

**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**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS DOCENTES: UM
ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS NOVAS NORMATIVAS
EDUCACIONAIS EM MARINGÁ-PR (1988 - 2022)**

MARIANA ARRABAL PITA ARAUJO

**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**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS DOCENTES: UM ESTUDO
SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS NOVAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS EM
MARINGÁ-PR (1988 - 2022)**

Dissertação apresentada por Mariana Arrabal Pita Araujo ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, políticas e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ednéia Regina Rossi

MARINGÁ
2024

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

A663r	<p>Araujo, Mariana Arrabal Pita</p> <p>A reforma do ensino médio e as práticas docentes : um estudo sobre a implantação das novas normativas educacionais em Maringá-PR (1988 - 2022) / Mariana Arrabal Pita Araujo. – Maringá, PR, 2024. 113 f. : il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Ednéia Regina Rossi. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.</p> <p>1. História do tempo presente. 2. Reforma do ensino médio - Maringá - PR. 3. Políticas educacionais e novo ensino médio. 4. Organização do trabalho escolar e práticas docentes. I. Rossi, Ednéia Regina , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 370</p>
-------	---

MARIANA ARRABAL PITA ARAUJO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS DOCENTES: UM ESTUDO
SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS NOVAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS EM
MARINGÁ-PR (1988 - 2022)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ednéia Regina Rossi (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Márcia Marlene Stentzler - UNESPAR

Prof^a. Dr^a. Elisângela Alves dos Reis - UEM

Data de aprovação: 23 de abril de 2024.

PITA, Mariana Arrabal. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS DOCENTES: um estudo sobre a implantação das novas normativas educacionais em Maringá-PR (1988 - 2022)**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ednéia Regina Rossi. Maringá. 2024.

RESUMO

Nesta pesquisa focalizamos a implementação da reforma do Ensino Médio nos termos da lei nº 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio) no contexto da cidade de Maringá – PR. Assim, nosso objetivo foi de analisar as implicações das mudanças curriculares estabelecidas por esta reforma nas práticas de docentes de uma instituição de ensino maringaense. Contribuir com a história das práticas promovidas por esta reforma é fundamental aos profissionais da área, dada a importância das modificações implantadas. Além disso, especificamente sobre o contexto de Maringá, é o primeiro estudo realizado sobre o tema. Tomando como fonte as normativas nacionais e paranaenses do período 1988 a 2022, ou seja, desde a promulgação do Ensino Médio com direito de todos e dever do Estado brasileiro, bem como questionários e entrevistas respondidos por professores desta etapa educacional, a investigação foi guiada pela problemática: quais as implicações das mudanças curriculares estabelecidas pela reforma do Ensino Médio nas práticas docentes? Foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1988) e como aporte teórico as análises sobre a escola de Canário (2005); Viñao (1990; 2003) e Bourdieu (2007), bem como os conceitos de estratégia e tática de Certeau (2014). Como resultado, foi possível fazer inferências a partir das informações encontradas, analisando a atual reforma do Ensino Médio enquanto estratégia governamental para a solução da “crise” instaurada neste nível de ensino. Os professores, como recurso tático, diante dos problemas enfrentados, têm retornado a algumas práticas e conteúdos anteriores ao NEM, como a reinclusão de saberes sistematizados, para suavizar o impacto negativo da reforma na formação dos estudantes.

Palavras-chave: História do tempo presente; Políticas Educacionais e Novo Ensino Médio; Organização do trabalho escolar e práticas docentes; Maringá-Paraná.

PITA, Mariana Arrabal. THE REFORM OF HIGH SCHOOL AND TEACHING PRACTICES: a study on the implementation of new educational regulations in Maringá-PR (1988 - 2022). 113 f. Dissertation (Master's in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof^a. Dr^a. Ednéia Regina Rossi. Maringá. 2024.

ABSTRACT

In this research we focus on the implementation of the High School reform under the terms of Law 13.415/2017 (New High School Law) in the context of the city of Maringá – PR. Thus, our objective was to analyze the implications of the curricular changes established by this reform in the practices of teachers in an educational institution in Maringá. Contributing to the history of the practices promoted by this reform is essential for professionals in the area, given the importance of the changes implemented. In addition, specifically on the context of Maringá, it is the first study carried out on the subject. Taking as a source the national and Paraná regulations from the period 1988 to 2022, since the enactment of High School with the right of all and duty of the Brazilian State, as well as questionnaires and interviews answered by teachers of this educational stage, the investigation was guided by the problem: what are the implications of the curricular changes established by the reform of High School in teaching practices? The methodology of Bardin's content analysis (1988) was used and as theoretical contribution the analyses on the school of Canário (2005); Viñao (1990; 2003) and Bourdieu (2007), as well as Certeau's (2014) concepts of strategy and tactics. As a result, it was possible to make inferences from the information found, analyzing the current reform of High School as a government strategy to solve the "crisis" established at this level of education. Teachers, as a tactical resource, faced with these problems, have returned to some practices and contents prior to the NHSL, such as the reinclusion of systematized knowledge, to soften the negative impact of the reform on the training of students.

Keywords: History of the Present Time; Educational Policies and New Secondary Education; Organization of schoolwork and teaching practices; Maringá-Paraná.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leis e manuais do corpus documental.....	13
Quadro 2 – Obras analisadas na revisão de literatura	19
Quadro 3 – Atores sociais e a frequência dos temas abordados sobre eles nos documentos	44
Quadro 4 - Aspectos pedagógicos e organizacionais e a frequência dos temas abordados sobre eles nos documentos	55
Quadro 5 - Atores sociais e a frequência dos temas abordados sobre eles no Referencial Comum Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)	64
Quadro 6 - Aspectos pedagógicos e organizacionais e a frequência dos temas abordados sobre eles no Referencial Comum Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)	65
Quadro 7 – Atores sociais e a frequência dos temas abordados sobre eles nas entrevistas	75
Quadro 8 – Aspectos pedagógicos e organizacionais e a frequência dos temas abordados sobre eles nas entrevistas	79
Quadro 9 – Percentual de respostas fornecidas por pergunta pré-estruturada nas entrevistas.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná
BNCC/ Base	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (UEM)
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
LNEM	Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)

MP	Medida Provisória
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
NEM	Novo Ensino Médio
PCN/ Parâmetros	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de lei
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Paranaense de Avaliação da Educação Básica
Seed-PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira Dos Estudantes Secundaristas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UR	Unidade de registro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Revisão de literatura.....	18
1.1.1. Objetivos das obras analisadas.....	20
1.1.2. Metodologias utilizadas nas obras analisadas.....	20
1.1.3. Referenciais teóricos utilizados pelos autores.....	21
1.1.4. Resultados das pesquisas analisadas.....	22
1.2. Organização do texto.....	23
2. SOBRE O MODELO ESCOLAR GRADUADO – ANTECEDENTES, CONTEXTO, HEGEMONIZAÇÃO E CRISE	25
2.1. A forma escolar e o modelo graduado de organização do trabalho escolar ...	25
2.2. A criação do modelo de organização escolar graduado e sua implantação no Brasil.....	30
2.3. Crise de um modelo de organização.....	34
3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS LEIS E MANUAIS	42
3.1. Constituição e análise do corpus documental normativo.....	42
3.2. Análise 1: Atores sociais nas leis e manuais.....	44
3.2.1. Professores.....	45
3.2.2. Estado.....	50
3.3. Análise 2: Aspectos pedagógicos e organizacionais nas leis e manuais.....	55
4. O CONTEXTO PARANAENSE DO NOVO ENSINO MÉDIO E O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUA IMPLANTAÇÃO	63
4.1. O Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio e as orientações da Seed-PR.....	63
4.1.1. Análise 3: Atores sociais no Referencial Curricular do Paraná.....	64
4.1.2. Análise 4: Aspectos pedagógicos e organizacionais no Referencial Curricular do Paraná.....	65

4.2. O dizem os professores sobre a implantação do novo currículo – análise de conteúdo das entrevistas e questionários.....	70
4.2.1. População e amostra da pesquisa.....	71
4.2.2. Coleta de dados.....	72
4.2.3. Questionários.....	73
4.2.4 Entrevistas	73
4.2.4.1. O que dizem os professores sobre as leis e manuais que orientam a reforma do ensino médio brasileiro.....	74
4.2.4.1.1. Sobre os atores sociais: professores e Estado	75
4.2.4.1.2. Sobre os aspectos pedagógicos e organizacionais	79
4.2.4.2. Processo de mudanças do EM na perspectiva dos professores	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES	105
APÊNDICE A – A resistência da sociedade civil contra a reforma do EM.....	105
ANEXOS	109
ANEXO A – Competências gerais da Educação Básica.....	109
ANEXO B – Questionário aos professores	110
ANEXO C – Perguntas da entrevista com os professores.....	110
ANEXO D – Competências Gerais dos Docentes	111

1. INTRODUÇÃO

A Lei do Novo Ensino Médio (lei nº 13.415/17 - LNEM), sancionada pelo então presidente Michel Temer em 2017, é o resultado de uma série de documentos legislativos que visavam promover alterações no Ensino Médio brasileiro por meio de atualizações à legislação educacional de maior força até então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), nº 9.394/1996. Algumas das principais mudanças foram o aumento de carga-horária para esta etapa, a alteração da distribuição de disciplinas no currículo e a organização por itinerários formativos nos anos finais. Porém, sua concretização enquanto lei não foi imediata.

Para que pudesse ser posta em prática, a LNEM dependia da publicação de documentos que amparassem a construção dos novos currículos, baseados na estrutura de itinerários formativos definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

A Base, que foi publicada em 2018, após longo processo de consultas públicas e alterações em sua redação, é um documento de caráter normativo, ou seja, um instrumento destinado a disciplinar e a suprir a necessidade de melhor detalhamento e de definições para que a lei possa ser executada. Assim, ela é o instrumento norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas brasileiras, uma vez que nela estão percorridas as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica, em conformidade com o PNE vigente (BRASIL, 2018).

Ademais, no mesmo ano foram publicadas as DCNEM, atualizadas, contemplando as modificações curriculares obrigatórias instituídas pela LNEM, resolução que visa orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, ou seja, ela estrutura o essencial a ser considerado. Por sua vez, a BNCC, complementa as DCNEM ao estabelecer os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam no seu percurso escolar. Desta forma, ela fornece embasamento para que as modificações curriculares sejam efetivadas na prática.

Por sua importância, a Educação Básica de massas tem sido alvo de sucessivas reformas ao redor do mundo há mais de três séculos. Ainda assim, o que se percebe é a insatisfação da sociedade com os baixos resultados que esta vem apresentado, apontando para a conhecida “crise da escola” (CANÁRIO, 2005).

Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa foi o de analisar as implicações das mudanças curriculares estabelecidas pela reforma do Ensino Médio nas práticas docentes. A problemática norteadora da investigação é: quais as implicações nas práticas docentes advindas da implantação dos novos referenciais curriculares definidos pela reforma do Ensino Médio?

Para responder a tal questionamento foram utilizadas como fontes os documentos legislativos que embasaram a mais recente reforma do Ensino Médio, a saber, a atual Constituição Federal, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394 de 1996), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os Planos Nacionais de Educação (PNE), o Projeto de Lei nº 6.840, a Medida Provisória (MP) nº 746 e a Lei do Novo Ensino Médio (LNEM – Lei nº 13.415 de 2017) além do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2000, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Comum para o Ensino Médio do Paraná, que orientam profissionais da escola na implantação das reformas. Também foram utilizadas como fontes entrevistas e questionários respondidos por professores atuantes no Novo Ensino Médio na rede pública de Maringá. O Quadro 1 apresenta tais documentos.

Quadro 1 – Leis e manuais do *corpus* documental

Documento	Tipo de documento	Ano de publicação
Constituição Federal	Legislativo	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394	Legislativo	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Legislação	1998
Plano Nacional de Educação (2001 - 2011) – Lei nº 10.172	Legislativo	2001
Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)	Legislativo	2007
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Legislativo	2012
Projeto de Lei nº 6.840	Legislativo	2013
Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) – Lei nº 13.005	Legislativo	2014
Medida Provisória nº 746	Legislativo	2016
Lei do Novo Ensino Médio (LNEM) – Lei nº 13.415	Legislativo	2017

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Legislativo	2018
Parâmetros Curriculares Nacionais	Manual	2000
Base Nacional Comum Curricular	Manual	2018

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Com o recorte temporal adotado em nossa pesquisa, foi possível observarmos o processo no qual a etapa média passa por expansão acelerada de oferta e demanda. Este processo é contemporâneo a uma necessidade social de conhecimento e tecnologia que se agudiza com o início do século XXI, fazendo com que a formação da população precise se adaptar às novas demandas do mundo do trabalho (CANÁRIO, 2005). Assim, o Estado tem reforçada, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a responsabilidade pela disponibilização das vagas para esta etapa, já que o Ensino Médio é parte da Educação Básica e um direito social dos cidadãos.

A continuação dos estudos primários no Brasil desde seu surgimento se ajusta aos interesses econômicos e sociais, especialmente, ao longo do século XX. Desde sua gênese já mostrava claros sinais da distinção entre alunos de classes mais ou menos favorecidas economicamente: inicialmente disponível apenas para os herdeiros de famílias com posses, foi dando espaço à classe trabalhadora à medida que a mão de obra necessária carecia de operários mais capacitados. Segundo Nascimento (2007, p.80), surge, juntamente com o crescimento urbano no país, a necessidade de “[...] dar padrões mínimos de comportamento social à população e, com a expansão da indústria, [cresce] a procura por mão-de-obra qualificada”.

Assim, desde sua criação, o Ensino Médio brasileiro traz consigo as marcas de um ensino extremamente dividido: tipos diferentes de ensino conforme a divisão social do trabalho da época. Sua divisão em ensino profissionalizante e ensino propedêutico exemplifica esta característica com clareza: novamente, aos alunos mais abastados, era designado o ensino que preparasse para uma futura formação universitária; aos mais desfavorecidos economicamente, o ensino que preparasse para ser o trabalhador necessário ao funcionamento ideal do sistema capitalista em vigência no momento.

Foram várias as alterações profundas empreendidas junto ao Ensino Médio: a reforma Francisco Campos (1930), a reforma Capanema (1942), a reforma do Governo Militar (1968) e a Lei de Diretrizes e Bases (1971). Mas só em 1996, com a

nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) houve a separação real entre a função profissionalizante e a função propedêutica do Ensino Médio. Assim, a partir desta nova alteração, era então definida pela legislação a intenção de que o aluno – fosse ele de classes mais ou menos favorecidas economicamente – saísse da Escola Básica com as competências necessárias ao ingresso no Ensino Superior e ao exercício profissional.

Em conjunto com a análise dos documentos que estruturam as reformas educacionais e, em particular, a recente reforma do Ensino Médio, os estudos de Rui Canário (2005) e de Viñao (2003) serviram de aporte teórico para a compreensão do conceito de instituição escolar enquanto parte de uma sociedade historicamente constituída e que possui estruturas que são fundantes de seu fazer cotidiano.

Dessa forma, o estudo ao qual nos propomos passa, inicialmente, pela discussão da genealogia da escola e da cultura escolar. Isto porque, como enfatiza Viñao (1990, p. 9, tradução nossa), ao investigarmos as reformas ocorridas historicamente na educação, “a análise genealógica se revela especialmente fértil para captar e compreender aspectos e processos que a realidade atual oculta”. Portanto, se mostra indispensável que discutamos, também, algumas dimensões de análise da escola enquanto objeto de estudo.

Canário (2005) apresenta a escola enquanto construção histórica que passou e constantemente passa por mutações em seus diversos níveis – forma específica, organização estrutural e enquanto instituição social. Na dimensão pedagógica, a forma escolar se manifesta através de princípios de revelação, cumulatividade e exterioridade, tendo sua existência independente da organização de uma instituição escolar em particular, embora se manifeste nela. A forma também envolve elementos de escolarização de atividades educativas não escolares, bem como a preeminência da educação escolar sobre as demais formas de aprendizado.

Quanto à organização escolar, esta deve ser entendida enquanto parte do contexto histórico da escola, parte das alterações que ocorrem conforme se dão também mudanças na sociedade que a contém. Esta organização – que engloba fatores como o modelo de ensino simultâneo, a escolha dos currículos e os formatos de graduação dos estudos –, percebida frequentemente enquanto natural, neutra ou

invariável, corresponde a métodos específicos utilizados com propósitos ligados diretamente às condições impostas pelo contexto social.

Desta forma, aponta-se a importância da investigação de normativas do caráter organizacional para que possamos melhor compreender as implicações desta nas práticas escolares atuais, para além da aparência “natural” desta mutação (CANÁRIO, 2005, p. 62).

Por fim, devemos observar, também, sua dimensão da instituição social. Enquanto tal, se constitui através da “unificação cultural, linguística e política” pretendida pela escolarização, responsabilizando-se pela transmissão de um conjunto de princípios e valores necessários à socialização dos alunos (CANÁRIO, 2005, p. 63).

Para compreensão da relação entre os sistemas escolares, a escolha dos currículos e as desigualdades sociais utilizaremos as reflexões de Pierre Bourdieu (2007) sobre a educação, particularmente sobre a contribuição da instituição escolar para a reprodução das desigualdades sociais.

Bourdieu (2007) argumenta que a sociedade se molda, ou seja, molda o comportamento dos indivíduos, sua forma de agir e pensar se constitui socialmente. Por meio do conceito de o *habitus*, conceito-chave na obra do autor, analisa como o indivíduo inculca o conjunto de normas de como deve agir em cada situação social - experiências, educação, socialização, forma de sentir – é a materialização das disposições sociais. O *habitus* é composto de estruturas estruturantes, ou seja, que se retroalimentam, que se mantêm sozinhas.

Dessa forma, os gostos e inclinações pessoais são entendidos por este autor em relação com a posição social e o *habitus* individual. Isso porque, para Bourdieu, a instituição de um currículo por parte de autoridades educacionais relaciona-se com o fenômeno do imperialismo cultural. Tal processo apresenta-se na forma da nomeação de assuntos mais relevantes que outros, os quais estão relacionados aos interesses não neutros de organismos internacionais e agências de estudo e assessoria em políticas públicas. Para ele, “o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (BOURDIEU, 2007, p. 17).

A obra de Bourdieu é produzida num contexto de importantes movimentações no contexto educacional mundial. Em especial, a década de 1960 na França testemunha uma amplitude de discussões envolvendo a sociedade civil, movimentos estudantis e as comunidades escolar e acadêmica. A crença popular até meados do século XX acerca da educação escolar era que esta funcionaria da mesma forma a todos que pudessem acessá-la, proporcionando a formação almejada independente do contexto inicial de cada estudante (CANÁRIO, 2005).

Porém, os estudos deste pesquisador o levaram à conclusão de que antes de chegar ao ensino escolar, as crianças já estão munidas de certa quantidade de capital cultural e de um *ethos* transmitido hereditariamente e caracterizado a partir das atitudes inculcadas pelo contexto familiar perante o capital cultural disponível.

Assim, diferentes cenários são encontrados por estudantes de distintas realidades sociais ao adentrarem a vida escolar. Enquanto estudantes filhos das classes mais abastadas encontram na escola uma continuação do *habitus* familiar, aquelas advindas das classes menos favorecidas deparam-se com uma ruptura entre aquilo que está habituado e aquilo que lhe é exigido.

Ademais, também utilizamos os conceitos de estratégias e de táticas teorizadas por Michel de Certeau (2014). A construção do cotidiano das práticas sociais, para o autor, acontece no espaço entre aquilo que nos é imposto e nossas práticas de resistência a estas imposições. Nesse sentido, estudaremos as estratégias governamentais bem como as táticas dos professores em sala de aula, tais quais são conceituados por Certeau, na busca por dar voz a estes profissionais enquanto produtores de desvios ao que recebem para executar, caminhando pelas brechas deixadas pelo poder normalizador.

Com fins de melhor nos utilizarmos das informações provenientes dos dados coletados, as análises de conteúdo das leis, manuais, entrevistas e questionários serão discutidas em conjunto com nossa base bibliográfica.

A pesquisa, de cunho documental e de análise qualitativa, tomou como metodologia a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1988), por meio da qual pudemos extrair dos documentos as informações pertinentes à nossa investigação. Segundo a autora, a metodologia de análise de conteúdo oferece instrumentos ao pesquisador em Ciências Humanas que deseja “dizer não à ‘ilusão

de transparência’ dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea” (p. 28, destaque no original).

Dessa forma, os documentos utilizados passaram pelas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados. A pré-análise possibilita a organização de uma grande quantidade de informações escritas para a sistematização dos primeiros procedimentos de análise. Em seguida, a exploração dos materiais permite que apliquemos as escolhas feitas na etapa anterior. Feito isto, os resultados destes procedimentos permitem a realização de análises e inferências a partir dos resultados primários.

Para justificar a importância acadêmica de nossa pesquisa, bem como estabelecer um diálogo com os estudos realizados sobre o tema, realizamos a revisão da literatura, a qual apresentaremos os resultados no subtema a seguir.

