP-SINDICATO. **Governo Ratinho Jr. decide fechar as portas para educação de jovens e adultos em nove escolas de Curitiba.** Curitiba, 2023b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-decide-fechar-as-portas-para-educacao-de-jovens-e-adultos-em-nove-escolas-de-curitiba/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BAALBAKI, Angela Aiche Kittlaus. **Burocracia e Controle das Escolas Estaduais no Paraná:** o Registro de Classes On-line. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em

Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; PITON, Ivânia Marini; TURMENA, Leandro. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 142-152, set. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5078/art11_31.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

BANCO MUNDIAL (BM). **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL (BM). **Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BANCO MUNDIAL (BM). **Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil**. Volume I: Síntese. Washington: Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-síntese>. Acesso em: 02 set. 2023.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes; Francisco, Marcos Vinicius. Revogar ou “remendar” o Novo Ensino Médio? O que defendem entidades acadêmico-científicas e político-organizativas nacionais. *In*: III Congresso Ibero-Americano de Educação, Sociedade e Cultura, 3, 2023, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BgJNmooNHASKeNDxMXIrAKyk54cgf6/view>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2024.

BATISTÃO, Marci. **(Re)estruturação curricular no Paraná**: as diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC**: a padronização de aprendizagens e o currículo por competência. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

BRANCHER, Carlos Eduardo Laurentino. **A Educação Física para o Ensino Médio no âmbito do Referencial Curricular do Paraná e a reificação do corpo**: uma análise na perspectiva da Teoria Crítica. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto n.º 21.241 de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1932. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21241.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2021.241%20DE%204%20D E%20ABRIL%20DE%201932.&text=Consolida%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5

es%20sobre%20a,secund%C3%A1rio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e as Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: 1995. 88p. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF,

1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, pt. 1, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 2018b.

BRASIL. Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 399, de 08 de março de 2023. **Diário Oficial**: seção 1, Brasília, DF, ed. 47, p. 16, 09 de março de 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 627, de 04 de abril de 2023. **Diário Oficial**: seção 1, Brasília, DF, ed. 66, p. 18, 05 de abril de 2023b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BUENO, Alana Lemos. **A Reforma do Ensino Médio**: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In*: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida. (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, p. 13-50, 2007.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, Itajaí, jan./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142019000200132&script=sci_arttext. Acesso em: 14 fev. 2023.

CALDATTO, Marlova Estela. **O processo coletivo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação básica do Paraná e a inserção das geometrias não euclidianas**. 2011. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

CAMARGO, Keren Paula da Silva. **Dívida pública, Banco Mundial e Políticas Sociais**: o financiamento externo da política educacional no Paraná (2011-2017). 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CÁSSIO, Fernando. A “expansão” da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, ed. 23200, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23200>. Acesso em: 03 dez. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 12 out. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 132-149, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 20 mai. 2023.

COLETIVO HUMANIDADES. **Manifesto do Coletivo Humanidades, do Observatório do Ensino Médio da UFPR e do NESEF/UFPR acerca da Minuta de Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio no Paraná**. 2021. Disponível em: <https://paragrafo2.com.br/entidades-lancam-manifesto-contra-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). Em carta de repúdio, Coletivo Estadual de Educação Escolar Quilombola denuncia violações no PR. **CONAQ**, 2021. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/carta-de-repudio/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CORREA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juares da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1574-1602, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v20n4/1809-3876-curriculum-20-04-1574.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento: Revista De Educação**, Niterói, n. 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>. Acesso em: 14 fev. 2023.

COSTA, Michele Cristina da. A inserção de atores privados no sistema educacional do estado do Paraná (2019-2022) e a resignificação do direito à educação. DOMICIANO, *Cassia Alessandra*; OLIVEIRA, Daniela de; PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza (org.). **Processos de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores**. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 70-90.

COSTA, Regis Clemente da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CRUZ, Lauro Rafael. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018). 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 912-933, 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>
<https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 357-377, 2014b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 373-384, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: Acesso em: 02 jan. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v32n02/v32n02a11.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 416 p.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez. Brasília, DF: MEC, 1998. p. 288.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55–72, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490>. Acesso em: 06 maio 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES; Doriedson S. (org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas: Alínea, 2012, p. 51-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CEA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

FARIAS, Adriana Medeiros. O Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e sócios na “seleção pública” de pessoas para a gestão educacional do Estado do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20670>. Acesso em: 02 set. 2023.

FELIPPI, Ana Célia Choldys. **Base Nacional Comum Curricular de História do Paraná: contexto de produção e conteúdo prescrito**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, Natal, v. 6, n. 32, p. 71-91, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 22 set. 2023.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da Silva. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antônio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 160.

FREITAS, Rosiane Correia de. “Fórmula” garante aumento de Ideb em escolas militarizadas. **Plural**, Curitiba, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/formula-garante-aumento-de-ideb-em-escolas-militarizadas/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun.

2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 235-273, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 274-281.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004. 338 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?lang>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CHILANTE, Ednéia Navarro; KOEPSEL, Eliana Claudia; SANTOS, Silvia Alves; JORGE, Ceuli Mariano. Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate. Curitiba: **APP-Sindicato**, 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/proposta-do-referencial-curricular-do-novo-ensino-medio-chega-ao-conselho-estadual-de-educacao-apos-consulta-publica-da-seed/>. Acesso em: 12 out. 2022.

GIARETA, Paulo Fioravante; SILVA, Felipe de Lima; GARCIA, Fabiola Xavier Vieira. A Produção de Conhecimento sobre a BNCC como Política Curricular: Caracterização das Publicações em Artigos, Teses e Dissertações. **Revista Ensin@UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 19-33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14709>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GODOI, Wellington da Silva. **A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles; SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli; GOUVEIA, Andréa Barbosa; GABARDO, Cleusa Valéria; LOCCO, Leila de Almeida de; RECH, Pedro Eloy; SILVA, Sandra Terezinha da; TAVARES, Taís Moura; ARCOVERDE, Yvelise Freitas de Souza. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 71-99, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BHScRn9mshqgcQKvJgpbLFp/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 ago. 2023.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 214.

HARMEL, Ana Raquel. **Lei 13.415/2017: impactos no Ensino Médio Técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR**. 2019. 102 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008a. 223 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008b. 349 p.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 235 p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set., 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217826792021000300035&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 fev. 2023.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFICA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua): Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnad/>. Acesso em 15 nov. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/>. Acesso: 09 jun. 2023.

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos**. 2022. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70. p. 15-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l], v. 25, p. 57-66, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

LEHER, Roberto. Educação e Ciência após 2018: neoliberalismo extremo e guerra cultural. Trabalho encomendado. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 40, 2021, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt11-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

LOCH, Silvana Aparecida. **Políticas de currículo para a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas estaduais do Paraná (1987 a 2016)**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841/0?articlesBySimilarityPage=12>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento:** diálogos em Educação, Rio Grande, v. 30, n. 01, p. 21-45, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 02 jul. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal:** Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In:* TULESKI, Silvana

Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** 2 ed., Maringá: EDUEM, 2019, p. 25-36.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011. p. 142.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; REZENDE, Edson Teixeira. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. O uso compulsório de plataformas digitais de aprendizagem em sala de aula na educação básica pública do estado do Paraná – Brasil. **Revista Interações**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30676>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016.** 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. 216 p.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; MARTINELLI, Telma Adriano Pacifico; SILVA, Renata Valério da; VASCONCELOS, Carolina de Moura. Banco Mundial e as

Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 14, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90622>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20, n. 63, p.1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141324782015000400013&script=sci_abstract. Acesso em: 08 nov. 2023.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**: não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. 2016. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). **Carta ao GT transição – educação**. Brasília: MNDEM, 2022. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/movimento_nacional_em_defesa_do_ensino_medio_carta_ao_gt_transicao_educacao.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812>. Acesso em: 05 nov. 2023.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 10551-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfvvNPmY8s/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030 - Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 01 set. 2023.

ORSO, Paulino José.; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Química**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_quim.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.

PARANÁ. Poder Executivo Estadual. Lei nº 19.811, de 05 de fevereiro de 2019. Cria o Programa Parcerias do Paraná, estabelecendo normas para desestatização e contratos de parceria no âmbito da Administração Pública Executiva Estadual e de suas entidades [...]. **Diário Oficial Paraná**: Curitiba, ed.10369, p-3-7, 05 fev. 2019a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível Médio. **Parecer CEE/Bicameral n.º 231 de 07 de novembro de 2019**. Proposta de adequação da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA, para oferta semestral, a partir do início do ano letivo de 2020. Curitiba, 2019b. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2019/Bicameral/pa_bicameral_231_19_com_declaracao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

PARANÁ. Despacho do Governador do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Paraná**: ano CVI, Curitiba, PR, n. 10350, p. 4, 09 jan. 2019c.