1.1. Revisão de literatura

Para a seleção do *corpus* documental da nossa revisão, fizemos uma busca em bibliotecas on-line, a saber, Google Acadêmico, Scielo, Jstor e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as palavras-chave “currículo”, “docentes”, “Ensino Médio” e “implantação”. Dentre os resultados, selecionamos os mais recentes (2021 – 2023)¹.

Para constar em nossa revisão, era necessário que a obra seguisse os seguintes critérios: 1) ser artigo científico ou profissional, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou capítulo de obra publicada em veículo de informação científico; 2) ter como principal objeto de investigação a implantação da atual reforma do Ensino Médio, nos termos da lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017).

Nas plataformas Scielo e Jstor não foram encontrados resultados que respeitassem todos os critérios de pesquisa. Após aplicadas as decisões de seleção convenientes, para nossa análise nesta seção constam seis artigos encontrados via Google Acadêmico e quatro dissertações e teses da plataforma da CAPES, totalizando dez obras. Tais obras são apresentadas no Quadro 2.

¹ A consulta foi feita em 10 de junho de 2023.

Quadro 2 – Obras analisadas na revisão de literatura

Título	Autoria	Tipo	Ano
Posicionamento docente frente à implementação da BNCC e o Novo Ensino Médio	Alparone, Franzi e Fioroti	Artigo de conclusão de pós-graduação	2022
Discursos docentes acerca do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da área de ciências da natureza e suas tecnologias	Habowski; Leite	Artigo de revista científica	2023
Os desafios para a implementação do Novo Ensino Médio na percepção dos professores da 36ª coordenadoria regional de educação	Rosa <i>et al</i>	Resumo expandido resultado de Projeto de Extensão.	2022
Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos	Lima e Gomes	Artigo em revista científica	2022
Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro	Pinto e Melo	Artigo em revista científica	2021
Desafios da implementação do Novo Ensino Médio? O que dizem os professores	Silva, Pasquali e Spessato	Artigo em revista científica	2023
Novo Ensino Médio: Redesenho Curricular Inovador no Contexto da Base Nacional Comum Curricular	Braun	Tese de doutorado	2022
Desafios e entraves do Novo Ensino Médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto	Santos	Dissertação de mestrado	2022
Atores da política? Traduções docentes na reforma do Ensino Médio	Schreiber	Tese de doutorado	2023

Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações	Almeida	Tese de doutorado	2022
--	---------	-------------------	------

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para a investigação destes documentos nos utilizamos da técnica de Bardin (1988), a análise de conteúdo. Assim, o material passou inicialmente por uma leitura flutuante seguida de codificação temática pertinente. Finalmente, realizamos sua leitura na íntegra e readequamos as divisões e subdivisões conforme os resultados encontrados na etapa anterior. Assim, obtivemos os resultados aqui expostos.

Notou-se, a princípio, a divisão da amostra entre trabalhos que teciam duras críticas ao caráter neoliberal da reforma e aqueles que se voltavam à relevância da atuação de professores e gestores na implementação da BNCC. Assim, nos aprofundamos na análise das obras do segundo tipo, por serem estas mais afins à linha teórica do presente estudo. Sobre tais obras será nossa apresentação a seguir.

1.1.1. Objetivos das obras analisadas

Em geral, os trabalhos objetivaram investigar a atuação dos professores de escolas públicas perante as alterações advindas da Reforma, compreendendo sua interpretação e implementação das mudanças. Além disso, Braun (2022) também se propõe a organizar, com a ajuda da equipe de educadores que compôs seu estudo, um currículo para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola onde atua como gestora.

A preocupação dos pesquisadores se foca na escuta do discurso dos professores, reafirmando o papel ativo destes profissionais na concretização de novas normativas.

1.1.2. Metodologias utilizadas nas obras analisadas

As cinco pesquisas comentadas nesta seção apresentam abordagem qualitativa. Nos três artigos (HABOWSKI; LEITE, 2023; ROSA et al, 2022; SILVA; PASQUALI; SPESSATO, 2023), faz-se uso de entrevistas e/ou questionários como

forma de coleta de dados junto aos professores de escolas públicas gaúchas. Já Braun (2022) e Schreiber (2023) optaram por incluir, além de professores, membros da equipe gestora em suas produções

Ademais, Habowski e Leite (2023) e Silva, Pasquali e Spessato (2023) analisam o material coletado junto aos entrevistados através da metodologia de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (1988), passando tais dados por pré-análise e posterior codificação e análise conforme a pertinência dos resultados encontrados. Por sua vez, Rosa et al (2022) e Braun (2022) produziram pesquisas de caráter descritivo, as quais se ocupam do estudo das características dos objetos observados. Finalmente, Schreiber (2023) analisa os dados coletados em escolas-piloto a partir da perspectiva da análise relacional, de Apple (2006).

1.1.3. Referenciais teóricos utilizados pelos autores

Apesar de encontrarmos múltiplas perspectivas teóricas no conjunto das obras analisadas para esta revisão, destacaremos aquelas que melhor sintetizam as ideias trabalhadas nestes estudos.

Em relação à concretização das políticas públicas dentro das escolas secundárias, Habowski e Leite (2023) e Schreiber (2023) se apropriam da teoria de Ball, Maguire e Braun (2016), quanto aos conceitos do Ciclo de Políticas. Tal teoria reforça a função dos professores enquanto atores sociais essenciais para a implementação das políticas públicas na escola, além de serem, também, sujeitos e objetos destas mesmas políticas.

Nesse sentido, Schreiber afirma que normativas como as que orientam a reforma do Ensino Médio

[...] não são 'implementadas', mas, sim, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações e reinterpretções sobre o seu texto no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de 'produção' de soluções e de alternativas para tentar fazer algo com a política proposta pelos setores governamentais (2023, p. 8, grifo da autora).

Assim, reforça-se o discurso de que as normas estabelecidas verticalmente dependem do contexto em que são recebidas e postas em prática dentro da escola,

principalmente em relação às interpretações e traduções feitas pelos profissionais da educação escolar.

Também se nota em Habowski e Leite (2023) e Rosa et al (2022) reafirmam a escola como lócus de disputas, discussão principalmente ligada à ambivalência da etapa secundária, que se propõe, conforme Kuenzer (2002), a ser, simultaneamente, tanto preparatória para o trabalho e o ensino superior quanto para a atuação cidadã dos sujeitos. Esse conflito também é debatido por Krawczyk (2009; 2011), presente em Rosa et al e Silva, Pasquali e Spessato (2023).

Já Braun (2022) embasa sua tese na defesa de que o currículo – e, em particular, o currículo inovador, como propõe a BNCC – é construído a partir da interação entre educadores, gestores, alunos, legislação e demais documentos organizativos. Assim, a pesquisadora corrobora com os escritos de Masetto e Gaeta (2016) na ideia de que se conectam ao currículo inovador questões ligadas a diferentes áreas. Dessa forma, é necessário que se conheça seu contexto de produção, os atores envolvidos em sua implantação, os objetivos e objetos além das normativas curriculares elaboradas externamente à escola.

Além disso, Silva, Pasquali e Spessato (2023) partem da reflexão levantada por Hernandez (2019), que elabora sobre a relação entre a flexibilização curricular e o aumento da desigualdade social acarretada pela diferença de possibilidades formativas a serem ofertadas aos alunos de escolas públicas e privadas.

1.1.4. Resultados das pesquisas analisadas

De modo geral, os principais resultados encontrados apontam a importância do estudo da etapa de implementação para o entendimento completo das mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio. Rosa et al (2022) e Silva, Pasquali e Spessato (2023) ressaltam, também, a necessidade da incorporação de professores e gestores no processo de formulação de políticas públicas educacionais, já que são tais profissionais os responsáveis pela etapa de implantação.

Percebeu-se, em Rosa et al (2022) e Braun (2023) que os professores ainda possuem inseguranças quanto às mudanças recentes, muito por conta da falta de

formação oferecida a eles. Apesar disso, Schreiber (2023) aponta que os educadores têm exercido seu papel enquanto atores sociais, concretizando as normativas recém-incorporadas conforme seu entendimento particular sobre estas.

Embora tais resultados auxiliem na compreensão das alterações promovidas nas práticas docentes a partir do processo de implantação nacional da reforma do Ensino Médio nos termos da LNE, não encontramos nas bibliotecas digitais estudos que investigassem este processo a partir da avaliação dos professores maringenses. Dessa forma, justifica-se a importância acadêmica deste estudo pela possível contribuição com as discussões acerca da reforma do Ensino Médio e de sua implantação, em especial no contexto maringense e paranaense.

Para melhor apresentação da pesquisa e de seus resultados, esta será organizada por seções, conforme descrito abaixo.

1.2. Organização do texto

Para a exposição deste estudo, organizamos nosso texto em quatro seções.

Na primeira delas, denominada de introdução, discorreremos brevemente sobre a atual reforma do Ensino Médio e nossa abordagem metodológica para o estudo deste processo, além de apresentar conceitos trabalhados por estudiosos da área que embasaram nossas discussões.

Na segunda seção, discutiremos as características principais do modelo escolar graduado, necessário ao bom funcionamento da produção nas sociedades republicanas. Este modelo, que se sobrepõe e sucede ao modelo de ensino individual, é então caracterizado a partir de seus elementos estruturantes. Também discorreremos sobre sua implantação no contexto brasileiro do início do século XIX e os processos de modernização trazidos por ele às práticas escolares. Ademais, discutimos sobre a chamada “crise da escola”, sua gênese e motivações, bem como sobre a característica reformista das estratégias governamentais para a etapa do Ensino Médio no período estudado (1988-2022).

Na terceira seção, apresentamos os procedimentos e resultados da análise de conteúdo das leis e manuais que constituem nosso *corpus* de análise. Para isso, apresentamos dados quantitativos e qualitativos, além de inferência a partir da análise

categorial do conteúdo de tais documentos. Para tal, destacamos os que legislam ou orientam tais fontes ao decorrer das sucessivas reformas promovidas no Ensino Médio. Estas reformas são estudadas a partir de dois quadros de análise: um referente aos discursos acerca dos professores e das autoridades governamentais; outro, quanto às principais alterações curriculares e organizacionais presentes nas leis e manuais que orientam esta etapa.

Na quarta e última seção, apresentamos o contexto paranaense da reforma estudada. Para tal, discorremos acerca da análise do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, com ênfase nas atribuições especificamente estaduais: a organização de cargas-horárias e disciplinas do novo currículo. A esta discussão agregamos as interpretações referentes às entrevistas e questionários coletados junto aos professores de Ensino Médio público da rede maringaense.

2. SOBRE O MODELO ESCOLAR GRADUADO – ANTECEDENTES, CONTEXTO, HEGEMONIZAÇÃO E CRISE

Ao iniciarmos o trabalho com nosso objeto de pesquisa, procederemos à análise da atual reforma do Ensino Médio entendendo-a simultaneamente enquanto ruptura (ao nível curricular) e processo de manutenção (em relação ao modelo escolar vigente).

O modelo escolar graduado, foco do debate do presente capítulo, estrutura o sistema educacional brasileiro desde o início do período republicano em nosso país. Internamente a este sistema, a lógica reformista de organização das mudanças na educação pública brasileira serviu – e continua a servir – aos propósitos da classe dominante: uma escolarização de massas que meramente instrumentalize os trabalhadores à reprodução social. Formação aligeirada, com conteúdos esvaziados e distantes da realidade dos alunos e redução do estímulo ao pensamento crítico são algumas das características que acompanham a organização escolar sob tal modelo desde o início do século XX no Brasil.

Assim, para realizarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, é necessário que discutamos a lógica das reformas organizacionais no modelo graduado. Primeiramente, apresentamos o modelo graduado de escolarização, sua hegemonização e ocorrência no Brasil. Em seguida, abordamos a chamada “crise” na educação. Por fim, caracterizaremos os conceitos que envolvem as lógicas de reforma e inovação educacional tal qual serão abordados neste trabalho.

2.1. A forma escolar e o modelo graduado de organização do trabalho escolar

Podemos pensar a criação da instituição escolar moderna enquanto produto do meio histórico no qual se insere, e que se constituiu a partir do século XVIII – período das revoluções Industrial e Liberal –, com característica e racionalidade do início da contemporaneidade. Nesse contexto, o crescimento exponencial da necessidade de mão-de-obra nas cidades, de desenvolvimento dos estados nacionais, da crença na educação como possibilidade de desenvolvimento humano e social, dentre outros, fez com que fosse necessária a criação de uma escola de massas, capaz de educar grandes quantidades de alunos e pertencentes a diferentes classes e camadas sociais.

Assim, a escolarização inaugura consigo a relação social especificamente escolar, promovendo a sociabilização sistematizada a partir de uma forma que progressivamente se torna hegemônica e que se expande a partir do modelo graduado de organização e do ensino simultâneo (CANÁRIO, 2005).

Ensinar de forma simultânea vários alunos é uma das características do modelo seriado de organização escolar. No entanto, o ensino simultâneo não era uma novidade do século XVIII. A literatura destaca a existência de instituições ligadas a congregações religiosas que começaram a adotar o método simultâneo de ensino, uma novidade radical desenvolvida pelos irmãos das escolas cristãs do século XVII, observam Vincent, Lahire e Thin (2001).

Neste modelo, dividem-se os alunos em três grupos de acordo com o seu grau de avanço: primário, médio e superior. Em cada uma destas turmas, de níveis relativamente homogêneos, os estudantes sentavam-se de frente para o professor. Este arranjo permitia que os mestres trabalhassem ao mesmo tempo, de acordo com o chamado método “simultâneo”. Porém, é notoriamente no século XVIII que este modelo de ensino começa a ganhar maior destaque no interior da configuração sócio-histórica escolar, criada como espaço específico, separado de outras práticas sociais, com saberes objetivados.

É importante ressaltar que anteriormente ao ensino simultâneo e mútuo, a educação se desenvolvia por meio do ensino individual, a partir de uma organização fluida, no qual cada aprendizagem ocorria de forma individualizada. No cenário europeu, a este seguem-se a adoção do ensino simultâneo e, décadas depois, do ensino mútuo, que respondiam às crescentes necessidades por parte das autoridades nacionais (das recém proclamadas repúblicas) de que a população se munisse de um conjunto de regramentos necessários à sociabilização adequada à época:

A adoção do ‘modo simultâneo’ (século XVIII) e do ‘modo mútuo’ (século XIX) corresponde à introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico que são ditados por duas ordens de razão. Por um lado, o próprio crescimento de efetivos que eram escolarizados em conjunto, como resultante da difusão do ensino das primeiras letras. Por outro, a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais que enquadrem o próprio processo de escolarização das classes populares e a sua preparação para o trabalho fabril (com os primórdios da revolução industrial) (BARROSO, 2012, p. 187)

Vale destacar que o ensino individual ocorreu em espaços outros que não necessariamente no âmbito de uma instituição, como é caso, por exemplo, das

preceptorias que se destinavam ao ensino doméstico de crianças e jovens da monarquia do século XIV. Com a organização da escola cria-se, a partir daí, uma outra forma de aprender, agora baseada na especificidade da relação entre *professor* e *aluno*. A aprendizagem se vinculará a uma outra noção, feita por meio da separação do “saber” e do “fazer”, ou seja, primeiro se aprende de forma teórica, tarefa da instituição de ensino, e depois se realiza na vida social.

Se até então o aprendizado acontecia durante o processo de produção (o “aprender fazendo” do convívio doméstico ou na oficina junto ao artesão experiente), quando se criam os espaços próprios de ensinar e de aprender, as instituições escolares, se difunde o aprendizado por meio da relação entre docentes e discentes, mediada por regras impessoais e com discurso de neutralidade e objetividade. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Assim, a escola desenvolve uma maneira de realizar seu fazer, a “forma escolar”, conceito trabalhado por Vincent, Lahire e Thin (2001) por meio do qual é possível compreender que a escola é um espaço em que ocorre uma forma específica de relação social, a relação pedagógica, ao mesmo tempo em que ela transmite conhecimento e se liga a uma forma de relação de poder. Para estes autores existiria uma unidade, mantida ao longo do tempo, na configuração escolar, denominada por eles de forma escolar. A forma diz respeito à maneira por meio da qual as escolas organizam e oferecem a educação.

Vincent, Lahire e Thin (2001) apontam cinco características principais de unidade na forma escolar: 1) o espaço escolar específico; 2) a aprendizagem a partir de saberes objetivados e codificados (tanto quanto ao currículo quanto aos métodos de ensino), sendo que a socialização escolar não se separa da natureza escritural do conjunto dos conhecimentos a serem aprendidos; 3) sistematização do ensino, com a produção de “efeitos de socialização duráveis”; 4) aprendizagem de “formas de exercício do poder”, através da aplicação de regras (supostamente) impessoais e não viesadas a todos os alunos e por parte de toda a equipe profissional escolar; 5) necessidade do domínio da língua escrita. Tais características se mostram resistentes às diversas reformas promovidas ao longo do tempo pelas autoridades educacionais nacionais.

A forma mais difundida de escolarização foi aquela que reuniu alunos da mesma classe de idade na mesma sala de aula, quer seja, o modelo de organização

seriada, assente no ensino simultâneo. A escola seriada seria uma das maneiras de organização da educação a partir da estrutura estabelecida pela "forma escolar".

O modelo graduado ou seriado de ensino insere na escola a laicidade, separando da Igreja as funções formativas dos cidadãos. Num momento de formação dos Estados-Nação, este institui o ensino da "religião da pátria" (ou "religião cívica"), por meio da socialização de valores universais e laicos, característicos das sociedades modernas (CANÁRIO, 2005, p. 64). Ele se destaca por organizar a educação em séries ou níveis de ensino progressivos. Os alunos são agrupados por idade ou grau e progridem de forma linear. Nesse modelo, os alunos avançam de uma série para outra à medida que concluem com sucesso os requisitos do nível em que se encontram.

A formação e desenvolvimento das cidades e o deslocamento de boa parte do campesinato para o trabalho urbano fazem com que seja necessário um espaço destinado a socializar de maneira uniforme a massa populacional que se inserirá nos quadros profissionais fabris, conforme as necessidades de cada governo dos estados nacionais. Nota-se, então, uma crescente desvalorização de opções não-formais de transmissão de conhecimentos, fazendo com que a forma escolar assente no modelo graduado ou seriado consolidasse paulatinamente sua hegemonia cultural.

Assim, a escola desponta em meio à nascente sociedade industrial, sob o viés do capitalismo livre concorrencial e com a criação dos Estados Nacionais. A novidade da necessidade de escolarização para que os sujeitos pudessem se inserir no mundo do trabalho das cidades impulsiona a implantação de escolas de modelo graduado:

A cobertura do território nacional por uma rede de escolas baseava-se numa concepção de homogeneidade e uniformidade deste mesmo território e era tributária da mesma concepção 'desterritorializada' que prevalecia na esfera econômica. Esta 'desterritorialização', que, no caso da escola, representa um nascimento em ruptura com o local, favorece o processo de 'destruição criadora' solidariedades comunitárias características do Antigo Regime e que se constituíam como um entrave à emergência de uma lógica de mercado (CANÁRIO, 2005, p. 67).

Dessa forma, por compor tal etapa capitalista, a escolarização de massas formula como um grandioso investimento do Estado – sob a qual este detinha controle normativo e institucional. Assim, o fazer próprio da escola passa a acontecer também

em local² adequado: o prédio escolar, arquitetado para tal (VIÑAO, 2003). Este espaço requer um novo controle de temporalidade (de idade-ano escolar, de carga horária letiva, de tempo cotidiano³). Em complemento, a escolarização de massas tem como pressuposto a transmissão dos princípios e da moral cívica convenientes à lógica governamental em cada momento histórico, os quais devem balizar as decisões dos atores sociais da escola.

É esse conjunto de princípios que constitui mais uma especificidade do novo modelo escolar: os diversos regramentos naturalizados em meio à disciplina do cotidiano da escola – como alimentar-se, manter postura corporal adequada ou resolver conflitos em grupo:

Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler por meio de ‘Civilidades’ e não nos textos sagrados (ou nos documentos manuscritos que, porventura, estivessem em poder de sua família) (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14, destaque no original).

A partir deste contexto econômico, social e histórico de ruptura com a cultura do período anterior, a escola graduada legitima-se enquanto modelo adequado à socialização dos cidadãos republicanos, por corresponder, externamente, a tal cenário, e, internamente, às carências⁴ formativas da população (CANÁRIO, 2005). Por meio de um currículo e um cotidiano pensados com objetivo de homogeneizar os saberes e experiências dos alunos, a escola ocupa papel essencial nos interesses governamentais.

Ademais, é este “princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação” um dos pilares estruturantes da cultura escolar graduada (BARROSO, 2012, p. 6).

Sob esta perspectiva, as diferenças de interesse e necessidades de aprendizado é recepcionada pela equipe escolar como um empasse à uniformização escolar. Mário Dionísio (1956) aponta para o imperativo de mudanças promovidas na relação entre a escola e os alunos, no sentido de substituição da obrigação incumbida

²Além de necessitar de prédios adaptados à sua atividade, o *locus* privilegiado dos estabelecimentos deste modelo escolar é o ambiente das grandes cidades. Apesar disso, pode-se reproduzi-lo sem grande prejuízo em cidades menores e áreas rurais (VIÑAO, 2003).