PARANÁ. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná. Governo e Fundação Lemann discutem parceria para rede de ensino. **DIOE**, Curitiba, 2019d.

PARANÁ. Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial Paraná**: Curitiba, ed. 10786, p. 3-4, 07 out. 2020.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR n.º 04/2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná: 2021a. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2021-Deliberacoes>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Governador sanciona lei que vai destinar cerca de R\$ 480 milhões para a Educação.** Paraná, 2021b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-sanciona-lei-que-vai-destinar-cerca-de-R-480-milhoes-para-Educacao>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Diretoria de Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio no Paraná.** Curitiba: 2021c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Administração e da Previdência. Departamento de Logística para Contratações Públicas – Decon. **Edital: Pregão Eletrônico 980/2021: Sistema de Registro de Preços.** Protocolo nº 17.773.433. Curitiba, 2021d.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Educação fecha parceria para ofertar três cursos técnicos do Ensino Médio Profissional.** Paraná, 2021e. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-fecha-parceria-para-ofertar-tres-cursos-tecnicos-do-Ensino-Medio-Profissional>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PARANÁ. Poder Executivo Estadual. Decreto n.º 11568, de 30 de junho de 2022. Institui o Programa Educação para o Futuro do Estado do Paraná. **Diário Oficial Paraná:** Curitiba, PR, ed. 11207, p. 36, 30 jun. 2022a.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação e do Esporte do Paraná (SEED). Extrato do Acordo de Cooperação n.º 202200005. **Diário Oficial Paraná:** Curitiba, PR, ed. 11180, p. 7, 30 maio 2022b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação e do Esporte do Paraná (SEED). Acordo de Cooperação n.º 202300005. **Diário Oficial Paraná:** Curitiba, PR, ed. 11370, p. 5, 15 mar. 2023.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAVAN, Renata Madureira; CAINELLI, Marlene Rosa. O ensino de história das diretrizes do estado do Paraná e da Base Nacional Comum Curricular: divergências teóricas e aproximações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 646-668, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50144>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PELLISSARI, Lucas; RAMOS, Marise. O mundo de hoje entre a utopia e a barbárie nas reflexões de um intelectual: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 44, p. 01-22, 13 abr., 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/58048>. Acesso em: 12 maio 2023.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto Pereira. **A historicidade da dualidade na educação**: a contrarreforma do Ensino Médio. 2022. 330 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do ensino médio e educação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 286 p.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva Gramática del Neo-liberalismo: Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

PUELLO-SOCORRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **REAd** – Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 27 set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de exceção”. **Revista Nova Paideia** – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/riep/article/view/11>. Acesso em: 18 jun. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017. Disponível em:

http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Artigo-da-prof-Marise-Ramos_Resistir-e-preciso-fazer-nao-e-preciso.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSSETTO, Elisabeth; CASTRO, Solange de. Teoria e prática no referencial curricular do Paraná: implicações no desenvolvimento do psiquismo humano. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, n. 1, p. e28152-e28152, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8797629>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SANTOS, Elielsom Oliveira dos. **O movimento Todos pela Educação e a contrarreforma do Ensino Médio**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Sílvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silva Duarte de.; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação, Niterói, n. 4, 9 ago., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S223794602020000100012&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020b. p. 7-30.

SGORLON, Claudiana Tavares da Silva; FRANCISCO, Marcos Vinicius; SANTOS, Marcos Roberto dos; MARIA, Cicilia Conceição de. **Normas e orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos no ensino superior**. Maringá: Eduem, 2022. 72 p.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 144 p.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 240 p.

SILVA JUNIOR, Sílvio Borges da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do Estado do Paraná nos anos 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA JUNIOR, Sílvio Borges da. Prova Paraná: controle, meritocracia e responsabilização. *In*: HORN, Geraldo Balduino; SANTAROSA, Sebastião Donizete; KESTRING, Bernardo; RECH, Pedro Elói. **Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformização do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, 2022. p. 76-93.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. *In*: Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, 2, 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.jornadasrelepe.com.br/index.php?id=280>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: proposta enunciada e experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S5Srq9MnRmb6CXdV8QJLcbk/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 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**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, Renato Valério; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Estado funcional e as políticas de ajuste estrutural na Educação Básica brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 317-341, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26826/24761>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, p. 1-19, 2022.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87821>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVEIRA, Juliana Stein. **O Currículo da Região Oeste do Paraná: elaboração, alterações, possibilidades e tendências**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

SOUSA, Silmara Eliane de. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SOUZA, Alinne Martins de; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Diretrizes Curriculares de Arte (2008) E CREP-Arte (2020): da pedagogia histórico-crítica ao limbo teórico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 781-793, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53907>. Acesso em: 18 out. 2022.

SOUZA, Patrícia de.; SHIROMA, Eneida Oto. Análise da Agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53528/32442>. Acesso em: 24 ago. 2023.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)**. 2018. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

STOIEV, Fabiano. **A experiência das ocupações no Paraná: narrativas dos estudantes secundaristas sobre a escola pública**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

STORI, Regina. **O ensino de Arte no Ensino Médio em escolas no Paraná: políticas, concepções e práticas (2008-2019)**. 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

STORI, Regina; SUBTIL, Maria José Dozza. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, p. 72-83, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/36251>. Acesso em: 03 dez. 2023.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná (1980-1994)**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

TRAMONTIN, Cheila Soethe. **Formação continuada dos diretores (gestores escolares) da rede pública estadual da educação básica do Paraná (2019-2022): implicações e perspectivas para uma educação crítica e emancipadora**. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.

VARIAS ENTIDADES. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 667-682, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611>. Acesso em: 20 maio 2023.

ZANELLA, Katerine. **A defesa do ensino e aprendizagem de Arte para a formação omnilateral: uma crítica a disciplina de Arte na política educacional brasileira e do Estado do Paraná (1990 a 2018)**. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da

Silva Duarte de.; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.

APÊNDICE A – Detalhamento dos artigos levantados (2017-2023)

| <p>Dados para referência:</p> <p>COSTA, R. C. da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592. Acesso em: 24 mar. 2023.</p> | | |
|--|---|--|
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| <p>“Analisar o avanço das políticas neoliberais no Brasil, a reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e sua implementação no estado do Paraná, destacando os impactos para a educação pública e para a Educação do Campo” (p. 2).</p> | <p>Pesquisa bibliográfica e documental e referenciada no materialismo histórico-dialético. O foco da análise é nos documentos normativos pertinentes à REM e nos documentos do Governo do estado do Paraná referentes à implementação da reforma nesse estado, com ênfase na Educação do Campo.</p> | <p>A fundamentação teórica Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná de 2021 faz apropriação incoerente de obras e ideias de autores marxistas e progressistas;</p> <p>No Caderno dos Itinerários Formativos do Ensino Médio das Escolas do Campo (2023) há menção a conceitos da administração empresarial e do agronegócio;</p> <p>Redução da carga horária das disciplinas da área de Humanas, impactando o processo formativo dos estudantes e as condições de trabalho dos professores;</p> <p>No estado do Paraná, a SEED/PR criou disciplinas de teor utilitarista e até mesmo motivacional;</p> <p>A Educação do Campo tem um projeto educativo antagônico ao projeto da Reforma do Ensino Médio;</p> |
| <p>Dados para referência:</p> <p>SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. Retratos da Escola, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.</p> | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| <p>Investigar a regulamentação curricular do denominado Novo Ensino Médio (NEM) na rede estadual de ensino do Paraná, levando em conta as pressões de normativas nacionais para a consolidação da reforma da última etapa da Educação Básica</p> | <p>Pesquisa bibliográfica, documental e de campo (entrevista). O <i>corpus</i> documental: Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) – RCEM e documentos complementares disponibilizados SEED/PR e pelo CEE/PR. Foram entrevistadas duas docentes da rede estadual paranaense. A análise do</p> | <p>A formulação tanto do RCEM quanto das Diretrizes Complementares do Ensino Médio e da matriz curricular desconsideraram a participação da comunidade escolar. Verificou-se adesão do modelo curricular à lógica de aprender a aprender, redução de conteúdos clássicos e fortalecimento do escopo das competências;</p> <p>Os marcos da implementação</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | referencial foi desenvolvida a partir de três eixos: currículo e políticas curriculares; trabalho docente; e projeto formativo e juventude(s). | da reforma no estado do Paraná implicam na intensificação, precarização e desqualificação do trabalho dos/as professores/as. As propostas dessa reforma no estado enfatizam o empreendedorismo como perspectiva para a juventude. |
| Dados para referência: | | |
| <p>DELIBERALLI, Mariângela; KLÜBER, Tiago Emanuel; BOSCARIOLI, Clodis. A matemática e os sentidos manifestados nas competências específicas e habilidades do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio no Paraná. Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Recife, v. 13, n. 3, p. 235-250, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/viewFile/254690/42573. Acesso em: Acesso em: 24 fev. 2023.</p> | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Compreender como se mostra a matemática no Referencial Curricular do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná | Pesquisa qualitativa e de inspiração fenomenológica. Foi realizada leitura do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, área da Matemática e suas Tecnologias. Foram analisadas as competências específicas dessa área, destacando os verbos predominantes. | A forma como a Matemática se mostra no documento “oscila entre a construção do conhecimento matemático, considerando o aprendizado desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio e a sua mera aplicação em regras instrumentais” (p. 255); Descentralização do modelo disciplinar da matemática. |
| Dados para referência: | | |
| <p>COSTA, R. D. da S.; MALACARNE, V. O ensino de Biologia para o ensino médio: o que nos dizem as Orientações Curriculares dos Estados do Paraná e do Amazonas? Communitas, v. 6, n. 14, p. 78-86, 2022.</p> | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Analisar as possíveis e similaridades e diferenças para o ensino de Biologia nas propostas curriculares dos estados do Paraná e do Amazonas para o Ensino Médio (Referencial Curricular do Paraná e a Proposta Curricular Pedagógica do Amazonas). | Abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental; Análise discursiva textual. | Apesar das diferenças quanto à apresentação dos conteúdos de Biologia, ambas as propostas curriculares se alinham à BNCC; As propostas apresentam as temáticas da Educação Ambiental com base nas premissas da contextualização e da interdisciplinaridade. |
| Dados para referência: | | |
| <p>SOUZA, B. G. de; GARCIA, S. R. O. de. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. Jornal de Políticas Educacionais, v. 16, n. 1, 2022.</p> | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Compreender como a REM pode impactar a formação de jovens do Instituto Federal de | Pesquisa bibliográfica e a análise documental. | A contradição entra a normativa da REM e a proposta de formação integral defendida pelos Institutos Federais (IFs) |