³ Nesse período substituem-se as programações diárias pelas semanais na grade escolar. O planejamento em torno das disciplinas acontecia, então, semanalmente (VIÑAO, 2003).

⁴ Passa a existir, então, através da escola, a modesta possibilidade e grande aparência de ascensão social por mérito nos estudos (CANÁRIO, 2005). Como se percebe pouco tempo depois, as iguais oportunidades de acesso à escola não se traduzem, diretamente, na redução das desigualdades sociais (VIEIRA, 2013).

ao aluno pela necessidade sentida por ele em adquirir os conhecimentos escolares. Tais mudanças estão vinculadas às alterações nos contextos políticos e de mentalidade e, como assevera Rossi (2003), quanto mais os processos democráticos se instalam na sociedade, mais ocorre a substituição de formas de disciplinamento do sujeito assente na sua conscientização e na sua autorregulação, ao invés de constrangimentos disciplinares externos, como o uso da palmatória, por exemplo.

Assim, ao tratar todos os alunos sob o mesmo código disciplinar, curricular e cultural, a lógica escolar possibilita a escolarização em larga escala e com velocidade acelerada (CANÁRIO, 2005).

Embora no século XIX este modelo tenha sido considerado, por autoridades e educadores, como o mais adequado para ensinar muitos de uma única vez, esse amplo mecanismo de ensino padronizado perde credibilidade a partir de meados do século XX.

2.2. A criação do modelo de organização escolar graduado e sua implantação no Brasil

Em consonância com as mudanças sociais da época, em diversas nações ao redor do mundo ganha lugar o paradigma escolar graduado, que desde o século XVI já se instalava nos crescentes centros urbanos. No Brasil, o modelo escolar graduado ganha espaço após a Proclamação da República, em 1889.

Assim, o final do século XIX e o começo do século XX serão marcados pelo aumento do incentivo público para a construção de prédios específicos destinados a acomodar os grupos escolares, com o ensino por classes e seriação da grade curricular.

Os grupos escolares serão as instituições criadas a partir do modelo graduado, sendo que no estado de São Paulo o primeiro grupo escolar será criado em 1893 e, em Minas Gerais, em 1906 (VIÑAO, 2003).

Apesar dos paradigmas do modelo assente na classe multisseriada da antiga escola imperial e do modelo graduado de organização se contraporem em diversos pontos cruciais, no caso brasileiro, a implantação de um modelo não excluiu por completo a existência do modelo anterior. O que houve, inicialmente e por algumas décadas, foi a adoção de ambos os modelos, a depender das especificidades

regionais de um país continental como o Brasil e uma posterior e progressiva predominância⁵ do modelo graduado.

Neste período, encontramos referências a diferentes instituições que se ocupam do ensino elementar no Brasil: os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas reunidas, as escolas particulares, subvencionadas ou não, as escolas estrangeiras e as escolas operárias vinculadas ao sindicato. Além desses diferentes espaços institucionais, encontramos referência à existência de funcionamento de aulas autônomas, e não oficiais, de aprender a ler e a escrever (ROSSI, 2017, p. 317).

Assim, a necessidade de escolarização das massas, em conjunto com a condição agrária do território brasileiro e a sua dispersão populacional fomentam, ainda, a coexistência de vários modelos de escola por algum tempo no Brasil (ROSSI, 2017). Esta coexistência não acontecia sem muitas críticas.

As escolas isoladas representavam outro momento da educação e, comparadas aos grupos escolares, à racionalização e ao controle do trabalho que os caracterizavam, pareciam desajustadas. Essas escolas não eram isoladas apenas por serem classes autônomas, mas também por serem unidades de funcionamento. Conforme aponta Rossi (2017, p. 168), “embora houvesse uma regulamentação que estabelecia parâmetros para seu funcionamento, elas não apresentavam rigidez, mostrando-se, na maioria das vezes, flexíveis às necessidades locais”.

Mesmo assim, conforme a racionalização da vida social nas cidades rompe com os resquícios da cultura educacional do Império, o modelo graduado ganha espaço tanto entre governantes quanto junto à comunidade escolar. Com o avanço da urbanização e da necessidade de escolarizar muitas pessoas com pouco gasto de tempo e recursos o modelo de ensino simultâneo mostrava-se o mais apropriado. (ROSSI, 2017).

A inovação dos processos de criação e readequação de escolas segundo o modelo de organização graduado deu-se, entre outros fatores, mas com grande destaque, através da formação dos profissionais da escola. Antes isolados em suas práticas individuais, agora sob o mesmo sistema escolar desenvolvem vantagens formativas próprias do período: ao proporcionar condições necessárias para a reuniões e discussões entre os professores, aumenta a troca de experiências para o

⁵ Em estudo publicado em 2017, Rossi analisa relatórios de inspetores gerais de ensino de São Paulo e depoimentos de professores primários das primeiras décadas do século XX. Conclui, a partir destes, a unanimidade, por parte dos redatores dos documentos analisado, acerca da modernização trazida pelo modelo graduado presente nos grupos escolares.

aprimoramento de suas práticas (ROSSI, 2017). Em adição, libertos das funções administrativas (direção, secretaria, organização e limpeza, merenda, visita às famílias, dentre outros), e inaugurando uma divisão do trabalho na organização dos grupos escolares e das escolas reunidas, os professores têm maiores condições de se dedicarem às reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Com o conjunto destes fatores, o ensino escolar vai adquirindo, no Brasil, caráter hegemônico, assumindo as responsabilidades antes imputadas ao ensino proveniente do convívio familiar. Conforme Rossi,

A escola do educar constrói sua prática pedagógica amparada nas modernas discussões da psicologia do desenvolvimento infantil. A ciência oferece o respaldo para que a forma escolar de educar se imponha à forma familiar, demarcando a especificidade própria do seu campo enquanto instituição privilegiada no saber educar. O educar escolar não apenas difere do educar familiar, mas a ele se opõe, questionando a milenar estrutura do educar da família. A nova mentalidade, implantada pela escola, alterava, lentamente, conceitos e práticas sociais, como a observância dos aspectos psicológicos no processo educativo, que irão suprimindo, pouco a pouco, também no interior familiar, os castigos corporais (2017, p. 322).

Até mesmo no tocante à higiene pessoal foram difundidas práticas inovadoras com a adoção do ensino graduado. Como parte do processo de substituição da educação familiar e valorização da hegemonia da educação escolar, parcerias foram firmadas a fim de garantir atendimento de médicos higienistas a alunos e profissionais das escolas (ROSSI, 2017).

Assim, o modelo graduado realiza-se, no cenário brasileiro, através da supressão da valorização social dos conhecimentos não-escolares e da concomitante expansão e consolidação do modelo escolar graduado. Nos anos que se seguem após as Guerras Mundiais, entre 1945 e 1975, ocorre uma aceleração exponencial do aumento do número de matrículas nas escolas. Se até dois séculos atrás o ambiente escolar era frequentado quase exclusivamente pelas camadas mais abastadas da população, neste período observa-se a concretização da escola de massas, com oferta garantida e regulamentada pelos serviços públicos. A escolarização demonstra sinais de progresso social, em que se vincula cada vez mais a educação à educação especificamente escolar – suprimindo-se a relevância de outros tipos de conhecimento que não o científico e sistematizado – e a promoção de cidadania.

Canário (2005) enuncia tal período como o “tempo de promessas” da escola – “uma promessa de *desenvolvimento*, uma promessa de *mobilidade social* e uma promessa de *igualdade*” (p. 78, grifos do autor). Assim, segundo os preceitos da então popularizada Teoria do Capital Humano⁶ e as recomendações dos recém-fundados organismos internacionais multilaterais⁷, a alocação de recursos públicos em educação caracterizava um investimento governamental na capacitação dos trabalhadores. Com a concentração cada vez maior dos trabalhadores em áreas urbanas, o ensino simultâneo e graduado se mostrava eficaz em ensinar a uma classe inteira como se ensinasse a apenas um aluno, agilizando a formação escolar das massas. Com ideologia desenvolvimentista, os Estados buscam, então, ampliar sua rede de escolas, posto que a responsabilidade social de oferta de ensino era fundamentalmente do poder público.

O discurso em favor do novo modelo afirmava a potencialidade única deste em oferecer um ensino completo, moderno e científico, com o objetivo de transicionar do modelo escolar de “[...] ler, escrever, contar, para uma escola de educação integral, com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito, para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado [...]” (SOUZA, 1998, p. 31-32).

Nesse processo de ruptura com as estruturas de ensino mútuo, aumenta consideravelmente o número de prédios com salas de aulas projetadas para o ensino simultâneo, conduzidas por professores – em substituição aos “monitores” do método anterior –, com melhor aproveitamento dos espaços e tempos escolares (VIÑAO, 1990).

A implantação da escola graduada se mostra, em primeiro momento, dificultada por fatores como falta de financiamento para a escolarização das massas e

⁶ Teoria surgida na década de 1950, pelo professor Theodore W. Schultz. O “capital humano” seria, segundo esta teoria, o conjunto de investimentos na formação dos indivíduos, tanto educacional quanto profissional. Na Educação, a TCH fomenta a escolarização padronizada em larga escala, tal como acontece nas fábricas com a produção industrial de mercadorias (CANÁRIO, 2005).

⁷ Nos últimos momentos da 2ª Guerra Mundial, se constituem organizações como a Organização das Nações Unidas (1945) e o Banco Mundial (1944), de apoio multilateral entre nações. A partir daí, passam a promover conferências e redigir acordos entre países, embasando e orientando as decisões políticas e econômicas dos governos envolvidos, inclusive na área da educação pública. Atualmente, verifica-se relação direta entre a reforma do Ensino Médio nos moldes da LNEM e as diretrizes internacionais do Banco Mundial e da ONU, atreladas ao condicionamento entre o cumprimento de tais diretrizes e a concessão de financiamento aos investimentos públicos em Educação (PITA, 2021).

necessidade de mudanças nas práticas docentes que se respaldassem neste modelo. Além disso, por ser parte de uma nova cultura escolar, este processo não ocorre sem resistências em seu interior (VIÑAO, 2003).

No atual contexto capitalista, Canário (2005) posiciona a escolarização de massas como empreendimento de iniciativa e controle estatal para fins de suprir as necessidades de força de trabalho qualificada, bem como para inculcação de valores e normas sociais. Para ele, a organização escolar deve ser entendida enquanto parte deste contexto histórico da escola, parte das mutações que ocorrem conforme se dão também mutações na sociedade que a contém.

Esta organização – que engloba fatores como o modelo de ensino simultâneo, a escolha dos currículos e os formatos de graduação dos estudos –, percebida frequentemente enquanto natural, neutra ou invariável,

Constituindo-se na matriz que condiciona a acção dos actores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização não apenas torna a dimensão organizacional relativamente ‘invisível’, como também contribui para a estabilidade da escola. De facto, se, por um lado, o processo de naturalização desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão, por outro, os debates e os projectos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modelo existente, conduzem a uma invariância organizacional que condena à ineficácia as ‘querelas’ sobre os métodos pedagógicos” (CANÁRIO, 2005, p. 62, grifo no original).

Desta forma, Canário (2005) aponta a importância da investigação das estruturas de funcionamento e do modelo de organização da escola, geralmente naturalizados e que, por isso, obscurecem as necessidades de mudança do campo escolar, e que acabam reduzidas, muitas vezes, às reformas metodológicas ou curriculares. Assim, normativas que mexem com o que estrutura o funcionamento do trabalho escolar, tais quais as que compõem o aparato legal e normativo da atual reforma do Ensino Médio brasileiro, precisam ser investigadas para que possamos melhor compreender os diferentes aspectos que envolvem tal reforma, recolocando os profissionais da escola numa possibilidade de compreensão crítica de seu exercício profissional.

2.3. Crise de um modelo de organização

Apesar de ainda atual, esse sentimento de fracasso escolar remonta do século XIX (NÓVOA, 2001). Tendo sido constituído de críticas que se alteram conforme o contexto sócio-histórico e reformas que modificam as normas da educação pública, o discurso da crise da escola acompanha as alterações na relação entre o fazer do Estado e o cotidiano social.

No início dos anos 70, se, por um lado, o primeiro choque petrolífero marca o fim de um ciclo de 'ilusões de progresso' e pela tentativa de construção das 'sociedades de abundância', o diagnóstico da 'crise mundial da educação', por outro, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola (CANÁRIO, 2005, p. 80).

O acesso massificado à educação a que assistimos na segunda metade do século XX aconteceu sem que tenha havido alterações profundas ao nível do modelo escolar. A escola abriu as portas à diversidade, respondendo à heterogeneidade com uma uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais. A passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, baseada em modelos tradicionais de organização e transmissão do conhecimento, acarretou consigo graves problemas de insucesso educativo. Assim,

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é encarada como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970), que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades. Ao contrário do que acontecia no 'tempo das certezas' e na medida em que coparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola (CANÁRIO, 2005, p. 81).

A produção da injustiça, amplamente abordada por Bourdieu (2007), se situa no paradoxo em que, embora se democratize o acesso ao ensino, há uma forte correlação entre as desigualdades e hierarquias produzidas pelos sistemas de ensino e as desigualdades sociais, uma vez que a escola valoriza e exige dos alunos qualidades que simbolizam os bens culturais que apenas os que foram desde a infância neles socializados os possuem. Assim, os bens culturais possuem forte relação com as experiências vividas, com o *habitus* de cada família e, portanto, são marcados por diferenças impostas pelas desigualdades sociais. A massificação do ensino de elites, em que se buscou igualizar o que não se igualiza, resultou em elevadas taxas de insucesso, abandono e repetência:

Foi a partir da década de 70 que o insucesso escolar começou a ser olhado como um problema, passando a assumir uma importância crescente na agenda política educativa. Como consequência assistimos, na década de 80, a uma série de medidas e programas de intervenção com o objetivo de promover o sucesso educativo. Contudo, estas medidas não tiveram impactos significativos ao nível da redução das taxas de insucesso, principalmente porque a mudança de discurso ao nível da política educativa não foi acompanhada de uma mudança efetiva ao nível das práticas educativas (VIEIRA, 2013, p. 20).

Nessa época, nota-se o fortalecimento dos movimentos em favor da educação pública, por parte de educadores e estudantes, no sentido da defesa da promoção social dos trabalhadores (CANÁRIO, 2005). A publicação de obras como “A pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, e “Uma sociedade sem escola”, de Illich, nos anos 1970, e o trabalho de sociólogos como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron impulsionam ainda mais as críticas a escola e ao modelo de organização e de ensino hegemônico e promovido pelo Estado.

O contexto de crise da escola, do final do século XX apresenta impasses civilizacionais, com o adensamento das desigualdades sociais provocadas por guerras, degradação ambiental e miséria (CANÁRIO, 2005). Embora o fato de proporcionar certa democratização de oportunidades educacionais, no sentido da universalização do acesso à educação primária pública, a solidificação da hegemonia do ensino trouxe consigo uma redução significativa no valor social dos diplomas escolares, ou seja, a lógica de mercado da desvalorização por aumento da oferta do serviço. E, mesmo com todas as críticas feitas a ela, vê-se o aumento da procura por maiores níveis de escolarização, além da busca por diferentes propostas educacionais dentro do modelo graduado.

No mesmo período, o aumento qualitativo e quantitativo das descobertas em ciências exatas, naturais e sociais coloca em xeque o paradigma positivista até então vigente. Com isso, a ciência passa a renunciar às certezas para abarcar teorias como a da relatividade e a da física quântica, tornando insustentável a manutenção da separação entre conhecimento natural e social (CANÁRIO, 2005). Assim, abre-se a possibilidade do uso de diferentes abordagens para o estudo do mesmo fenômeno ou objeto, além do aumento da quantidade de campos de pesquisa. A consolidação da área da educação em nível universitário faz com que a produção científica em torno da escola fomente a discussão de temáticas essenciais à crítica da forma escolar.

A partir de tal análise, o que se apresentam são questionamentos não apenas relativos à conjuntura macroeconômica que envolve a escola, mas à natureza dos elementos estruturais que organizam o fazer escolar. Se há duzentos anos o ensino graduado assente na classe proporcionou avanços na escolarização de massas, recentemente – e já há algum tempo – apresenta-se como empecilho ao desenvolvimento de um modelo que atenda às demandas de todos os sujeitos que pertençam a ela. Pode-se afirmar que a principal contradição na forma escolar graduada se mostra entre as tentativas de homogeneização curricular e cultural dos sistemas escolares e a heterogeneidade cultural dos alunos e suas famílias (BARROSO, 2012).

Em termos de contexto mais geral, com o cenário de globalização, tanto em seu viés socioeconômico quanto da cultura, e o declínio dos estados nacionais, tais Estados se veem diante da necessidade de readequar os princípios educativos de seus sistemas de ensino colocando como responsabilidade da escola a formação do “cidadão do mundo”, quer seja, que as preocupações e responsabilidades dos sujeitos, como por exemplo, a sustentabilidade, o combate à discriminação, o preconceito e a intolerância se estendam para além das fronteiras do próprio país. Assim, substituição à “religião da cívica” (CANÁRIO, 2005, p. 64), de reafirmação do modelo do Estado nacional, o currículo escolar passa gradualmente a se integrar a objetivos educacionais estabelecidos internacionalmente, em acordo com a tendência de mundialização dos processos produtivos, da política, da comunicação, da informação e da cultura.

É nesse contexto que se destacam as defesas por “mudança”, “inovação” e “reforma” nos discursos educacionais para definir, discutir e planejar os sistemas escolares. Então, pode-se perceber que

A criação de agências especializadas na promoção de inovações, o desenvolvimento da investigação “aplicada” e o crescente domínio do saber técnico-científico vieram reforçar os mecanismos de tutela externa sobre os professores e as escolas e estão associados ao desenvolvimento de processos de mudança educativa deliberada em grande escala. Estes processos, materializados em vagas sucessivas de ‘reformas’, saldaram-se, regularmente e por toda parte [...], por fracassos e decepções (CANÁRIO, 2005, p. 89).

Sob o paradigma do ensino seriado, adotou-se amplamente uma lógica de sucessivas reformas sistemáticas em larga escala, que objetivavam a padronização das formas e saberes escolares. Com isso, a justificativa que embasa tal racionalidade

aponta como finalidade de tais modificações o aumento do desempenho escolar, verificado por meio de padrões avaliativos nacionais e internacionais (AGUERRONDO, 1992).

Canário (2005) define os processos de reforma na educação como

[...] processos de mudança planejada centralmente, exógenos às escolas, em que é predominante uma lógica de mudança instituída, ou seja, aqueles em que existe uma clara separação, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e os que aplicam (p. 93).

As reformas foram e ainda são implantadas, então, “de cima para baixo”, sendo formuladas por autoridades governamentais responsáveis, sem considerar, ou pouco considerando, as vivências e práticas dos executores destas alterações. Por este motivo, encontram obstáculos quando chegam às escolas, num “jogo paralelo” em que os professores e gestores tentam manter as atividades anteriores, adequando-se para o reconhecimento meramente formal das mudanças impostas (CANÁRIO, 2005, p. 91).

Essas resistências aparecem, em grande parte, por conta da limitação à autonomia profissional imposta pelas alterações, desencadeada por processos extensos com força de lei e que acarretam profundas mudanças no fazer escolar diário. Ao excluir os profissionais da escola do processo de formulação das reformas, os governos aumentam a ineficácia destas (CANÁRIO, 2005).

Em países europeus como a Suíça, por exemplo, as reformas caracterizam-se por processos de planificação sequencial, ou seja, inicia-se em algumas unidades e a partir, em caso de resultados positivos balizados pelos próprios formuladores, implementam-se as reformas de maneira em larga escala, por meio do convencimento racional exercido sobre as escolas – reduzindo-se o papel do professor enquanto também produtor destas mudanças (CANÁRIO, 2005). Assim, é notável que as principais estratégias para a implantação de reformas têm sido o poder coercitivo dos órgãos governamentais sobre as escolas e a adoção de um modelo industrial (produção do modelo, aplicação em escolas-piloto e posterior generalização para as demais escolas do país) que garantiria, em diferentes contextos e para diferentes sujeitos, habilidades e competências homogêneas previamente delimitadas.

Apesar disso,

As intenções reformadoras só podem concretizar-se se, através de um processo apropriativo, os professores produzirem, simultaneamente, mudanças na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no

seu universo cognitivo. Esta emergência do professor como produtor de inovações é, paradoxalmente, contrariada e dificultada pelos pressupostos teóricos e metodológicos dominantes neste processo. Com efeito, a concepção de mudança, implícita nos processos de reforma, é largamente tributária de uma visão evolucionista de uma ideologia do progresso cujas raízes remontam ao positivismo que marcou o advento das sociedades industriais (CANÁRIO, 2005, p. 97).