| Educação Profissional e Tecnológica do Paraná (IFPR). | | pode acarretar impactos negativos na formação discente nos IFs, como a padronização de material didático e a redução da carga horária dedicada à formação geral; |
|---|---|---|
| <p>Dados para referência:</p> <p>CORREA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juarez da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio? Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1574-1602, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v20n4/1809-3876-curriculum-20-04-1574.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.</p> | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Identificar e analisar os estudos acadêmicos envolvendo a reforma do Ensino Médio publicados na área da Educação | Estado da Arte. O levantamento dos artigos foi realizado na Plataforma de Periódicos da Capes e na SciELO; o levantamento das teses e dissertações, por sua vez, ocorreu por meio de busca na BDTD. Recorte temporal considerado na revisão: 2017 a 2020. | <p>A análise indicou convergências entre os pontos discutidos nos trabalhos que tratam da Reforma do Ensino Médio, especificamente entre as críticas aos métodos, aos meios e aos fins que se destina a reforma;</p> <p>Características em comum das produções analisadas: destaque ao alinhamento de interesses à lógica neoliberal. Observou-se, ainda, a recorrência de questões relativas aos itinerários formativos, às competências e à proposta da formação para o trabalho;</p> <p>Não foram encontradas pesquisas que tratassem de aspectos positivos relacionados à Reforma do Ensino Médio ou que discutissem suas implicações no contexto da prática.</p> |
| <p>Dados para referência:</p> <p>GIARETA, Paulo Fioravante; SILVA, Felipe de Lima; GARCIA, Fabiola Xavier Vieira. A Produção de Conhecimento sobre a BNCC como Política Curricular: Caracterização das Publicações em Artigos, Teses e Dissertações. Revista Ensin@ UFMS, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 19-33, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14709. Acesso em: 26 fev. 2023.</p> | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Indicar as principais características das publicações sobre a BNCC no Brasil classificadas como política curricular. | Levantamento de artigos em periódicos, teses e dissertações sobre a BNCC publicadas em Língua Portuguesa (Brasil) entre os anos de 2014 e 2020; Aporte da metapesquisa, | Produção sobre a BNCC: 501 publicações em artigos e 101 teses e dissertações; Publicações centradas majoritariamente na abordagem da BNCC como Política Curricular (200 publicações em |

| | | |
|--|---|--|
| | com o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional. | artigos e 31 em teses e dissertações); As produções à Política Curricular dialogam com áreas como política de formação de professores, política de avaliação e política de gestão da educação; Uma das características das produções é a presença da relação da BNCC com as etapas da Educação Básica. |
| Dados para referência: | | |
| LEITE, Valter de Jesus; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Currículo e resistência ativa: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST –Paraná. Revista Espaço do Currículo (online) , João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2021. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php . Acesso em: 24 fev. 2023. | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Refletir sobre a luta política no âmbito curricular empenhada pelas Escolas de Assentamentos e Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo contra a imposição da padronização curricular representada pela BNCC e pelo CREP. | Pesquisa bibliográfica e documental. | A imposição de uma matriz curricular e do CREP pela SEED, enquanto tradução da BNCC no estado do Paraná, ameaça as conquistas curriculares do MST/PR no setor da educação; Algumas consequências dessa imposição: negação da manutenção da matriz curricular disciplinar; obrigação da retirada do Ensino do Espanhol; e a imposição da organização do trabalho pedagógico por trimestre, o que implica sobrecarga de trabalho do professor; Registra-se a luta pela proposta educacional do MST/PR em contraposição à padronização curricular em curso e reafirma-se a necessidade da revogação da Reforma do Ensino Médio. |
| Dados para referência: | | |
| SILVA, F. T; PAULA, A. V de. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. Interfaces Da Educação , v. 12, n. 35, p. 686-718, 2021. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5950 . Acesso em: 24 fev. 2023. | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Analisar as relações estabelecidas entre a BNCC e os currículos subnacionais (Estados e | Foram analisados currículos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 25 estados | Quanto à concepção de currículo, todas as UF reproduziram o ideário que, na BNCC, é materializado nas |

| Distrito Federal). | e do Distrito Federal, com exceção do estado de Rondônia. Para dar conta de investigar o grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC, fez-se uso da pesquisa documental, da revisão bibliográfica e da Análise de Conteúdo. | competências e habilidades Para as autoras, o Referencial Curricular do Paraná – Educação Infantil e Ensino Fundamental – possui baixo grau de adesão ao documento nacional, pois a proposta, assim como ocorreu em outras UF, assimilou “a norma central como orientação ao não fixarem as mesmas premissas teóricas, o mesmo modo de organização curricular em habilidades/competências e ao reforçarem a gestão e a autoria docente da escola via Projeto Político-Pedagógico” (p. 712). |
|--|---|---|
| <p>Dados para referência:</p> <p>SCHNEIDER, M. P.; ROTIROLA, C. R. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. Revista Educação em Questão, v. 59, n. 60, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352021000200117&script=sci_arttext. Acesso em: 24 fev. 2023.</p> | | |
| Objetivo geral | Metodologia | Principais resultados |
| Identificar os caminhos de adequação das propostas curriculares dos sistemas estaduais dos três estados da Região Sul à BNCC e o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum enquanto um aparelho privado de hegemonia. | Pesquisa qualitativa de análise documental; Objetos de estudo: “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” e as propostas curriculares dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. | Representantes dos aparelhos privados de hegemonia da União participaram ativamente do processo de mobilização, elaboração e implementação das propostas curriculares dos estados da Região Sul; O estado do Paraná, assim como o Rio Grande do Sul, teria aberto maior espaço à participação de organizações da sociedade civil, ao menos no plano da representatividade; A proposta paranaense não adotada a terminologia das competências e habilidades, substituído essas expressões por “direitos de aprendizagem” e “objetivos de aprendizagem”, respectivamente. |

APÊNDICE B – Relação de regulamentações e induções políticas da SEED-PR e do CEE-PR para a implementação do Novo Ensino Médio (2020-2023)