Justifica-se, então, para os órgãos governamentais, o insucesso das reformas através da incapacidade de aplicação dos profissionais. Ao mesmo tempo, a lógica reformista pressupõe a exclusão da dimensão humana do professor e seu fazer profissional, dado que “a impossibilidade de enunciar leis gerais decorre do caráter intrinsecamente contingente da acção humana, no quadro de sistemas de acção coletiva (CANÁRIO, 2005, p. 92). Daí que é em vão a tentativa de promover melhorias no sistema educacional sem considerar o aspecto necessariamente particular, pois humano e diverso, da realidade das escolas no momento de pensar a mudança pretendida.

No contexto brasileiro, a reforma do Ensino Médio, contemporânea à ampla insatisfação social com a escola, apresenta em seu cerne as mais recentes estratégias governamentais para tornar o Ensino Médio mais atrativo, fazendo reduzir, por conseguinte, as taxas de abandono, evasão e repetência nesta etapa (BRASIL, 2018). Os professores, por sua vez, ao receberem ordens para que alterem suas “maneiras de fazer”, põe em prática ações táticas, em reação às imposições externas às particularidades de cada escola.

Dessa forma, nosso estudo se volta para a observação das práticas cotidianas, no intuito de “dar a palavra às pessoas ordinárias”, conforme enuncia o pensador francês Michel de Certeau (2014, p. 25). Dentre os vários conceitos e descrições por ele apresentados, as principais categorias exploradas no presente estudo são as “estratégias” e “táticas”. A este respeito, conceitua:

“As estratégias são [...] ações que, graças ao postulado de um lugar de poder [...], elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (p. 96).

No tangente às práticas em contexto escolar examinadas neste trabalho, investigamos a fundo as *estratégias* governamentais – entre elas, as alterações promovidas na legislação educacional e as mudanças no currículo obrigatório – e como tais estratégias se propõem a alterar o fazer docente.

Em contrapartida, Certeau (2014) também define as “táticas”, colocando o sujeito executor das normativas estratégicas não enquanto mero reprodutor social, mas produtor através do consumo que faz das imposições:

A tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível, objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance” (p. 94).

Assim, este autor considera que o terreno das práticas sociais se apresenta com a interpolação das formalidades (legislações e normativas educacionais), o consumo feito destas formalidades por parte dos sujeitos que as recebem e a criatividade inserida por estes agentes no processo. Ademais, ressalta o papel fundamental dos executores nas práticas cotidianas, enfatizando a importância da análise das táticas destes em relação às mudanças pretendidas pelo governo (CERTEAU, 2014).

Além disso, segundo Aguerrondo (1992), a perda da qualidade do ensino-aprendizagem nos sistemas escolares explica-se por faltar às reformas nele operadas historicamente a capacidade⁸ de operar transformações efetivas na estrutura que lhe embasa, ou seja, aos entes fundantes do modelo graduado. Em complemento, Canário (2005) ressalta a notória redução da autonomia dos professores conforme são implementadas as reformas, posto que operam no intuito de homogeneizar a oferta da educação. Com isso, estes profissionais sofrem historicamente uma precarização de suas funções.

Em concordância com Certeau (2014), a visão que lançamos aqui sobre as apropriações dos professores (“pessoas ordinárias” do cotidiano escolar) quanto à reforma do Ensino Médio entende estes profissionais não como meros reprodutores do que recebem do alto do Estado, mas com potencialidades para encontrar brechas na imposição sistemática para imprimir suas resistências e construir um cotidiano escolar próprio. Portanto, para estudarmos a fundo a atual reforma do Ensino Médio, se faz necessário que estudemos o movimento entre os documentos governamentais

⁸ Em relação à reforma do Ensino Médio, conforme apresentado na seção 4, em especial no subtópico 4.2.4. referente às entrevistas realizadas com professores do Ensino Médio público de Maringá, é possível questionarmos atualmente mesmo a existência ou não de intenção governamental para a implementação das mudanças tal qual normatizado nos documentos oficiais, devido ao grave desamparo formativo aos docentes e escassez de recursos materiais às escolas que viabilizem a concretização de tal reforma.

(leis e normativas) e a aplicação tática por parte dos professores, enquanto atores sociais no âmbito da escola.

3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS LEIS E MANUAIS

Neste capítulo, apresentaremos inferências e interpretações a partir da investigação dos principais temas presentes em leis e manuais produzidos pelo governo brasileiro entre 1988 e 2022 e que compõem nosso *corpus* documental.

Tais documentos são considerados enquanto textos que exprimem as estratégias governamentais para a implementação de reformas no Ensino Médio público e, em especial, da reforma do Ensino Médio nos termos da lei nº 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio). Assumimos, nas inferências desta seção, que a análise dos trechos codificados para este estudo nos permite destacar os temas relevantes para os produtores das normativas, tendo em vista a frequência do assunto presente no *corpus*, assim como o discurso das autoridades educacionais acerca do nível escolar em debate.

É relevante que apresentemos, inicialmente, o critério de constituição do conjunto de documentos legislativos selecionados para a análise. Posteriormente, discorreremos sobre os dados encontrados e suas interpretações.

3.1. Constituição e análise do corpus documental normativo

Para a seleção da legislação do período de 1988 até 2022, primeiro reanalisou-se as obras da revisão de literatura. Nesta etapa, selecionou-se uma base de documentos legislativos e executivos emitidos pelo governo federal brasileiro que tivessem relevância no estudo da atual reforma do Ensino Médio. O objetivo foi o de elencar os principais documentos legislativos discutidos pelos autores destas obras, a fim de garantir que nosso estudo englobasse as principais leis e manuais desse período que foram selecionadas e discutidas por pesquisadores que tem por temática de pesquisa a implantação da reforma do Ensino Médio de 2017.

Realizou-se leitura flutuante das obras selecionadas, listando todas as legislações e documentos executivos nacionais referenciados do período, elaborados entre 1988 e 2022 e que se relacionassem diretamente com a implantação da reforma do Ensino Médio, sendo excluídos os emitidos por entes estaduais, municipais e internacionais (BARDIN, 1988). Além disso, somente incluímos aqueles cujo tema principal era a Educação Básica ou o Ensino Médio regular. Foram excluídos os

referentes a outras etapas ou modalidades de ensino, como ao Ensino Fundamental, à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos.

Codificamos a partir da ocorrência de determinada lei como objeto, ou seja, temática principal, em um trecho de texto. Foram analisados apenas os corpos das obras: introdução, desenvolvimento e conclusão. Não foram analisados títulos, resumos, agradecimentos, sumários, bibliografias, anexos e demais elementos textuais.

A partir da lista de leis gerada com os dados da leitura flutuante das obras, fizemos duas buscas junto aos documentos. A primeira delas automática, através da ferramenta de pesquisa de texto no software Atlas TI (versão 23), buscando como palavras-chave numeração, ano e/ou nome do documento pesquisado. Feito isso, revisamos a codificação das obras para corrigir possíveis erros, excessos e omissões.

Dessa forma, selecionamos para a composição do *corpus* documental normativo os documentos citados ao menos três vezes pelos autores e que preenchessem aos demais requisitos mencionados acima. A partir de tal constituição, a nossa base de fontes documentais, produzida por entidades governamentais, constituiu-se de 13 documentos (Quadro 1), sendo onze legislativos, denominados nesta pesquisa como ‘leis’ e dois organizativos, denominados de “manuais”, os quais analisaremos a seguir.

Este conjunto de leis e de manuais foram interpretados como representantes da estratégia governamental para a implantação de políticas públicas na Educação Básica e do Ensino Médio, em particular, no Brasil. Uma maior frequência temática de aparição nos documentos pode indicar uma maior relevância de tal debate para as autoridades redatoras destas leis e manuais, e, portanto, optamos por centrar-nos em tal perspectiva de estudo.

As unidades de registro (UR) foram estabelecidas a partir de cada artigo das leis ou dos parágrafos dos manuais, sendo codificadas a partir de seus temas centrais, definidos a partir da recorrência de tais temas na etapa de pré-análise. A partir da codificação, estes foram agrupados em categorias ou temáticas.

Nos quadros 3 e 4 são apresentados os dados referentes à presença de cada tema nos documentos estudados, como por exemplo, a “Formação inicial, continuada e titulação necessária aos docentes do Ensino Médio” que aparece em 8 dos 13 documentos, ou seja, 62% do total de documentos.

Analisando os dados encontrados, percebemos que, em geral, os temas priorizados neste estudo aparecem em ao menos 30% dos documentos analisados, excetuando-se apenas a participação dos professores na formulação das políticas públicas, o qual só aparece nos dois manuais do *corpus* de análise. Além disso, pode-se verificar a presença expressiva do tema “Obrigatoriedade do Ensino Médio, progressão da demanda e deveres do Estado com o EM” e “Princípios, metas, objetivos, finalidades, competências e habilidades esperadas para o EM”, estando, ambos, presentes em 12 dos documentos investigados.

Esta seção se organiza com o objetivo principal de compreender quais são as principais estratégias governamentais, materializadas nas leis e manuais, para a implementação de reformas no Ensino Médio brasileiro a partir da promulgação da Constituição de 1988, bem como entender as mutações ocorridas nestes discursos.

Para organização dos dados encontrados elaboramos dois quadros: um voltado aos principais atores sociais das políticas públicas estudados por nós, suas incumbências e o que se espera deles, a saber, professores e autoridades governamentais; o outro, sobre os aspectos pedagógicos e organizacionais tratados nos documentos (avaliações, alterações curriculares e princípios e objetivos do Ensino Médio). Para as análises e inferências dos dados encontrados, utilizaremos a análise categorial proposta por Bardin (1988), conforme discussões apresentadas a seguir.

3.2. Análise 1: Atores sociais nas leis e manuais

Nesta categoria foram agrupados os trechos dos documentos analisados que faziam referência à atuação dos professores e do Estado na Educação. O Quadro 3 apresenta os resultados encontrados em relação às atribuições imputadas pelos documentos aos atores sociais na dinâmica educacional do sistema público brasileiro. Tabulamos a frequência de determinado assunto em cada um dos documentos.

Quadro 3 – Atores sociais e a frequência dos temas abordados sobre eles nos documentos

Tema	Freq. Absoluta (nº de documentos)	Freq. relativa (%)
Professores		

Formação inicial, continuada e titulação necessária aos docentes do Ensino Médio	8	62%
Participação dos professores na formulação das políticas públicas	2	15%
Carreira, remuneração e valorização dos docentes	4	31%
Estado		
Obrigatoriedade do Ensino Médio, progressão da demanda e deveres do Estado com o Ensino Médio	12	92%
Regime de colaboração entre União, estados e municípios	8	62%
Financiamento do Ensino Médio	8	62%

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Na primeira subcategoria são apresentados dados referentes à formação de professores (inicial e continuada), a titulação exigida aos professores do Ensino Médio e a participação destes profissionais na elaboração das políticas públicas educacionais, além de abordar o plano de carreira, remuneração e valorização dos docentes.

Na segunda subcategoria, exporemos as inferências acerca da expansão da obrigatoriedade do Ensino Médio, da progressão na demanda pela oferta pública desta etapa educacional, dos deveres do Estado para a universalização desta oferta de forma gratuita e do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios na educação brasileira.

3.2.1. Professores

Em relação às atribuições dos professores encontradas nos documentos analisados foram adotados três temas para análise. O primeiro, “Formação inicial, continuada e titulação necessária aos docentes do Ensino Médio”, trata dos excertos referentes aos graus acadêmicos e formativos necessários para que um profissional leccione no Ensino Médio. Sob tal codificação foram selecionados artigos e parágrafos que tratam dos requisitos de formação inicial pretendida ou exigida a estes profissionais, além das formações continuadas disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (Seed-PR) e realizadas pelos docentes.

O segundo tema, “Carreira, remuneração e valorização dos docentes” reuniu material acerca das determinações oficiais sobre o ofício dos professores, políticas de apoio à melhora da qualidade do ensino ofertado por estes e quanto aos planos de

carreira. Também selecionamos trechos sobre a “Participação dos professores na formulação das políticas públicas”, os quais informam sobre a inclusão dos docentes em processos consultivos e deliberativos que permearam a formulação da atual reforma estudada. A seguir, apresentamos os resultados encontrados sobre tais assuntos.

Percebemos inicialmente a presença do tema da formação dos professores e da titulação necessária aos docentes do Ensino Médio durante nossa pesquisa. Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação regulamenta a exigência mínima de graduação plena em licenciatura na área em que atuam a estes profissionais (BRASIL, 1996).

O governo mostra-se, entre os documentos datados de 1996 a 2013, disposto a garantir a expansão expressiva da formação inicial dos professores da Educação Básica até que todos obtivessem, até 2018, o grau mínimo exigido na LDB (BRASIL, 2000; 2001; 2013). Tal normativa mantém-se somente na documentação anterior a 2016, quando a MP nº 746 altera o art. 61 da LDB referente à formação dos alunos em nível médio para o exercício de profissões técnicas com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] IV - profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2016, *on-line*, grifo nosso).

Um ano mais tarde, a Lei do Novo Ensino Médio revoga tal alteração, entrando aumentando desde então a possibilidade de que lecionem no Ensino Médio público

[...] profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, *on-line*, grifo nosso).

O notório saber, critério já utilizado anteriormente na legislação pertinente ao ensino profissional, advém da necessidade do preenchimento de cargos de professor num contexto de crescimento acelerado na demanda por vagas no Ensino Médio. A possibilidade de que um profissional não licenciado atue nesta etapa coloca-se historicamente com caráter provisório, para o preenchimento de cargos para os quais não havia licenciados o suficiente até então. Dessa forma, o fomento à formação de

professores licenciados em nível superior colocava-se como foco, enquanto profissionais com “notório saber” teriam habilitação temporária e estímulo à formação adequada à licenciatura (MACHADO, 2021).

A partir das alterações provocadas pela atual reforma do Ensino Médio, tal conceito delinea-se de maneira diferente. A opção pela ampliação das vagas a não-licenciados demonstra-se contrária ao caráter provisório desta habilitação, mas, sim, a validação da falta de formação pedagógica suficiente aos docentes do Ensino Médio.

Para suprir tal necessidade, é possibilitada pela LNEP a parceria entre os sistemas de ensino e empresas privadas na oferta do itinerário profissionalizante, implicando na privatização de serviços de educação pública na Educação Básica. Para Machado,

A estratégia de adoção do dispositivo do notório saber nesse contexto legal [da atual reforma], se transforma em artifício de encobrimento, que acaba sendo de revelação da ausência de políticas de formação de professores para o conjunto da educação básica, no contexto na qual se encontra a formação técnica e profissional e que resultou no déficit docente atual para essa modalidade educacional (2021, p. 60).

Com isso, a nova legislação reforça a precarização do trabalho docente, já que a ampliação da desobrigação do grau de licenciado aos professores atuantes no itinerário profissionalizante abre margem à ampliação da utilização da mão-de-obra de professores sem formação adequada ao magistério no Ensino Básico reduz as oportunidades de trabalho aos licenciados. Soma-se a isto o aumento da carga-horária do currículo destinada ao ensino à distância e a redução da procura pela graduação em licenciatura nas instituições de Ensino Superior, em correlação à desvalorização da profissão dos professores agravada com o Novo Ensino Médio (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

A valorização da carreira docente é um tema que está presente em 31% do nosso *corpus*. Segundo a LDB, a responsabilidade da promoção de valorização dos professores é dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Estes devem assegurar àqueles direitos como o ingresso exclusivamente por concurso público, o piso salarial para a categoria, a progressão funcional na carreira, a remuneração das horas-atividade e o aperfeiçoamento profissional continuado, conforme reiterado no Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011:

[...] a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores (BRASIL, 2001, p. 63).

Nas leis promulgadas no começo dos anos 2000 (BRASIL, 2001; 2007), a valorização do magistério vincula-se principalmente a condições de trabalho e de formação (inicial e continuada) adequadas, incluindo remuneração digna e progressão funcional na carreira. Também é enfatizada a importância da destinação correta dos recursos assegurados para a educação, no sentido de garantir o pagamento dos pisos salariais dos professores, a remuneração dos períodos de hora-atividade e a possibilidade de afastamento programado para dedicação aos estudos.

Além disso, no PNE 2001-2011 afirma-se que a melhoria da qualidade da educação depende diretamente da valorização do magistério. Isto acontece não somente a partir do cumprimento dos deveres do Estado assegurados em lei, mas também requer o comprometimento dos professores com o bom desempenho de sua atividade. Assim, seria de interesse do governo organizar previamente períodos de afastamento e progressões de carreira que considerem as reais necessidades de funcionamento do sistema educacional brasileiro.

O Plano também apresenta, como meta governamental relativa à formação de professores, a implementação gradual da jornada de trabalho em tempo integral a ser cumprida, preferencialmente, em um único estabelecimento de ensino e a destinação de 20% a 25% da carga-horária de trabalho dos professores para as atividades de preparação e avaliação pedagógica (BRASIL, 2001). Destaca que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) teria promovido, até então, a valorização do magistério através de uma readequação de financiamento público para a educação nacional, possibilitando a estados e a municípios, anteriormente com poucos recursos, o aumento salarial destes profissionais.

No entanto, esta preocupação com a condição de trabalho identificada na primeira década e anos seguintes do século XIX, sofre alteração no cenário político da reforma do Ensino Médio, nos anos de 2017. A LNEM altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para que o professor possa lecionar em um mesmo estabelecimento de ensino por mais de um turno – o que até então não era possível

–, desde que não extrapole a jornada semanal máxima regulamentada para a categoria (BRASIL, 2017).

A participação dos professores nos locais de elaboração das principais políticas públicas também tem espaço na literatura investigada. Apesar de não ter aparecido nos documentos legislativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que os professores “fizeram parte do trabalho de construção do perfil do currículo a ser implementado no Ensino Médio (reorganização em áreas do conhecimento, interdisciplinar, que incentive a capacidade de aprender; com saberes contextualizados)” (BRASIL, 2000, p.4).

Na redação dos Parâmetros consta que o projeto do qual estes resultam preocupa-se em proporcionar um diálogo permanente entre os órgãos e agentes governamentais responsáveis pelas políticas públicas educacionais e os setores da sociedade civil ligados à Educação (BRASIL, 2000). Apesar disso, a ênfase na participação de professores é, na verdade, com professores universitários, na função de consultores especialistas em primeiro momento e, posteriormente, quando da expansão do debate, consultam-se os professores atuantes no Ensino Médio.

Como metodologia adotada para a participação destes professores, foi possibilitado que analisassem criticamente os materiais da reforma e enviassem sugestões e propostas de alteração aos textos. Os documentos também passaram por apreciação das secretarias estaduais de educação, com a finalidade de acolher as diferentes “desigualdades regionais” (BRASIL, 2000, p. 7).

Além disso, no final dos anos 1990 o debate foi aberto à população e o documento foi apresentado e aprovado em consenso entre os participantes, quais sejam, as escolas particulares, as associações de estudantes secundaristas, os sindicatos de professores e outros setores da sociedade civil; por fim, os professores universitários e a equipe técnica definiram sobre a versão final do documento (BRASIL, 2000). Apesar de também ser fruto, segundo seu próprio texto, de amplo processo de debates com a sociedade civil e com educadores do país inteiro, a Base também cita este assunto, mas muito mais brevemente, sem os detalhes decorridos (BRASIL, 2018).

Para a implantação da reforma, adotou-se como estratégia a promoção de reuniões entre os professores universitários consultores e especialistas e os professores do Ensino Médio das áreas de conhecimento vinculados aos estados.

Também se realizou uma pesquisa com os professores atuantes no EM nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, para verificar se os professores *compreenderam* as novas orientações e como estas foram recebidas por eles. Assim, com índices satisfatórios nas pesquisas em São Paulo e no Rio de Janeiro, as autoridades consideraram adequada a proposta para implementação do novo currículo (BRASIL, 2000).

3.2.2. Estado

Para a análise proposta organizamos três códigos de catalogação. O primeiro deles, “Obrigatoriedade do Ensino Médio, progressão da demanda e deveres do Estado com o Ensino Médio” trata da responsabilidade assumida pelo poder público em gradualmente expandir e universalizar a oferta esta etapa, devido ao aumento da procura por vagas no Ensino Médio.

O segundo, “Regime de colaboração entre União, estados e municípios” agrupou trechos sobre a divisão de responsabilidades de oferta dos diferentes sistemas de ensino – nacional, estaduais e municipais –, suas complementariedades e novas funções relacionadas à reforma do Novo Ensino Médio. Por último, “Financiamento do Ensino Médio” reuniu material referente às orientações sobre a distribuição de recursos financeiros no Ensino Médio brasileiro.

Presente em 92% dos documentos desta análise, temáticas referentes à instituição do Ensino Médio como etapa obrigatória da Educação Básica têm evidência nas leis e manuais que as embasam. Com o aumento da demanda pela continuação dos estudos para além do Ensino Fundamental – tanto por parte da sociedade do conhecimento e tecnologia do século XXI quanto por parte dos sujeitos que desejam se inserir socialmente e no mundo do trabalho –, crescem também as obrigações do Estado com suprimento das necessidades educacionais da população.

Foi em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, que o Ensino Médio apareceu, junto ao Ensino Fundamental, como “direito de todos e dever do Estado”, o qual deveria, a partir de então, se encarregar da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (BRASIL, 1988, *on-line*). A intenção

era que, gradualmente, esta responsabilização expandisse a oferta de Ensino Médio público e que ele estivesse disponível à totalidade dos brasileiros.

Além disso, o texto assegura a gestão democrática do ensino público, orienta programas de acesso e permanência na Educação Básica e destina recursos públicos a escolas públicas ou privadas sem fins lucrativos. No último artigo da seção referente à Educação, a Constituição determina a elaboração de um plano nacional plurianual de educação em seus diversos níveis, que viria a ser publicado pouco mais de uma década depois.

A Constituição também posiciona a etapa média junto à Educação Básica, constando entre os saberes básicos necessários ao pleno exercício da cidadania, à formação para o trabalho produtivo, ao desenvolvimento pessoal enquanto ser humano e social e à progressão dos estudos ao nível superior (BRASIL, 2000). Assim, nesse período altera-se a identidade⁹ do Ensino Médio, determinando sua tripla finalidade de finalização dos estudos básicos, preparação para o ensino superior e formação cidadã e para o trabalho.

Nesse contexto, nas DCNEM de 1998 é incumbido aos sistemas de ensino e às escolas o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a exploração e utilização de diferentes métodos pedagógicos de organização escolar, inclusive de espaços e tempos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998). Também aos sistemas cabe fomentar a criação de programas de aprendizagem variados, a partir de uma *base comum*, que possibilite escolhas aos alunos conforme seu próprio interesse e as necessidades sociais regionais.

Outra responsabilidade dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares é a criação de mecanismos que evitem a burocratização dos processos escolares por parte das instâncias centrais, nos quais o protagonismo deve ser ocupado pelos professores e demais membros de cada comunidade escolar. Assim, as Diretrizes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998) ressaltam a importância da garantia de autonomia pedagógica e didática para as escolas.

Além da abordagem destes tópicos, é notória a preocupação com o aumento acelerado da demanda por vagas no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, é destacada a baixa taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, cerca de 30% inferior à

⁹ O Ensino Médio, com esta nomenclatura, é instituído no Brasil com a Constituição de 1988, tomando o lugar do que antes se chamava de “segundo grau” (CURY, 1998).

média dos demais países do Cone Sul. No período após a redemocratização brasileira,

É possível concluir que parte dos grupos sociais até então excluídos tenham tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 6)

Assim, no final dos anos 1990 o Brasil tem um aumento significativo no número de matrículas nesta etapa, chegando a crescer mais de 10% entre 1996 e 1997 (BRASIL, 2000). Tais dados reforçam a necessidade do estabelecimento, por parte das autoridades governamentais, de um plano plurianual, conforme previsto na Constituição, que orientasse a implementação, manutenção, avaliação e correções necessárias às políticas públicas educacionais, bem como a unificação da sistematização do ensino escolar no Brasil.

A documentação presente em nossa análise que tem data posterior ao término do primeiro Plano Nacional de Educação, ou seja, até o começo dos anos 2010, já enuncia o Ensino Médio como direito social das pessoas e dever do Estado, com oferta pública e gratuita a todos os brasileiros, conquista que é resultado de uma série de programas de incentivo a esta etapa desenvolvidos pelo governo ao longo da década de duração deste PNE (BRASIL, 2001; 2014; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Durante a vigência do PNE 2014-2024, as ações governamentais para a educação pública conferem relevância significativa ao uso do Sistema Nacional de Educação e, em particular, do Sistema Nacional de Avaliação pelas autoridades e órgãos responsáveis. A finalidade apontada é a de realizar “articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014, *on-line*).

Elaborados externamente à unidade escolar e possuindo a finalidade de comparação uniforme entre diferentes realidades educacionais, as avaliações em larga escala têm se tornado cada vez mais balizadoras do conteúdo trabalhado em sala de aula. A partir dos resultados destas avaliações, os professores percebem variação na quantidade de recursos disponibilizada à escola, além de reportarem a interferência de autoridades na escola quando as metas estipuladas não são atendidas.

Assim, ao invés de a avaliação servir para investigar o desenvolvimento da aprendizagem em suas diversas particularidades, o que se apresenta é a necessidade de que os professores “preendam” sua aula ao que é cobrado nestas provas, sem possibilidade de incluir inovações ou sequer pequenos complementos em suas práticas. Esta lógica reversa, de sobrepor os componentes curriculares focalizados por estes processos avaliativos à autonomia profissional dos professores, tem sufocado as possibilidades criativas destes profissionais, limitando sua atuação.

Depois de intensificados os processos do Novo Ensino Médio, as fontes apontam como deveres dos sistemas de ensino a garantia da liberdade, autonomia e responsabilidade às escolas, além de alternativas pedagógicas que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos alunos. Também estes devem realizar ações fundamentadas nos direitos humanos e voltadas ao estímulo da participação democrática, fomentar propostas alternativas de currículo diverso e flexível e orientar a classificação e avaliação dos estudantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Finalmente, coloca-se como concluído, a partir publicação da BNCC, o objetivo de instituir “uma Base para toda a Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2018, p. 5), já estipuladas décadas antes pela LDB de 1996. O Ensino Médio tem destaque na elaboração deste documento por ser, conforme afirma-se na Base, nesta etapa que se encontram os mais preocupantes índices de aprendizagem, repetência e abandono. Assim, para garantir o direito à Educação Básica, o governo deve e se compromete a universalizar o atendimento do Ensino Médio, com respostas concretas às demandas do alunado presentes e futuras.

Dessa forma, a Base coloca o regime de colaboração como uma das principais alavancas ao desenvolvimento educacional do país, por fazer com que as políticas públicas implementadas nacionalmente ganhem capilaridade entre os sistemas de ensino até atingirem cada uma das salas de aula do Brasil. Por isso, uma das metas governamentais presentes no documento é a superação da “fragmentação” das políticas educacionais do país, balizando nacionalmente a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 15).

O regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de educação, sob

financiamento público e assistência técnica federais, é citado em dois de cada três dos documentos estudados e é estabelecido pela Constituição (BRASIL, 1988).

A partir deste modelo organizativo, a União se torna, prioritariamente, reguladora e garantidora do Ensino Superior no território brasileiro, além de fornecer assistências necessárias aos demais sistemas de ensino no cumprimento de suas funções (BRASIL, 1996). Concomitantemente, aos estados e ao Distrito Federal incumbe-se a tarefa do Ensino Fundamental e Médio e, aos municípios, as obrigações para com a etapa infantil.

A cada uma destas instâncias cabe, entre outras tarefas, a organização manutenção e desenvolvimento de seus respectivos sistemas de ensino, podendo estes atuar com liberdade de organização. A União exerce, então, funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às demais instâncias.

Para concretizar universalização da oferta de Ensino Básico no território brasileiro a partir da colaboração entre os entes federativos, o governo estimula no começo dos anos 2000 que cada um destes elabore seu próprio plano plurianual de educação, em consonância com os demais entes¹⁰ relacionados a si. Desse modo, é em regime de colaboração que, a União, os estados e os municípios devem dar suporte aos sistemas de ensino na implementação das Diretrizes publicadas em 2012, fazendo cumprir os Planos pertinentes às instâncias e garantindo a normatização nacional da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Atualmente, conforme regulamentam as metas governamentais estabelecidas a partir do PNE 2014-2024, este regime funciona com a finalidade de reduzir as características de profundas desigualdades sociais brasileiras. Com isso, as fontes mais recentes apostam no reconhecimento da grande diversidade cultural da população e na autonomia dos entes federados para orientar que estes construam seus currículos regionais levando em consideração tais propriedades (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018). São também estes sistemas os responsáveis por reconhecer a importância das experiências curriculares em suas respectivas esferas de atuação e incluí-las em suas propostas curriculares.

Por fim, os documentos legislativos analisados também apresentam, em sua maioria, disposições a respeito da regulamentação da destinação de recursos

¹⁰ A proposta apresentada no PNE 2001-2011 era a de que um município elaboraria seu Plano acolhendo as normativas do Plano da unidade federativa da qual faça parte, o qual, por sua vez, deve observar o estabelecido no Plano Nacional (BRASIL, 2001).

financeiros públicos para os sistemas de ensino. Apesar disso, não adentraremos neste assunto de forma pormenorizada, por não ser seu estudo produtivo à concretização de nossos objetivos de pesquisa e pelo caráter focalizado da análise proposta inicialmente.

3.3. Análise 2: Aspectos pedagógicos e organizacionais nas leis e manuais

Nesta categoria apresentam-se inferências e interpretações realizadas a partir da codificação dos documentos nas categorias referentes a princípios, finalidades e metas para o Ensino Médio, avaliações em larga escala, parte comum e parte diversificada do currículo, funcionamento da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IF), divisão das áreas do conhecimento e das disciplinas obrigatórias nesta etapa. O Quadro 4 informa as frequências de ocorrência dos temas em relação ao total de documentos estudados nesta seção.

Quadro 4 - Aspectos pedagógicos e organizacionais e a frequência dos temas abordados sobre eles nos documentos

Tema	Freq. Absoluta (nº de documentos)	Freq. relativa (%)
Princípios, metas, objetivos, finalidades, competências e habilidades esperadas para o Ensino Médio	12	92%
Avaliações em larga escala	8	62%
Base comum e parte diversificada	5	38%
Funcionamento da FGB, IF, áreas do conhecimento e componentes curriculares	9	69%

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Sob o tema “Princípios, metas, objetivos, finalidades, competências e habilidades esperadas para o Ensino Médio” catalogamos informações sobre os direcionamentos estratégicos elaborados para o EM que orientam a escolha dos componentes curriculares. Já sob “Avaliações em larga escala”, agruparam-se discussões que mencionavam estes instrumentos avaliativos e sua ligação com o currículo oferecido.

O terceiro tema, “Base comum e parte diversificada” trata da regionalização do currículo através da parte referente às escolhas efetuadas internamente aos sistemas de estaduais de ensino. Por fim, as alterações relativas à divisão dos componentes curriculares e suas temporalidades encontram-se sob o tema “Funcionamento da FGB, IF, áreas do conhecimento e componentes curriculares”.

Segundo os PCN, “as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 2000, p. 5). Assim, a investigação proposta neste tópico se dá em torno das mudanças na organização curricular do Ensino Médio, configuradas como ações governamentais em resposta às questões socialmente postas no contexto de publicação dos documentos.

Ao discutirmos as alterações pedagógicas encontradas nas fontes, iniciamos com a análise do artigo 36 da LDB, que primeiramente regulamenta a divisão do conhecimento e é base para a confecção dos currículos dos cursos de formação de docentes para esta etapa (BRASIL, 1996). Originalmente, a redação do artigo era:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (*on-line*).

Posteriormente, outros três documentos legislativos estudados apresentam alterações a este artigo (BRASIL, 2013; 2016; 2017). Em 2013, com o PL nº 6.840, apresenta-se uma segmentação da base do currículo em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e o vínculo entre estes componentes curriculares e aqueles avaliados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, esta fonte acrescenta o parágrafo quinto ao artigo 36, que determina a organização da última série da etapa média a partir de cinco opções formativas distintas: quatro delas referentes às áreas do conhecimento; a última, à formação profissional.

Tal organização é reformulada, três anos depois, com a introdução oficial dos “itinerários formativos” no currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2016, *on-line*). Porém, é com a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que este conceito se consolida da forma que é utilizado até atualmente:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. [...] (BRASIL, 2017, *on-line*).

Como guia da elaboração dos currículos divididos em FGB+IF, com a implantação da BNCC foram estabelecidas dez competências (ANEXO A) a serem desenvolvidas por todos os alunos como objetivos gerais da Educação Básica (BRASIL, 2018). Apesar destas serem colocadas como objetivos primários da educação e, portanto, ser de suma importância sua discussão aprofundada, o documento não explica a fundamentação destas, além de não informar os critérios para tal seleção.

A equalização da oferta de saberes escolares é colocada nos documentos oficiais como objetivo da instituição de uma base comum. Através dela almeja-se a equalização das oportunidades educacionais oferecidas em todo o país, superando, então a fragmentação advinda das diferentes normativas dos sistemas estaduais e municipais. Segundo Giovedi e Silva (2021), o raciocínio lógico desenvolvido a partir da BNCC é:

[...] a desigualdade social encontra na desigualdade educacional uma das suas principais causas; esta última só poderá ser combatida caso sejam garantidas as mesmas aprendizagens em todo o país; essas aprendizagens essenciais podem ser resumidas em 10 competências às quais todos/as os/as estudantes da Educação Básica devem ter acesso; essas competências, quando assumidas como referências por todos os sistemas de ensino, possibilitarão a superação da fragmentação curricular do Brasil; é justamente essa fragmentação a principal responsável pela geração de aprendizagens díspares; por sinal, essas aprendizagens díspares são os sintomas mais evidentes das desigualdades educacionais; por isso, é fundamental que os estudantes dos diferentes níveis socioeconômicos, dos diferentes grupos étnico-raciais e possuidores de todas as singularidades existentes possam acessar os mesmos conhecimentos; assim, o combate às desigualdades educacionais se dá via o estabelecimento de uma BNCC, garantindo-se as mesmas aprendizagens essenciais em todo o país, resultando no combate às desigualdades sociais (p. 6).

Dessa forma, apresenta-se a homogeneidade dos componentes curriculares oferecidos nacionalmente como forma de reduzir as desigualdades educacionais, as quais se agravam na etapa média (BRASIL, 2018). Assim, a formação média se daria a partir de componentes ofertados de maneira tão homogênea quanto possível entre os sistemas escolares, incluindo as possibilidades de escolha dos estudantes na padronização estabelecida.

Além disso, a formação integral orienta a construção do currículo voltado à aquisição de habilidades e competências apresentado na atual reforma do Ensino Médio. Assim, há superior importância conferida a conhecimentos práticos (“saber fazer”), em detrimento de conhecimentos teóricos (“saber”). Justifica-se, então, a adoção de um currículo voltado ao desenvolvimento de competências por sua potencialidade em proporcionar a formação do sujeito integral.

Além disso, ao propor um currículo único, a Base não explicita a pertinência dos conteúdos considerando as particularidades das extensas regiões do país (GIOVEDI; SILVA, 2021). Desta forma, esta política pública age no sentido da homogeneização do currículo em nível nacional, num país com características continentais e sem apontamentos sobre as particularidades consideradas ou de que forma estariam amplamente contempladas nas dez competências.

Ademais, a naturalização da forma escolar torna a dimensão da organização aparentemente neutra e invisível, o que contribui para a estabilidade do paradigma vigente por desarmar a criticidade dos profissionais da escola (CANÁRIO, 2005).

Para Bourdieu (2007), a homogeneização dos saberes acontece através da normatização em larga escala dos métodos e currículos utilizados na conferência dos diferentes graus de estudos. Com a instituição de determinados componentes curriculares selecionados em esfera nacional ou estadual e balizados por avaliações internacionais de desempenho escolar, as escolhas de seleção destes são camufladas sob a aparência de melhor opção a todos. Segundo este sociólogo, “a neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional de textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem produz uma universalização aparente” (p. 18).

Bourdieu (2007) afirma, ainda, que as crianças advindas das famílias com maior disposição de capital cultural vão possuir maior facilidade em inculcar as normas sociais aprendidas por meio da educação escolar. Estas apresentarão maior familiaridade e interesse com os textos civis adotados como material didático característicos do início do período de consolidação do paradigma graduado, que remetem a conteúdos e valores relacionados à cultura das classes mais favorecidas.

Ademais, o Ensino Médio brasileiro passou, no período estudado, por significativas reformas que alteraram profundamente sua composição curricular. A princípio, nota-se a ênfase, presente na LDB, quanto à unicidade, à organicidade e à interdisciplinaridade do currículo, superando a anterior divisão do conhecimento em disciplinas (BRASIL, 2000). Além disso, nos PCN consta o estímulo governamental ao usufruto da flexibilidade curricular mesmo com a constituição da Base, tanto em relação à organização dos conteúdos quanto às metodologias de ensino.

Posteriormente, a LNEM (BRASIL, 2017) redivide sua organização e revoga trecho referente à evidência a “contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade”, até então presente na LDB (BRASIL, 2013, *on-line*). Com a publicação das DCNEM de 2018, a transversalidade aparece como possibilidade mais que como destaque (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Dentre as fontes analisadas, as primeiras finalidades da Educação Básica são definidas na Constituição e na LDB/96, em ambos no sentido de que esta proporcione o desenvolvimento dos educandos enquanto cidadãos, bem como sua preparação para o trabalho (BRASIL, 1988; 1996). Mais especificamente, em relação ao Ensino Médio, as finalidades definidas pela LDB/96 são expressas no artigo 35:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, *on-line*).

Em complemento ao artigo 35 da LDB, a Lei do Novo Ensino Médio acrescenta o artigo 35-A, que vincula as finalidades desta etapa às quatro áreas do conhecimento nas quais se baseia a Formação Geral Básica do currículo:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, *on-line*).

Dessa forma, ao alterar as divisões do currículo e as finalidades do ensino, também se modifica a obrigatoriedade de algumas disciplinas desta etapa:

Art. 35-A [...] § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, *on-line*).

Assim, apesar de as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serem obrigatórias em todo o currículo do EM e em todo o período analisado, disciplinas novas foram incorporadas à formação geral dos alunos com a LNEM, como é o caso do componente Projeto de Vida. Além disso, algumas foram dissolvidas em temas transversais, estudos e práticas, espalhadas pelo currículo (BRASIL, 2017).

Os documentos publicados entre 1996 e 2013 afirmam a obrigatoriedade da disciplina de língua estrangeira moderna, a qual deveria ser escolhida pela comunidade escolar (BRASIL, 1996; 2000; 2013; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998; 2012). Já naqueles a partir de 2016, tem-se como obrigatória apenas a oferta da Língua Inglesa especificamente, com a possibilidade de que os sistemas de ensino ofereçam uma segunda língua estrangeira moderna (preferencialmente espanhola), em caráter opcional, conforme disponibilidade destes (BRASIL, 2014; 2016; 2017; 2018; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Ademais, o componente de educação física também é alterado pela atual reforma do Ensino Médio em relação à definição da LDB/96. Em 1996, definia-se que esta disciplina, enquanto pertinente à Educação Básica, deveria estar integrada ao currículo e ajustada à pedagogia e às condições de cada escola (BRASIL, 1996). Os componentes de sociologia, filosofia e artes passam por processo semelhante, de dissolução de conhecimento a estes relacionados de forma transversal entre as disciplinas obrigatórias do currículo.

Além desta reorganização, a carga horária letiva do Ensino Médio também é alterada, sendo tal assunto mencionado em mais da metade da documentação analisada. Sendo instituída inicialmente pela LDB/96 em 800 horas anuais, a serem distribuídas em ao menos 200 dias letivos, era então totalizada em 2.400 horas letivas nesta etapa. Com a publicação da PL nº 746 (BRASIL, 2016), propõe-se a alteração para 1.400 horas anuais a carga horária letiva do Ensino Médio, com progressividade determinada na LNEM:

Art. 24 [...] § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, *online*, grifo no original)

Além disso, a LNEM também determina que não mais de 1.800 horas devem ser destinadas ao cumprimento da Base, sendo as demais 600 horas voltadas à parte diversificada do currículo. Atribui, também, a distribuição destas horas dentre os anos do Ensino Médio aos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Nota-se, por fim, através do apagamento das condições históricas que desencadearam a construção dos processos de reforma tal qual se apresentam,

ocultam-se também as razões que motivaram a escolha minuciosa de cada um dos componentes que estruturam a organização curricular (BOURDIEU, 2007).

Ao escolher componentes para o currículo obrigatórios do Ensino Médio, os governos federal e estaduais o fazem de forma a promover uma formação em grau médio que inculta nos alunos a cultura tida como “senso comum universal”. Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2007, p. 18), isso ocorre pois a ênfase colocada alguns dos componentes implica diretamente na censura de outros, percebidos pelas autoridades governamentais como não condizentes às necessidades educacionais da população. Ainda para este autor,

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso” (p. 35).

Ademais, a hierarquização dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática acima das demais disciplinas do currículo antigo demonstram que estes são postulados como mais importantes à formação dos estudantes do EM, sendo concomitante a redução expressiva na carga-horária letiva obrigatória de disciplinas como Filosofia, Artes e Sociologia.

A inclusão dos componentes obrigatórios de Empreendedorismo, Robótica Projeto de Vida também corroboram para o fato de que a reforma impõe ao currículo a modificação daquilo que é socialmente validado enquanto necessidades formativas da população utilizando como referência para a confecção dos currículos recomendações internacionais alheias às necessidades educacionais das unidades escolares dos diferentes contextos brasileiros (CANÁRIO, 2005; PITA, 2021).

É desta forma, então, que os sistemas de ensino perpetuam as desigualdades transmitidas com herança familiar aos alunos, já que “o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 9).

Ademais, o detalhamento mais específico do currículo, bem como a distribuição da carga horária dos componentes curriculares são colocados a cargo dos sistemas educacionais estaduais. Assim, a seguir apresentaremos os resultados de nossa análise junto ao sistema paranaense.