| DOCUMENTO | ASSUNTO | LOCALIZAÇÃO | DATA DE ACESSO |
|--|---|---|-----------------------|
| Resolução n.º 3.891, de 7 de outubro de 2020 – GS/SEED | 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 no Paraná | https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf | 04/07/2023 |
| Instrução Normativa Conjunta n.º 011, de 16 de dezembro de 2020 – DEDUC/DPGE/SEED | Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Válida para o ano letivo de 2021. | https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf | 24/10/2022 |
| Instrução normativa conjunta n.º 008, de 17 de dezembro de 2021 – DEDUC/DPGE/SEED (RETIFICADA) | Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. | https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeed_retificada.pdf | 24/10/2022 |
| “Educação abre consulta para o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio” | Consulta para o RC via formulários <i>online</i> na página da SEED. Duração da “consulta”: 03 a 28 de fevereiro de 2021. | https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-abre-consulta-para-o-Referencial-Curricular-do-Novo-Ensino-Medio | 07/02/2023 |
| “Diretor de Educação fala sobre o Referencial Curricular do Ensino Médio no CEE/PR” | CEE afirma ter realizado consulta pública sobre versão preliminar do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio. Duração da “consulta”: 01 a 30 de junho de 2021. | https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Diretor-de-Educacao-fala-sobre-o-Referencial-Curricular-do-Ensino-Medio-no-CEEPR | 07/02/2023 |
| Deliberação CEE/PR n.º 04, de 29 de julho de 2021 | Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná | https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2021-Deliberacoes | 15/12/2021 |
| Resolução n.º 3.416 – GS/SEED, em 6 de agosto de 2021 | Homologa o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio | https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=258614&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original | 16/02/2023 |
| Referencial Curricular do Paraná para o Ensino | Referencial Curricular para o Ensino Médio do | https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/ | 24/10/2022 |

| | | | |
|--|---|---|------------|
| Médio | Paraná (volumes 1, 2, 3) | arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf | |
| Chamada para consulta pública sobre o currículo do Novo Ensino Médio | Consulta à comunidade sobre o currículo de cada uma das quatro áreas do conhecimento. Duração da “consulta”: 15/10/21-08/11/21. | https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-abre-consulta-comunidade-sobre-curriculo-do-Novo-Ensino-Medio#:~:text=Institucional,Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20do%20Paran%C3%A1.1. | 07/02/2023 |
| Deliberação n.º 04/2022, aprovada em 21 de julho de 2022 | Dispõe sobre normas complementares à Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). | https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-09/deliberacao_04_22.pdf | 08/02/2023 |
| Instrução normativa n.º 006/2022, publicada em 04 de fevereiro de 2022 | Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022. | https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0062022_deducseed.pdf | 01/02/2023 |
| Instrução normativa conjunta n.º 006/2022 – DEDUC/DPGE/SEED | Dispõe sobre o modelo de oferta para o Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná no ano de 2023. | https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escrba-seed@50ec3faf-c491-479d-9896-18f84fcd85b5&emPg=true | 16/06/2023 |
| Instrução normativa conjunta n.º 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED | Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. | https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escrba-seed@00383a8e-1278-4a3b-b549-be29c9e76ea8&emPg=true | 01/02/2023 |
| Caderno de Itinerários | Ementa da unidades | https://professor.escol | 31/01/2023 |

| | | | |
|--|--|---|------------|
| Caderno de Itinerários Formativos para o ano letivo de 2023 | curriculares ofertadas para o ano de 2023 no Novo Ensino Médio Paranaense (Ensino Regular, CCM e Integral) | adigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/nem_caderno_itinerarios_formativos_completo.pdf | |
| Deliberação CEE/PR n.º 03/2022 | Diretrizes Curriculares Complementares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para a Educação Profissional Tecnológica, de Nível Superior, ofertada em cursos e programas no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. | https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_conjunta_0032022_deducdpgeeed.pdf . | 24/10/2022 |
| Orientação n.º 001, assinado eletronicamente em 19 de janeiro de 2023 – DEDUC/SEED | Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre o Currículo para o Novo Ensino Médio. | https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escruba-seed@481ba2b9-7f19-4f0f-a327-b613d5ce8464&emPg=true | 16/02/2023 |
| Instrução normativa conjunta n.º 003/2023 – DEDUC/DPGE/SEED | Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na modalidade da Educação Profissional Técnica de nível médio para os cursos ofertados na Educação em Tempo Integral na rede pública estadual de ensino do Paraná. | https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escruba-seed@e889770f-f6a9-4ccc-b2e1-506df530192a&emPg=true | 01/02/2023 |
| Novo Ensino Médio Paranaense – Itinerários Formativos 2023 | Caderno de itinerários formativos do Novo Ensino Médio: ementa das unidades curriculares ofertadas (Ensino Regular, CCM, Integral) | https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/nem_caderno_itinerarios_formativos_completo.pdf | 22/06/2023 |