4. O NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ E AS IMPLICAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES

Conforme determinado pelo regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, o Ensino Médio brasileiro é uma incumbência prioritariamente do poder estadual (BRASIL, 1988). À esfera estadual competem algumas regulamentações em relação à atual reforma do Ensino Médio. Dentre elas, figuram a normatização do “notório saber” para docentes do itinerário formativo profissionalizante, a determinação da carga horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, além das parcerias com o setor privado na oferta de educação pública (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022).

A fim de entendermos como o estado do Paraná tem, particularmente, elaborado estratégias para a implantação da reforma, recorreremos à análise do conteúdo do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, elaborado pela Seed-PR, que adequa o currículo paranaense às mudanças promovidas pela atual reforma do Ensino Médio (PARANÁ, 2021). As principais alterações curriculares estaduais são referentes à alteração de carga horária e da obrigatoriedade de disciplinas, em complemento à adição de disciplinas obrigatórias ao currículo estadual comum. Dois quadros de análise são propostos para o estudo deste documento (BARDIN, 1988).

Além disso, para observarmos a reforma sob a perspectiva dos professores atuantes no Ensino Médio regular de Maringá, apresentaremos neste capítulo uma análise das entrevistas realizadas com profissionais desta etapa em um colégio público da cidade.

4.1. O Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio e as orientações da Seed-PR

Os dois quadros de análise aqui propostos são semelhantes aos analisados na seção três – referentes aos atores sociais mencionados no documento e às alterações curriculares –, a fim de estabelecermos comparações entre os resultados encontrados nesta fase em conjunto com aqueles encontrados na fase anterior.

Assim, codificamos o documento a partir das categorias exploradas nas demais leis e manuais, fontes deste estudo, tendo igualmente como polo de inferência o objeto de discurso do documento.

A partir de tais dados, nossa inferência seguirá, então, o pressuposto de que a ênfase deste documento, em relação às temáticas também presentes na análise da seção anterior, também adquirem maior relevância no discurso estratégico dessas autoridades. Assim, apresentaremos tais aspectos relevantes, no intuito de que possam auxiliar na realização de nosso objetivo de pesquisa.

4.1.1. Análise 3: Atores sociais no Referencial Curricular do Paraná

A seguir, com o apoio nos dados apresentadas no Quadro 5, discorreremos acerca dos códigos referentes a professores e autoridades governamentais no Referencial do Paraná.

Quadro 5 - Atores sociais e a frequência dos temas abordados sobre eles no Referencial Comum Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)

Tema	Freq. UR
Professores	
Formação inicial, continuada e titulação necessária aos docentes do Ensino Médio	2
Participação dos professores na formulação das políticas públicas	1
Carreira, remuneração e valorização dos docentes	0
Estado	
Obrigatoriedade do Ensino Médio, progressão da demanda e deveres do Estado com o Ensino Médio	3
Regime de colaboração entre União, estados e municípios	0
Financiamento do Ensino Médio	0

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Neste documento, quanto à formação de professores, aponta-se como função destes profissionais fazer com que o aluno desperte para a formação cidadã, incentivando-o a buscar soluções alternativas aos problemas sociais. Também reforça a atuação dos professores na promoção da Educação Integral, tal qual enunciado na BNC-Formação (Resolução nº 02/2019 do CNE), e lista dez competências gerais docentes¹¹.

Quanto à participação dos professores no processo de elaboração deste Referencial, menciona-se brevemente a colaboração de profissionais da Educação

¹¹ A lista completa das competências gerais docentes encontra-se no Anexo D.

Básica e do Ensino Superior. Também de maneira concisa discorre-se acerca da instituição da educação como direito social, desde 1988, e, a partir disso, sobre as taxas de matrícula, evasão e distorção idade-série no Ensino Médio.

4.1.2. Análise 4: Aspectos pedagógicos e organizacionais no Referencial Curricular do Paraná

Foi realizada nova codificação do texto do Referencial, a partir dos temas categorizados referentes aos aspectos pedagógicos e organizacionais encontrados nos documentos nacionais. No Quadro 6 encontram-se as frequências de aparição de cada tema no texto em análise.

Quadro 6 - Aspectos pedagógicos e organizacionais e a frequência dos temas abordados sobre eles no Referencial Comum Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)

Tema	Freq. UR
Princípios, metas, objetivos, finalidades, competências e habilidades esperadas para o Ensino Médio	9
Avaliações em larga escala	3
Base comum e parte diversificada	
Funcionamento da FGB, IF, áreas do conhecimento e componentes curriculares	12

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Quanto às avaliações em larga escala, são descritos o funcionamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e sua ligação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – o qual se propõe a mensurar a qualidade da Educação Básica brasileira. Para instituições estaduais, como é o caso geral das que ofertam Ensino Médio público no país, o Ideb é calculado pela multiplicação da taxa de aprovação (rendimento escolar) pela média da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para cada escola. Ademais, o documento pontua sobre a insuficiência do estado do Paraná em relação aos níveis esperados no Ideb até então. Especificamente, destaca-se que a implantação do Novo Ensino Médio no estado tem sido observada através do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), que possibilita o acompanhamento das taxas de

rendimento escolar, das condições institucionais de oferta de educação e a avaliação do Referencial Curricular estadual vigente.

Possuem maior relevância, dentre os temas categorizados nesta seção, questões relacionadas às finalidades e princípios do Ensino Médio, além do funcionamento do currículo a partir das alterações entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, disciplinas e carga horária letiva.

São elencados como princípios basilares da educação:

[...] a universalidade da educação; o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania; a igualdade de acesso e permanência à/na escola; liberdade para aprender, ensinar e se expressar; a formação para o trabalho; e a formação humanista, científica e tecnológica (PARANÁ, 2021, p. 17).

Tais princípios reafirmam o que a LDB de 1996 postulava como as finalidades para a Educação Básica, com ênfase na preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, além do fomento à educação para a formação integral do sujeito. Esta formação recebe destaque no texto, estando intimamente relacionada ao componente curricular Projeto de Vida, proposto com intuito de formar cidadãos protagonistas de suas vidas (PARANÁ, 2021).

Além disso, as competências¹² são postas na base da organização e mediação do conhecimento no Referencial do Paraná, similarmente ao que ocorre na BNCC, no sentido de que seu desenvolvimento promoveria a Formação Integral.

Contrapondo-se à orientação por disciplinas, o currículo por competências é proposto com a finalidade de promover a integração entre os componentes curriculares, metodologias e conceitos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, objetiva-se ressaltar os princípios pedagógicos de interdisciplinaridade e contextualização, que baseiam e perpassam o novo currículo do Ensino Médio.

Conforme definição presente no Referencial, a interdisciplinaridade é historicamente imposta e responde ao anseio dos indivíduos em sua busca por conhecimento. Concebem-na, então, enquanto “uma epistemologia de complementariedade e convergência que possibilita a integração dos saberes” (PARANÁ, 2021, p. 64).

¹² O Referencial do Paraná conceitua as competências e habilidades como os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a toda a Educação Básica (PARANÁ, 2021).

Por sua vez, a contextualização pretende “dar significado ao que é ensinado”, reduzindo a distância entre os conteúdos escolares e a realidade do aluno. Com isso, espera-se que este possa efetivamente apreender o que é ensinado, estabelecendo ligações cognitivas entre os saberes escolares e suas vivências, experiências, interesses e necessidades. Assim, explicita-se que

Na atribuição de sentido e significado ao que é vivido a partir da contextualização, o docente pode ‘despertar’ o *protagonismo* do estudante com proposições envolvendo a consecução de projetos que almejam interferir positivamente no contexto social, ambiental e profissional. Portanto, *o conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar um meio para a interação com o mundo* (PARANÁ, 2021, p. 65, grifo nosso).

Ao enunciar acerca das dimensões dos saberes que perpassam a formação na etapa média, estas resumem-se fundamentalmente em três: cognitiva, afetiva e psicomotora. A primeira relaciona-se à aprendizagem dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, bem como à análise, síntese e avaliação de processos. A segunda, aos sentimentos e posturas corporais, além de procedimentos de caracterização, organização e resposta. Por último, a dimensão psicomotora diz respeito à imitação, naturalização e articulação ligadas a habilidades físicas específicas.

Assim, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná orienta a exploração destas três dimensões para que a educação oferecida nas escolas possibilite, enfim, a formação integral do estudante desta etapa, preparando-o para “experienciar, refletir, compreender e conceituar os diversos contextos em que se insere” (PARANÁ, 2021, p. 58). Então, para que se realize a função socializadora da escola – de formação do sujeito integral e protagonista – coloca-se como necessária a reelaboração do currículo, que é sua expressão maior.

Por isso, conforme afirma-se no documento,

Com a publicação da Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017, foi estabelecida uma nova organização para o Ensino Médio em todo o país. Dentre as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária de estudos, a primazia da formação integral do estudante, a estruturação do currículo por áreas do conhecimento, e a oferta do mesmo a partir de uma organização curricular *inovadora*. Essa organização agora deve contemplar uma Formação Geral Básica (FGB), na qual os estudantes aprofundam as aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental, e também os Itinerários Formativos (IF), que permitem aos estudantes delinear sua formação a partir dos seus objetivos de vida (PARANÁ, 2021, p. 13, grifo nosso).

A Formação Geral Básica para o Ensino Médio no Paraná é acrescida, então, de conhecimentos relacionados à história do estado, sua identidade, aspectos físicos, naturais, artísticos e sociais, os quais devem permear o currículo obrigatório de forma transversal e de modo a integrarem-se aos demais componentes curriculares.

Quanto à elaboração e oferta dos Itinerários Formativos, informa-se que

Segundo as Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná, as redes e instituições de ensino devem ofertar IF das quatro áreas do conhecimento, de forma integrada ou não, assegurando aos estudantes a possibilidade de escolha do IF. Para isso, deverá ser realizada a orientação dos estudantes para que essa escolha esteja atrelada aos seus interesses pessoais e ao seu projeto de vida (PARANÁ, 2021, p. 26).

A partir desta normativa, os Itinerários ofertados pela rede pública paranaense são *Matemática e Ciências da Natureza e Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*.

Os parâmetros que orientam a reestruturação curricular no estado são enunciados no Referencial do Paraná, com destaque para:

- O Projeto de Vida deve ser entendido como componente curricular específico, de caráter obrigatório, devendo ser ofertado somando-se à carga-horária da parte flexível;
- A oferta da segunda língua estrangeira é de caráter opcional e deve ser computada somando-se à carga horário da parte flexível;
- Tanto para o Ensino Médio diurno quanto para o noturno há a possibilidade de realizar atividades a distância, contemplando, respectivamente, 20% e 30% da carga horária (2021, p. 28).

Além disso,

Os IF correspondem aos caminhos percorridos pelos estudantes do Ensino Médio para conectar sua aprendizagem com seus interesses, anseios, objetivos e aptidões, de modo a prepará-los para o mundo do trabalho e à realização de projetos de vida. Dado que a realidade social não é única e homogênea, o Ensino Médio, estruturado a partir da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, deve ser pensado paralelamente aos anseios dos estudantes, que se inserem em contextos variados e heterogêneos. Nesse sentido, o Ensino Médio e o Currículo devem ser articulados a uma reflexão sobre as diversidades dos seus sujeitos (PARANÁ, 2021, p. 53).

Ademais, a LDB, em 1996, inaugura a divisão do currículo por áreas do conhecimento, em superação ao modelo anterior, de separação em disciplinas isoladas, no intuito de promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes oferecidos. Com este mesmo fim, o Novo Ensino Médio refaz a divisão curricular anterior, separando os estudos aprofundados do conteúdo aprendido no

Ensino Fundamental (Formação Geral Básica) e preparação para o trabalho (Itinerários Formativos).

Dessa forma, os documentos oficiais apontam a possibilidade de escolha do aluno entre os itinerários que deseja cursar à possibilidade de estabelecer uma ligação entre aprendizagem e interesse (PARANÁ, 2021). Também à instituição dos Itinerários Formativos é atribuída a flexibilidade curricular, já que o aluno poderia escolher a parte referente aos IF, adaptando o currículo às suas demandas pessoais. O estado do Paraná oferta dois itinerários: Matemática e Ciências da Natureza ou Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para o educador Celso Ferretti,

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional (2018, p. 29).

Conforme informações da Seed-PR, o currículo paranaense para o Novo Ensino Médio estrutura-se da seguinte forma:

Na 1ª série terá 800h de Formação Geral Básica (FGB) com um conjunto de componentes curriculares comuns, como História, Geografia e Matemática e 200h de Itinerários Formativos (IF) com os componentes curriculares de Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, que serão comuns a todos os estudantes. A escolha do IF de aprofundamento por Área do Conhecimento ocorre ao final da 1ª série. Após essa escolha, uma parte da carga horária do estudante (400h na 2ª série e 600h horas na 3ª série) será destinada ao aprofundamento das aprendizagens de acordo com o Itinerário Formativo escolhido: Matemática e Ciências da Natureza ou Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Outra mudança tem a ver com o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às dimensões física, cognitiva, cultural, social e emocional dos estudantes. Nas aulas de Projeto de Vida, que está presente nos três anos do Ensino Médio, o estudante desenvolverá habilidades socioemocionais e descobrirá novos interesses e escolhas profissionais (PARANÁ, 2024a, *on-line*).

Além disso, ainda no Referencial afirma-se que através do desenvolvimento a partir dos Itinerários Formativos é possível ao aluno delinear sua formação de acordo

com seu projeto de vida. Por isso, o discurso governamental justifica a obrigatoriedade do componente Projeto de Vida nos três anos do Ensino Médio, tal qual Língua Portuguesa e Matemática.

[...] o componente curricular 'projeto de vida', com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física; o componente curricular 'educação financeira', com previsão de seis aulas, apresenta carga horária maior que todas as disciplinas da formação básica comum, exceto Língua Portuguesa e Matemática; o componente curricular 'pensamento computacional', com duas aulas, tem a mesma carga horária que as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022, p. 404).

Assim, o componente Projeto de Vida é instituído com o objetivo de auxiliar o aluno na escolha e desenvolvimento do itinerário formativo mais adequado à formação almejada por ele (PARANÁ, 2021). Em consequência, se realizaria, assim, a formação integral do estudante proposta pela BNCC, com o desenvolvimento das habilidades e competências que fundamentam a Educação Básica, reduzindo a heterogeneidade de oportunidades educacionais ofertadas.

Com a finalidade de entender, então, a perspectiva dos professores maringaenses a respeito das alterações advindas do mais recente Referencial Curricular do Paraná, apresentamos a seguir as entrevistas realizadas com profissionais que têm implementado o Novo Ensino Médio paranaense.

4.2. O dizem os professores sobre a implantação do novo currículo – análise de conteúdo das entrevistas e questionários

O estudo das fontes oficiais selecionadas se iniciou anteriormente ao processo de pesquisa de campo para que, ao final da análise das fontes e da tabulação dos dados coletados, pudéssemos utilizar os resultados de ambos os trabalhos de pesquisa conjuntamente para melhor discutir a temática aqui proposta.

Para tabular, organizar e analisar os dados coletados em nossa pesquisa, tanto por meio dos questionários quanto das entrevistas, utilizamos diferentes aplicações da metodologia adotada de acordo com as necessidades de cada etapa deste estudo. Porém, antes de discorrer sobre tal tema, pensamos ser importante descrevermos alguns detalhes acerca da seleção da população do estudo, bem como dos métodos de coleta de tais dados.

4.2.1. População e amostra da pesquisa

A população de professores foi escolhida de forma a apresentar, tanto quanto possível, resultados que nos permitam melhor compreender a temática por nós aqui proposta.

A escolha da cidade de Maringá - PR justifica-se, posto que a Universidade a que se vinculou este estudo tem seu campus sede em tal município. Por outro lado, a escolha das escolas se deu com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), por ser este essencial parâmetro de vinculação entre desempenho escolar e as práticas docentes, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024):

[Meta] 7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (BRASIL, 2014, *on-line*).

Além disso, o Ideb também figura como importante objetivo estratégico do governo do Paraná em relação à melhoria na qualidade da educação no estado (PARANÁ, 2021). Portanto, optamos por considerar como campo de pesquisa, levando em conta as possibilidades da autora e do cronograma do programa de pós-graduação ao qual se vincula, os professores de duas das vinte e sete escolas da rede estadual em Maringá.

Para tal seleção, consultamos os resultados do Ideb 2021 (INEP, 2021) e analisamos os índices das escolas¹³ com melhor e pior desempenho para tal ano¹⁴. Assim, optamos por realizar nossas entrevistas com os professores da escola com melhor desempenho, bem como com aqueles que lecionam na escola com pior desempenho neste quesito. São elas: Colégio X (Ideb 5,4), e Colégio Y (Ideb 3,2).

¹³ Escolas civis listadas na página oficial do Núcleo de Educação regional de Maringá enquanto escolas que oferecem Ensino Médio público regular (consultas realizadas em fev./23 com dados do Censo Escolar 2021 realizado pelo INEP). Para esta pesquisa, não consideramos o estudo do Colégio da Polícia Militar (Ideb 5,7), dadas as suas particularidades administrativas e filosóficas que, conforme enunciado no *site* institucional desta escola, o diferenciam do restante da rede estadual e municipal (4º CPM, 2023).

¹⁴ Dois colégios maringaenses (Colégio X e outro) obtiveram a nota de 5,4 no Ideb em 2021. Para fins de desempate, optamos por pesquisar junto ao Colégio X, uma vez que o outro colégio empatado conta com diversos professores da modalidade de ensino profissional em seu quadro. Assim, como o Colégio X não oferta ensino profissional, fez-se a escolha por este, para posterior comparação de resultados com o Colégio Y (que também não oferta ensino profissional).

4.2.2. Coleta de dados

Após a liberação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, a pesquisadora foi até as escolas selecionadas e fez contato com professores (ao menos virtualmente, todos¹⁵ os professores de ambas as escolas que atualmente lecionam no Ensino Médio). Uma vez feito o contato com os professores, estes poderiam se voluntariar para participar, informando se preferem realizar o preenchimento do questionário e a entrevista de forma remota ou presencial e, em seguida, marcar dia e horário para tal (caso a entrevista não seja realizada no momento do primeiro contato).

Dentre os professores possíveis, cinco se voluntariaram a participar de nossa pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas apenas três forneceram dados ao nosso estudo; todos eles do Colégio Y. Além de enviar recados *on-line* via direção dos colégios e de comunicar presencialmente sobre a pesquisa na sala dos professores, a pesquisadora também tentou abordagem individual aos possíveis participantes. Aqueles que optaram por não participar e justificaram, alegaram unanimemente falta de tempo devido ao excesso de atividades a serem realizadas extraclasse (em especial após a reforma), as quais ocupam atualmente as horas-atividade dos professores (formação para ministrar disciplinas fora de sua formação acadêmica e preenchimento de plataformas de registro de atividades e aproveitamento, principalmente).

Todos os entrevistados optaram pela modalidade virtual. Então, o questionário lhes foi enviado em via *link* para ser preenchido na da plataforma *Google Forms*. As entrevistas aconteceram via *Google Meet* e tiveram seus áudios gravados para possibilitar transcrições.

Para preservar o anonimato dos entrevistados, cada professor foi identificado apenas por um número, referente à ordem da entrevista (por exemplo, o segundo professor a preencher o Termo de Consentimento neste projeto foi identificado pelo número “2”), o qual consta em sua entrevista e questionário, para fins de ligação entre ambos os métodos de coleta de dados.

¹⁵ 28 professores do Colégio X e 14 professores do Colégio Y, totalizando 42 possíveis entrevistados.

Tais informações foram armazenadas em mídia física e serão destruídas após a conclusão do curso ao qual nossa pesquisa serve de trabalho final, com previsão de encerramento para maio de 2024.

4.2.3. Questionários

A fim de melhor entender a amostra da população estudada, elaboramos um questionário que contempla algumas das principais características socioprofissionais dos entrevistados. Com tais dados, teremos melhor embasamento para analisarmos as entrevistas, visto que teremos condições mínimas de entender quais tipos de atores sociais compõem tais discursos.

O questionário (Anexo B) foi confeccionado com o intuito de coletar informações objetivas. Por este motivo, é possível e desejável que o entrevistado não leve mais do que poucos minutos para respondê-lo. O preenchimento das respostas deste foi feito até pouco antes do início da entrevista com cada participante.

Uma vez terminada a coleta dos questionários, seus dados foram tabulados utilizando o software Microsoft Excel e serviriam de base de cálculo de análises estatísticas primárias, como médias, modas e tendências de correlação linear entre variáveis. Tais dados nos ajudam a compreender melhor o perfil dos professores entrevistados para que, assim, pudéssemos localizar os contextos de onde provieram os discursos proferidos nas entrevistas.

Devido ao baixo número de professores que participaram da pesquisa, não foi pertinente gerar análises estatísticas com os dados dos questionários. Apesar disso, as respostas a estes nos orientaram na condução da entrevista.

Os participantes da pesquisa foram três professores brancos, dois homens e uma mulher, com idades entre 33 e 62 anos. As áreas de formação destes profissionais variam entre Artes, Matemática e Filosofia. Todos eles concluíram graduação em licenciatura na década de 2010.

4.2.4. Entrevistas

As entrevistas realizadas no decorrer deste estudo são do tipo semiestruturado (Anexo C) e a metodologia de investigação das transcrições destas se deu no âmbito

da análise do conteúdo (BARDIN, 1988). Dessa forma, as entrevistas foram posteriormente transcritas e seus dados analisados em etapas.

As transcrições foram codificadas com o software Atlas TI (versão 23) e tais códigos passaram por estudos estatísticos e categorização conforme pertinência. Para a análise de conteúdo das entrevistas, utilizamos os mesmos códigos e categorias usados na exploração dos documentos legislativos e organizativos da seção anterior, para que pudéssemos comparar a abordagem aos principais temas (alterações curriculares e princípios, objetivos, finalidades e metas do Ensino Médio) e personagens envolvidos nos processos reformativos do Ensino Médio brasileiro. As unidades de registro escolhidas foram as frases das respostas dos entrevistados.

Por serem tais transcrições a fonte original gerada no percurso desta pesquisa, escolhemos passá-las por três quadros de análise, a fim de melhor extrair as informações possíveis deste banco de dados. A princípio, exporemos as interpretações advindas das análises referentes aos mesmos temas categorizados na análise das leis e manuais das seções 3 e 4.1. Além disso, a terceira análise foca nas respostas a cada uma das perguntas elaboradas previamente para a entrevista. Esta será a ordem de apresentação deste subtópico.

Para reproduzir trechos das falas dos entrevistados sem comprometer o anonimato dos participantes, optamos por retirar da transcrição detalhes como disciplina lecionada e área de formação. Estes detalhes aparecerão redigidos entre colchetes e em itálico. Também com este fim não informamos a qual dos entrevistados pertencem as falas citadas, as quais aparecem neste capítulo apenas entre aspas.

Além disso, para melhorar o entendimento do leitor, em algumas falas acrescentamos, apenas entre colchetes, palavras ou pequenos trechos que tragam maior sentido ao que se diz na citação. Ainda com fim de preservar a identidade dos participantes, optamos também por não apresentar a distribuição de temas em cada entrevista.

4.2.4.1. O que dizem os professores sobre as leis e manuais que orientam a reforma do ensino médio brasileiro

Nesta etapa, escolhemos apresentar as interpretações feitas em relação aos objetos tratados pelos entrevistados, ou seja, “temas-eixo, em redor dos quais o

discurso se organiza” (BARDIN, 1975, p. 106), e sobre os quais os professores colocaram sua impressão profissional individual.

Seguindo a metodologia proposta por Bardin (1988), tal análise se orienta pelo descobrimento de núcleos de sentido cuja frequência de aparição permite compreendê-los como de maior ou menor relevância aos entrevistados no tocante às alterações provocadas pela reforma aqui estudada. Como o aspecto legal e a estratégia governamental de implementação da reforma já foram discutidos na seção 3, este novo ponto de vista visa oferecer informações inéditas ao nosso estudo.

A ordem de apresentação deste subtópico seguirá a ordem de apresentação dos quadros que compõem esta seção, excetuando-se os códigos não citados pelos professores participantes.

4.2.4.1.1. Sobre os atores sociais: professores e Estado

Nas entrevistas, foram feitas 70 codificações relacionadas às atribuições dos professores, além de 3 relacionados às funções do Estado. O Quadro 7 contém tais informações detalhadas.

Quadro 7 – Atores sociais e a frequência dos temas abordados sobre eles nas entrevistas

Tema	Freq. UR
Professores	
Formação inicial, continuada e titulação necessária aos docentes do Ensino Médio	35
Participação dos professores na formulação das políticas públicas	19
Carreira, remuneração e valorização dos docentes	16
Estado	
Obrigatoriedade do Ensino Médio, progressão da demanda e deveres do Estado com o Ensino Médio	0
Regime de colaboração entre União, estados e municípios	0
Financiamento do Ensino Médio	3

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Acerca das formações iniciais e continuadas oferecidas como instrução para o Novo Ensino Médio, desta-se que estas não são recentes, mas que já existiam na rede nacional há mais de uma década, posto que tal processo reformativo se apresenta em continuidade histórica com reformas curriculares anteriores.

Apesar disso, os cursos de capacitação de professores para sua adequação ao novo modelo proposto disponibilizados pela Seed-PR são avaliados como “empobrecido[s]” e “somente *on-line*”. Os entrevistados afirmam sentir seu trabalho prejudicado, preso aos modelos prontos oferecidos pela Seed-PR e uma piora significativa na qualidade das aulas devido à falta de formação adequada para os novos componentes curriculares obrigatórios e eletivos.

Eu não sou contra a inovação. Mas o problema é quando ela é mal feita. Então, por exemplo, ficar engessado dentro de uma aula que não foi você que construiu. Você tem um conteúdo esvaziado e empobrecido.

Como explicitado nos documentos oficiais analisados, o Ensino Médio tem apresentado, historicamente, problemas com altas taxas de abandono, repetência, evasão e distorção idade-série. A reforma materializada na BNCC e no Referencial do Paraná é, então, justificada pelas autoridades pelo objetivo de reduzir tais índices, focando em atratividade do currículo e formação de docentes.

Com relação à participação dos professores na formulação de políticas públicas, encontramos nos documentos nacionais e estadual destaque quanto à importância da participação da comunidade escolar e, em particular, dos professores, junto aos processos consultivos elaborados e disponibilizados pelos sistemas de ensino ao longo do processo de elaboração e implementação do Novo Ensino Médio. Pela perspectiva encontrada nestes manuais, o discurso governamental enfatiza a participação da sociedade e dos profissionais da educação como formas de efetivar a democratização dos processos.

Apesar disso, sendo mencionado apenas nos manuais e ausente nos documentos legislativos, tal assunto foi discutido com pesar pelos entrevistados. A respeito das consultas públicas, o sentimento generalizado é de ineficácia dos procedimentos consultivos. Os professores relataram responder às pesquisas, mas “desacreditando que as respostas vão ser usadas”. Isso porque, sem divulgação de resultados destas pesquisas e sem respaldo prático nas políticas implantadas, sentem que sua opinião é solicitada apenas para que se sintam “incluído[s] no processo”.

Sobre o processo consultivo relativo à elaboração do Referencial Curricular do Paraná de 2021, por exemplo, a então equipe diretiva do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO) afirma que a participação docente efetiva seria um “engodo”, por conta da utilização de consultas breves e com

perguntas fechadas, sem possibilidade de desenvolvimento das críticas e sugestões dos professores (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022, p. 403). Além disso, os resultados da consulta não foram publicizados pela Seed-PR, fazendo com que seja impossível verificar os resultados da participação dos professores na redação do documento. O que ocorre, por efeito, é a ausência de relação entre as contribuições oferecidas pelos profissionais da escola e as normativas que chegam para serem executadas.

Apesar disso, ao obrigar nacionalmente a instituição de um currículo elaborado externamente à escola e percebido por professores e alunos como sendo completamente distante da realidade por estes vivenciada, a atual reforma reduz a importância do trabalho criativo dos professores e aumenta gravemente o desinteresse dos alunos por esta etapa.

Diversos exemplos da precarização do trabalho docente são explicitados nas transcrições. Além da falta de formação específica e de respaldo entre a opinião dos professores e as mudanças instituídas, comenta-se sobre a instabilidade ocasionada pela contratação temporária via Processo Seletivo Simplificado (PSS), que impossibilitou e/ou dificultou o acesso dois dos entrevistados às formações que antecederam a obrigatoriedade das mudanças enunciadas na Lei do Novo Ensino Médio.

As alterações recentes também reduziram a carga horária do componente de algumas matérias vigentes até então, fazendo com que alguns profissionais sejam “obrigados” a assumir aulas fora de sua área de formação acadêmica para que se completem as horas necessárias à integralização salarial.

Ademais, devido à baixa compatibilidade entre os componentes curriculares do Novo Ensino Médio e os saberes exigidos pelas provas de vestibular, os professores da escola pesquisada têm ofertado voluntariamente, a pedido dos alunos, aulas de cursinho pré-vestibular. Dessa forma, lecionam gratuitamente e de forma autônoma durante seu horário de almoço, na tentativa de aumentar chances de que os alunos possam ingressar na Universidade Estadual de Maringá.

Os professores relatam, unanimemente, descaso das autoridades governamentais para com sua profissão. São utilizadas, por exemplo, as expressões “se vira aí”, “jogado ‘pra’ dar aula de outra coisa”, “bem instável” e “saga”.

Apesar de tecerem duras críticas à realidade da implantação da reforma na escola pesquisada, os professores comentam que, caso houvesse o financiamento adequado, seria possível que esta significasse alguns avanços em relação ao currículo anterior. Porém, na ausência da verba necessária para implantar com qualidade as mudanças do NEM, um professor afirma: “o Novo Ensino Médio não está cumprindo o que prometeu, não teve investimento ‘pra’ isso”. Dessa forma, nem os “rebaixados” currículos propostos estão podendo ser implementados como seria pretendido por seus elaboradores, já que faltam meios de realizá-la:

A percepção é essa: estamos perdidos, esvaziados de conteúdo e sem recurso material para fazer o que tem que ser feito. Então não tem recurso material, não tem como fazer o que estão mandando. E as mudanças? As mudanças bem estruturadas, ninguém é contrário a elas, não tem problema.

Notamos, então, na fala destes professores, abertura para que fossem implementadas as mudanças. Porém, ao depararem-se com formações precárias, falta de diálogo entre docentes e autoridades, desvalorização de sua carreira e falta de financiamento suficiente, se mostram desanimados e desesperançosos com as perspectivas possíveis sob o novo currículo.

Consta no conjunto de documentos oficiais analisados a responsabilidade governamental de promoção e valorização da carreira docente (BRASIL, 1996). Segundo o PNE para o decênio 2001-2011, a melhoria da qualidade da educação depende diretamente da valorização do magistério e do comprometimento dos professores na implementação das alterações promovidas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Nas entrevistas, recebemos relatos de professores altamente comprometidos e altamente descomprometidos com a implementação. Como a Seed-PR não realizou formações obrigatórias para que os professores se aperfeiçoassem adequadamente para os novos conteúdos advindos da reforma, esta etapa fica em segundo plano na prioridade de alguns professores. Devido à densa carga horária adicional despendida por eles no registro digital das diversas informações a serem fornecidas aos sistemas de avaliação educacional e na formação adicional para disciplinas fora de sua área, a quantidade de horas-atividade disponível para que realizem os cursos disponibilizados reduziu-se drasticamente.

Mesmo assim, é unânime a avaliação negativa da reforma por parte dos entrevistados, que ao longo de toda a entrevista reafirmam seu desapontamento com

esta, que ataca os princípios de autonomia pedagógica e de valorização da carreira docente.

Com isso, nota-se que esta questão não necessariamente tem encontrado barreiras no comprometimento dos professores com a implementação das novas normativas, mas, sim – e principalmente –, com a baixa qualidade das mudanças necessárias à adequação dos currículos. Se não o fosse, seria esperado que professores mais comprometidos apresentassem menores queixas e/ou dificuldades em relação à adoção do novo currículo, o que não condiz com os relatos por nós recebidos.

A desvalorização da carreira já pode ser sentida a partir de indicadores educacionais, como aponta o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) em documento oficial, de 2022. Segundo este estudo divulgado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nota-se uma redução na taxa de professores que lecionam em componente curricular correspondente à sua área de formação acadêmica.

Nesse sentido, Queiroz (2023) aponta o agravamento do desinteresse dos ingressantes na universidade por cursos de licenciatura, que já demonstra efeitos de falta de professores para lecionar com formação específica¹⁶ para cada componente curricular. Este déficit de professores está diretamente ligado à desvalorização da carreira docente (APP-SINDICATO, 2023c).

4.2.4.1.2. Sobre os aspectos pedagógicos e organizacionais

As alterações pedagógicas e organizacionais geradas pela reforma do Ensino Médio foram abordadas em 150 frases durante as entrevistas com professores, conforme descreve o Quadro 8.

Quadro 8 – Aspectos pedagógicos e organizacionais e a frequência dos temas abordados sobre eles nas entrevistas

Tema	Freq. UR
------	----------

¹⁶ Neste caso, formação em licenciatura na área do conhecimento em que leciona. Por exemplo, professores de Física com licenciados em Física.

Princípios, metas, objetivos, finalidades, competências e habilidades esperadas para o Ensino Médio	36
Avaliações em larga escala	5
Base comum e parte diversificada	0
Funcionamento da FGB, IF, áreas do conhecimento e componentes curriculares	109

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A princípio, nota-se, no discurso dos professores, insatisfação com as finalidades possíveis à formação no Ensino Médio. Apesar de se colocarem constantemente na tentativa de operar “resistência positiva¹⁷” à degradação do currículo pós-LNEM, revelam que, para os alunos, o cenário é ainda mais crítico.

Relatam estudantes cada vez mais desinteressados nesta etapa, por verificarem que as oportunidades facilitadas pelas habilidades e competências do Novo Ensino Médio são divergentes das que necessitam para realização dos seus objetivos pessoais num futuro próximo. Assim, a percepção dos discentes seria de que “isso é um castigo, uma punição”. Por isso, um dos entrevistados afirma: “para mim, a reforma não tornou o Ensino Médio atrativo, muito pelo contrário: tornou ele assustador”.

Os objetivos profissionalizantes da reforma são apontados como irreais pelos entrevistados. Apesar de o Paraná incluir especificamente o componente curricular obrigatório de Empreendedorismo, os saberes e habilidades ligados a este conceito permeiam todo o currículo. Porém, a formação profissional ofertada não condiz, para estes professores, com o atual contexto histórico e social em que se inserem os alunos do Ensino Médio:

Por exemplo, esse das Mídias Digitais foca muito em “profissionalizar”, de certa forma, ‘pro’ aluno ser criador de conteúdo digital. Mas parece que dá a entender que qualquer um que quiser pode chegar lá e se tornar um influencer e se dar bem nisso, e pelo que a gente vê de quantidade de pessoa que tá tentando criar conteúdo na internet pra quantidade que tá realmente se destacando e ganhando dinheiro com a internet é tipo... quase um critério de celebridade.

O tema referente às alterações nas disciplinas e cargas horárias foi, sem dúvida, o mais discutido pelos professores participantes da pesquisa. Em primeiro lugar, lamentam a perda de carga horária letiva em suas áreas de formação na

¹⁷ Para este respondente, a “resistência” à aplicação das alterações conforme pretendidas pelas estratégias governamentais é feita de maneira “positiva” por manifestar-se na forma da busca voluntária deste profissional por melhores formações para que possa continuar oferecendo um ensino de qualidade sob os novos moldes curriculares após a promulgação da LNEM.

incorporação de matérias eletivas novas: “o que me dói também é que me tira espaço da minha disciplina, que eu sei dar aula”.

Dessa forma, acabam por ter que “correr” com o conteúdo das disciplinas pré-reforma, o superficializando e negligenciando. Por sua vez, o trabalho com as disciplinas eletivas é visto como “confuso” e “desorganizado”, fazendo com que todo o currículo seja infiltrado de deficiências em sua implantação:

Eu tive que fazer uma matéria eletiva, dessas eletivas. Daí eu tive que criar uma disciplina, aí eu fui ‘pro’ lado de [*disciplina de formação*] e dei uma disciplina ensinando a [*habilidade técnica relacionada à área de formação inicial*], mas é uma coisa sem critério, sabe? Eu poderia ‘tá’ dando aula de ping-pong, eu poderia ‘tá’ dando aula de brigadeiro, igual tem por aí... daí fica essa coisa meio solta, sabe? É bem desconfortável, porque a gente se sente inseguro, né?

Além disso, a rapidez da implementação da reforma, considerando que tal projeto já estava em discussão há anos e foi implantado de forma “drástica”, por todo o conjunto de mudanças pretendido ter sido implantado de uma só vez.

Diante disso, em diversos momentos os entrevistados afirmam realizar adaptações no currículo, quando são possíveis. Sobre estas adaptações, a fala dos participantes remete a processos de retomar o viés científico e sistematizado da grade curricular anterior. A opinião geral destes professores é de que as melhoras pretendidas pelo Novo Ensino Médio, “na verdade, não funcionam[m]”. O foco desenvolvimento de conhecimentos e habilidades mais distantes do necessário ao ingresso na universidade pública e no mercado de trabalho formal têm feito com que estes profissionais notem uma redução na atratividade desta etapa para os alunos do ensino regular. Expressões de insegurança, descrença, confusão e resistência perpassam a fala dos entrevistados.

Percebe-se, então, que para que a padronização curricular ocorra de maneira a satisfazer as determinações advindas da reforma, os professores têm sido cada vez mais restringidos do uso de suas habilidades profissionais de adaptar as normativas às necessidades específicas da realidade onde se insere. Em vez disso, são priorizados saberes vinculados a recomendações internacionais, que facilitam a inculcação de conteúdos que interessem à manutenção da lógica vigente (CANÁRIO, 2005).

4.2.4.2. Processo de mudanças do Ensino Médio na perspectiva dos professores

Para esta análise, foram criados dez códigos, referentes respectivamente à resposta a cada uma das dez perguntas temáticas pré-elaboradas para as entrevistas (Anexo C): R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10. Apesar da maioria das respostas estar seguida da pergunta programada por nós, alguns trechos de respostas foram dados durante outros momentos da conversa. Por isso, a codificação ignora qual pergunta precede a resposta em si, considerando a quais perguntas por nós propostas previamente responde tal frase.

Neste caso, optamos por utilizar como quantificador a quantidade de professores que responderam à pergunta de número “n”, ou seja, quantas entrevistas transcritas foram codificadas sob “Rn”. Isto porque admitiremos, aqui, que quanto maior o número de professores que responderam a determinados questionamentos, maior o grau de confiança possível de esperarmos do resultado encontrado no conjunto dos dados. Apresentaremos os resultados a interpretação destes dados de forma que as primeiras respostas discutidas sejam as que menos professores responderam, deixando para o final aquelas mais discutidas por todos os entrevistados. O Quadro 9 apresenta a porcentagem de respondentes a cada uma das perguntas pré-elaboradas.

Quadro 9 – Percentual de respostas fornecidas por pergunta pré-estruturada nas entrevistas

Rn	Total (%)
R1	33%
R2	100%
R3	100%
R4	67%
R5	100%
R6	100%
R7	0%
R8	100%

R9	100%
R10	33%

Fonte: elaborado pela autora
(2024)

Podemos notar inicialmente, a partir do Quadro 9, a ausência de respostas pertinentes à nossa análise em R10, já que quando perguntados se gostariam de acrescentar comentários finais, reforçaram as impressões negativas já mencionadas durante as demais respostas – sobre as quais nos aprofundaremos mais afrente nesta seção.

Também notamos a ausência de respostas a R7, a respeito da memória dos entrevistados acerca de reformas do sistema educacional anteriores à atual, ainda durante seu tempo lecionando no Ensino Médio. Tal fato decorre de que o entrevistado que leciona no EM há mais tempo o faz desde 2013, quando já estavam sendo colocadas em discussão as alterações que culminaram na presente reforma.

Também por ser bastante recente o ingresso de um dos entrevistados como professor no EM público, e de outro entrevistado como professor da escola participante desta pesquisa, R1 e R4 não puderam ser respondidas por todos os entrevistados.

Os respondentes, quando perguntados sobre os procedimentos consultivos disponibilizados pela Seed-PR quanto à formulação das mudanças de adequação à reforma – e tal assunto lhes permeou toda a fala – afirmaram que estes procedimentos parecem ser apenas para que os profissionais se sintam ouvidos.

Apesar disso, enfatizam que não são ouvidos por meio destas pesquisas e que seu resultado nunca é aberto aos respondentes. Dessa forma, não há como verificar se realmente houve contribuições advindas dos professores consultados no texto final publicado como obrigatório. Nesse sentido, um dos entrevistados adiciona que não acredita que as normativas recebidas na escola sobre o NEM tenham sido resultado da colaboração de outros professores de escolas públicas, mas de algum outro tipo de profissional distante da realidade da sala de aula.

Em complemento, outro entrevistado adiciona que nem mesmo acerca das alterações necessárias no material disponibilizado pela Seed-PR de uso obrigatório pelos professores os pedidos recebem atenção. Exemplificando, cita que solicitou que

o tamanho da letra nos slides fosse aumentada para possibilitar a leitura adequada através do Educatron há meses, sem resposta por parte da Seed-PR.

Já quanto aos procedimentos adotados internamente à escola para reorganizar o currículo durante a reforma (R1), um entrevistado respondente afirma alienação dos profissionais da escola em relação às alterações a serem implementadas, posto que estas já vieram prontas e vinculadas ao Prova Paraná. Dessa forma, ressalta ampla perda de autonomia docente em relação à organização curricular do Ensino Médio:

Cada professor tinha autonomia de fazer suas aulas, a gente conseguia. Hoje, vindo nesse sistema pronto, que eles dizem que é uma 'sugestão', mas essa 'sugestão' está amarrada em outras coisas. Então essa 'sugestão' acaba virando uma obrigação na prática. Eu não consigo fazer nada, porque isso é ridículo.

As mudanças nos componentes curriculares (R2) foram discutidas por professores licenciados em Matemática, Filosofia e Artes Visuais. Respectivamente, o primeiro assumiu também aulas de Educação Financeira. Relata, então, redução de carga horária da disciplina que lecionava antes da reforma, Matemática, em substituição pela adição de carga horária referente à Educação Financeira. Com tal redução, afirma ter perdido parte relevante da autonomia que possuía, junto com a equipe gestora da escola, de organizar as cargas horárias de forma mais proveitosa para os alunos, tendo que seguir à risca as temporalidades propostas nos modelos de aula pronta provenientes da Seed-PR.

O profissional da Filosofia encontra-se encarregado atualmente dos componentes de Mentoria, Projeto de Vida e Preparação Pós-Médio. Critica, inicialmente, a dificuldade de formação acadêmico-científica adequada à preparação para lecionar tais componentes. Além disso, a redução de carga horária de Filosofia fez com que precisasse diminuir consideravelmente a qualidade das aulas para as quais recebeu formação adequada, já que o conteúdo tem de ser aligeirado e superficializado para caber nas horas a ele destinadas. Acrescenta, também, que as novas disciplinas apresentam conteúdo repetitivo, como se fossem descoordenadas e sem propósito objetivo:

Então parece que ficou meio repetitivo, e que a Seed-PR... Parece que os setores não se conversam, não tem um "head". Não tem essa figura. Então cada um vai fazendo o que pensa e vai soltando, e conforme vai soltando, muitos parecem que pensam a mesma coisa em disciplinas diferentes.

Ademais, os componentes de Protagonismo e Mídias Digitais estão sendo ministrados pelo professor de Artes. Este afirma, quanto às mudanças na sua área de atuação, que estas envolveram esvaziamento de conteúdos científicos e inclusão de conteúdo “jovem”, como que no intuito de se aproximar da linguagem do aluno:

[...] no segundo ano do Ensino Médio, por exemplo, a aula de artes virou Mídias Digitais, né, então aquela trilha de aprendizagem... então já foi um baque para mim, que eu entrei esperando dar aula de artes e já tive que dar aula de TikTok. Lógico que eu fui adaptando e falando o máximo que eu podia de arte-mídia e arte digital, ‘pra’ não ter que... porque os materiais que vem são bem superficiais. Se você vai seguir aqueles slides que vêm do estado, primeiro que o conteúdo já é meio superficial, já fala coisas de senso comum, de quem usa a internet. Aparece como se você estivesse apresentando ‘pra’ eles, só que eles já sabem. Então, por exemplo: aula de *unboxing*¹⁸, uma aula do que que é o vídeo de *unboxing*. Aí você fica ‘Meu Deus...’. [...] parece que você quer ser aquele tio descolado que quer entrar na linguagem deles, sabe? Então foi uma das matérias que mais me deu trabalho, porque eu tive que adaptar bastante coisa, ‘pra’ forçar a barra, até, ‘pra’ ser Artes, sabe?

O que se nota na fala destes docentes é a superficialização de conteúdos científicos até então obrigatórios em favor da inclusão de carga horária referente a disciplinas que não auxiliarão, de fato, na vida do aluno após o término do Ensino Básico – seja em relação ao prosseguimento dos estudos ou da inserção/ascensão no mercado de trabalho.

Ao implementar um currículo que se propõe aproximar-se de um vocabulário “jovem”, o que ocorre é o rebaixamento do grau de complexidade dos saberes oferecidos nesta etapa. Assim, tal aproximação efetiva-se diminuindo a carga horária de componentes curriculares estruturados a partir de conhecimentos cientificamente sistematizados e incluindo saberes do mundo digital desligados das necessidades de aprendizagem dos alunos.

As respostas comentadas adiante, apesar de obtidas com baixo número de respondentes, revelam importante consenso entre os entrevistados a respeito dos principais tópicos da reforma. Assim, a seguir apresentamos o cerne das respostas às perguntas propostas por nós inicialmente e que foram respondidas unanimemente e de maneira enfática.

¹⁸ “*Unboxing*” é um termo em inglês que pode ser livremente traduzido como “tirando da caixa”. É popularmente chamado de “*unboxing*” o vídeo gravado com a finalidade de mostrar uma encomenda recém recebida sendo retirada de sua caixa de embalagem, mostrando, assim, as qualidades do produto e como comprá-lo. Usualmente, este tipo de vídeo é feito por criadores de conteúdo digital como publicidade.

Ainda no que tange às alterações nas práticas destes profissionais ocasionadas pela atual da reforma do EM, sob o tema R5 encontramos respostas quanto à nova forma de organização destas. Para nossos entrevistados, o desconforto gerado por estas mudanças é proveniente não da necessidade de mudar e adaptar-se, mas, sim, da obrigação de mudar para processos educativos avaliados como piores e prejudiciais aos propósitos formativos do Ensino Médio.

Eu fico desconfortável porque eu estudei ‘pra’ dar uma matéria de Artes e sou jogado ‘pra’ dar aula de outras coisas, né? E não são coisas que têm uma formulação própria, então parece uma coisa muito solta, tipo ‘se vira aí’. Por exemplo, a matéria de Protagonismo: qualquer um pode dar essa matéria. [...] Eu sei buscar referências de Artes, de autores de Artes, mas aí de repente eu tenho que dar uma outra matéria que não é da minha área.

É bastante reforçado nas entrevistas o problema da obrigatoriedade de execução dos planos de aula preparados como sugestão pela Seed-PR. Apesar de serem oferecidos oficialmente como opção passível de alterações conforme vontade do professor responsável, na prática, as demais atribuições lhe imputadas durante a implementação do novo currículo acabam por torná-las a única opção real. Um dos entrevistados inclusive reitera que não tem medo do que é novo, “mas o ‘novo’ mal feito é muito chato de aguentar e não poder fazer nada”.

Em geral, tais mudanças forçadas às suas práticas docentes acarretaram ampla perda da qualidade de seu trabalho:

Essa dificuldade para organizar a rotina acabou atrapalhando o meu trabalho como docente. Porque você fica tão preocupado em cumprir a rotina, tão preocupado em cumprir o cronograma que foi estabelecido, que eu acabei deixando de lado, um pouco, a questão do conteúdo. Eu senti que minhas aulas pioraram. Não melhoraram. Pioraram.

Essa vinculação entre as sugestões da Seed-PR e a obrigação de sua aplicação em sala de aula acontece, segundo nossos entrevistados, a partir do monitoramento feito por este órgão público para avaliação das escolas:

[...] As alterações estão vindo prontas, via videoaula, e o Prova Paraná¹⁹ ‘tá’ vinculado nos slides. Então, pelos slides eu já ‘tô’ amarrada, e não sobra muito espaço pra você fazer muita coisa, não. E o Prova Paraná vai classificar a minha escola, então minha escola precisa ir bem no Prova Paraná. Então a gente ‘tá’ amarrado. Eu,

¹⁹ A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica realizada pelo governo estadual cujo objetivo é “identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem” (PARANÁ, 2024a, on-line).

principalmente como professora de [*disciplina*], eu sinto que eu perdi toda a minha autonomia.

Parte das alterações em nível estadual promovidas pela reforma aqui debatida envolve a inclusão do uso de plataformas educacionais²⁰ no trabalho com diversos componentes curriculares, como é o exemplo das plataformas Matemática Paraná, Redação Paraná e Inglês Paraná. O monitoramento do uso e aproveitamento destas plataformas constituem um boletim informativo que também compõem a avaliação institucional da escola, a partir da porcentagem e qualidade do uso destas.

Quando indagados sobre o sentido das adaptações feitas por eles ao novo currículo (R6), sendo a resposta encontrada na fala de todos os entrevistados, o trabalho de adaptação que é realizado por eles objetiva fazer, sempre que possível, para que os alunos tenham maior acesso ao saber científico historicamente sistematizado, acessado por meio da formação acadêmica e pedagógica de cada um dos professores. Seja no sentido de voltar ao currículo anterior ou de enriquecer o atual, estes profissionais se esforçam para que os alunos não percam tanto quanto em oportunidades educacionais como seria caso acessassem apenas o novo currículo tal como este se propõe. Sobre tal assunto, um entrevistado afirma:

O que eu fui ter que fazer foi adequar o tempo para trabalhar da forma que eu trabalhava no Ensino Médio normal, trabalhando no Novo Ensino Médio. Assim meio que desconsiderando: “ah, não vou ficar me pressionando que eu estou no Novo Ensino Médio, então eu vou me adequar à prática e continuar fazendo o meu trabalho – vou tentar continuar fazendo o meu trabalho da forma que eu fazia. Eu acredito que foi uma adaptação que eu fiz para me proteger.

Como alternativa, outro entrevistado diz:

Aí o que eu faço: quando eu posso, eu vou voltando ‘pras’ minhas aulas e ‘pros’ meus slides e vou retomando o conteúdo, dando o conteúdo do meu jeito. Mas conforme eu faço isso, eu corro o risco de [a escola] ter uma nota baixa no Prova Paraná, e que vai vir a cobrança da própria Seed-PR e do Núcleo de Educação, de porque houve essa queda no que eles entendem que é o entendimento do conteúdo pelo aluno.

Além disso, os entrevistados contam que o novo currículo tem atrapalhado seu fazer docente. Isso ocorre pela falta de tempo dos professores em repensar as aulas que vêm prontas das instâncias educacionais superiores, já que se encontram envolvidos com tarefas extras ocasionadas pela reforma: formação para novas

²⁰ No site Escola Digital, organizado pela Seed-PR, constam, além destas, as plataformas Desafio Paraná, EJA EaD Paraná, Edutech, Inglês Professor, Leia Paraná, Robótica Paraná e Sala Virtual Paraná (PARANÁ, 2024b).

disciplinas, preenchimento de plataformas, aumento de carga horária letiva, entre outras. Por isso, não dispõem mais das horas-atividade antes destinadas ao preparo de aulas, posto que são preenchidas com novas atividades do NEM.

Aqui no estado do Paraná, a proposta curricular já pronta. Ela vem pronta, já, e aí já vem modelos de aula prontos para você trabalhar. E aí eu acabei cedendo, e acabei trabalhando em cima daquele conteúdo que já vem. Ele vem aberto. Você pode mexer, você tem essa autonomia. Você pode alterar alguma coisa ali, mas a gente acaba não fazendo, porque se o que está ali eu já não vou dar conta de trabalhar, eu não vou mexer. Acabo não mexendo. Aqui no Paraná tem essa realidade.

Os professores relatam o esvaziamento dos componentes curriculares desta etapa de ensino, ao mesmo tempo que são incluídos novos componentes alheios à perspectiva real de trabalho e/ou estudo do egresso. Apesar da proposta da reforma de aproximar os saberes escolares da realidade dos alunos, o relato destes docentes mostra o contrário: a escola tem cada vez mais se distanciado de ser uma ferramenta útil à garantia de oportunidades de futuro melhor aos alunos. Informam-nos, assim, de que têm notado um aprofundamento significativo e crescente no desinteresse dos alunos por cursar o EM, já que lhes tem ficado evidente que o tempo investido na escola não terá retorno em oportunidades acadêmicas e profissionais.

Outra coisa que é muito interessante é o meu aluno 'tá' tendo aula de programação, de Robótica, mas ele não sabe usar o [Microsoft] Word. Ele não sabe fazer um [Microsoft] PowerPoint, ou uma pesquisa no Google. Então, é muito... é... muito... faltam palavras 'pra' dizer. É totalmente fora da realidade.

Diante do cenário de enfraquecimento da qualidade curricular ilustrado por estes professores durante sua fala, apresentaremos então as informações interpretadas a partir do tema R8, relacionado com as formações continuadas disponibilizadas pela Seed-PR para facilitar a implementação da reforma do Ensino Médio nos termos da LNEM. Considerando-se as profundas modificações pretendidas e efetivadas neste processo, a formação dos professores é apontada como um dos principais fatores a ser melhorado para o sucesso das alterações propostas.

Além disso, aponta-se em documentos normativos o mal desempenho dos professores, juntamente com a baixa atratividade do currículo antigo do Ensino Médio, como maiores responsáveis pelas altas taxas de evasão, desistência no Ensino Médio. Esperava-se, portanto, encontrar na fala dos professores maior entendimento sobre os percursos formativos ofertados pela Seed-PR que servissem como

ferramenta para capacitar estes profissionais ao trabalho docente sob as novas normas curriculares.

Apesar disso, os entrevistados ressaltaram a ineficiência das formações continuadas (R9) para tal fim. As formações, além de opcionais e com toda sua carga horária *on-line*, não preparam adequadamente para os novos desafios educacionais apresentados.

Outro professor relata problemas na oferta dos cursos. Apesar de os licenciados aptos a lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental também estejam aptos academicamente a lecionar para o Ensino Médio, a formação preparatória para o Novo Ensino Médio aconteceu apenas em colégios que ofertavam esta etapa, enquanto os professores alocados em escolas sem EM não puderam acessá-la – ao menos não em sua totalidade:

[...] Por exemplo, Projeto de Vida, que é uma disciplina do Novo Ensino Médio: não existe faculdade de Projeto de Vida, não existe pós-graduação de Projeto de Vida – então o estado [do Paraná] colocou dentro desse programa [Formadores em Ação] a formação para esse componente curricular. O estado [do Paraná] deu formação nos colégios que oferecem o Ensino Médio. Nos colégios que não oferece, não deram a formação. Foi uma das coisas que eu senti falta, porque ano passado eu estava num colégio regular, de sexto a nono ano, e num colégio de Ensino Médio. Aí, eles pedem que quando a gente está lotado em dois colégios, para que a gente divida as reuniões. Aí, quando eu precisava ficar no outro colégio, eu ficava perdido, porque eu não sabia o que estava sendo discutido lá no colégio [de Ensino Médio]. Então foi feito assim, nas reuniões pedagógicas, não houve uma reunião específica para falar sobre isso. eles usaram as reuniões pedagógicas para falar sobre o novo Ensino Médio.

Além disso,

Para essas novas matérias, para esses novos componentes curriculares, foram colocados [cursos] à disposição para que o professor faça. Mas não houve uma instrução 'pra' que fizessem a inscrição. Os professores fazem por conta própria, sentindo essa necessidade.

Um exemplo que ilustra um déficit importante pode ser visto em uma das entrevistas realizadas, na qual o entrevistado afirmou não buscar formações para a nova matéria que lecionava, já que estava utilizando o tempo disponível para se especializar em sua área de formação acadêmica:

Tem o curso de formadores [Formadores em Ação], só que você faz no máximo dois por trimestre, que é o curso *on-line*. Só que você escolhe a disciplina, então eu fui procurar formação em [área de formação], então eu fiz Formadores de [área de formação] no Ensino

Médio e agora 'tô' fazendo de [*área de formação*] no ensino Fundamental. Eu não vi lá se tinha de [*disciplina eletiva*], mas nem me interessa, sabe? Eu não quero buscar formação que não é da minha área, eu quero me especializar na minha área.

Em complemento ao anteriormente afirmado por outro entrevistado acerca da falta de coordenação entre os conteúdos que compõem as novas disciplinas, permite-se que professores sem preparação alguma para ministrar determinado componente o façam a partir de um currículo superficial, prolixo e repetitivo, além de distante da realidade e necessidades do aluno do Ensino Médio atual.

Diante deste cenário, perguntamos aos entrevistados sua percepção sobre a recepção da reforma do Ensino Médio por alunos e professores do colégio em questão (R8). As respostas referentes ao alunado reforçam a deficiência formativa no processo de implantação da reforma:

Mesmo que o aluno não saiba formular essas críticas, a gente percebe que eles percebem que é superficial, que a gente 'tá' ali meio 'enchendo linguiça', sabe? E isso reflete na indisciplina deles. [...] Eu vejo muito aluno falando "nossa, mas eu não vou usar nada de [*disciplina de formação*] na vida". Mas quando é na matéria de [*disciplina de formação*], eu tenho mil formas de explicar a complexidade da matéria e porque é importante 'pra' ele. Agora, pra matérias como [*disciplina eletiva*] eu não tenho essa resposta. Aí eu fico... fico meio sem como resolver a situação.

Esta situação também se ilustra pelo fato de os próprios alunos terem pedido aos professores que ofertassem voluntariamente aulas de cursinho preparatório para o vestibular, por não sentirem que a grade curricular do novo Ensino Médio proporciona esta capacitação. Assim, sem perceber o Ensino Médio como etapa efetivamente formativa para o que se propõe, relata-se ser esta uma das principais causas do desinteresse destes discentes quanto à etapa final do Ensino Básico:

[...] o aluno ele já não tem interesse pelo Ensino Médio, para ele já era algo, assim, distante de uma realidade, que ele não acreditava que precisava daquilo ali para a vida dele. Com a reforma, acredito que isso agravou. Agora, ele tem menos visão ainda de que ele precisa do Ensino Médio para a vida dele.

Quanto aos demais colegas professores, os entrevistados informam que aqueles corroboram com sua perspectiva da reforma.

Por fim, a avaliação dos entrevistados (R3) é de que a reforma implantada nos termos da lei nº 13.415/2017 (LNEM) não representa melhora na qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Médio. Pelo contrário, estes afirmam que as alterações acentuaram o desinteresse dos alunos em decorrência de uma piora nos

componentes curriculares obrigatórios, além de nas cargas horárias letivas de cada disciplina. Segundo estes professores, o retorno a algumas práticas e conteúdos anteriores ao NEM tem sido a única alternativa possível, ainda que muito raramente possível, para suavizar o impacto negativo da reforma na formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi responder ao problema de: quais as implicações nas práticas docentes advindas da implantação dos novos referenciais curriculares definidos pela reforma do Ensino Médio? Com a realização de três entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Médio de uma escola de Maringá e da análise de documentos reguladores deste nível de ensino foi possível observar questões tangentes à redução das possibilidades criativas destes profissionais. Para se protegerem desta redução de autonomia em seu fazer docente, encontramos professores que buscam retornar ao currículo anterior à LNEM. Esse movimento é realizado, conforme mencionado por nossos entrevistados, para reduzir os prejuízos ocasionados pelas novas normativas estabelecidas.

Pudemos, no decorrer desta pesquisa, conceituar as alterações promovidas desde 1988 no Ensino Médio brasileiro como características do processo de contínuas reformas educacionais. Além de ter abrangência nacional, opera através da instituição de normas elaboradas externamente à escola, com objetivo de homogeneização de saberes relevantes à formação dos cidadãos.

Após ampla expansão da oferta, em 2009 o EM torna-se obrigatório em todo o território nacional, ganhando destaque principalmente após a publicação do PNE 2014-2024. É a partir daí que os professores por nós entrevistados pontuam o início das transformações que culminam na reforma do Novo Ensino Médio.

Assim, para combater os preocupantes índices educacionais que permeavam esta etapa, os esforços dos sistemas de Educação deveriam ser direcionados principalmente ao aumento da atratividade e da qualidade da formação de professores para o Ensino Médio.

Após nossa investigação, pudemos entender com maior clareza as estratégias governamentais de implementação destas mudanças, através da lógica de sucessivas reformas operadas em larga escala.

Nesse sentido, o entendimento da reforma do Novo Ensino Médio enquanto processo e que vem sendo elaborada desde o início do período pós-redemocratização nos auxilia na compreensão das adaptações sofridas nesta até o momento da promulgação da LNEM. Tais adaptações são resultado da necessidade

de adequar as disposições normativas educacionais às necessidades formativas da população, conforme as prioridades estabelecidas pelas autoridades responsáveis.

Porém, apreendemos discrepâncias entre as estratégias afirmadas nos documentos oficiais e aquelas verificadas no cotidiano escolar pelos professores.

As principais estratégias focalizadas nas leis e manuais estudados relacionam-se, então, à aproximação do currículo do Ensino Médio da formação desejada pelos estudantes, ao investimento na formação e responsabilização de professores, na flexibilidade e homogeneidade dos componentes curriculares e na participação da comunidade escolar na produção das normativas educacionais.

Esta legislação é promulgada num contexto de necessidade, por parte dos sistemas escolares, de readequar o currículo ofertado no Ensino Médio às atuais necessidades formativas percebidas pelas autoridades governamentais. Na prática, pretende melhorar o funcionamento do modelo graduado de ensino a partir de rupturas com antigos paradigmas de construção curricular e reforçando a permanência de estruturas fundamentais à manutenção e reprodução do modelo graduado – a hierarquização dos saberes escolares, a sucessiva redução nas potencialidades oferecidas por certificados de conclusão de graus escolares, inculcação de saberes necessários à formação de cidadãos coerentes com o modelo social vigente conforme os interesses das classes mais abastadas.

Com a concretização da etapa de financeirização do capitalismo no final dos anos 1970, evidencia-se a necessidade de alterações ao ensino ofertado, já que o modelo implantado até então pretendia responder a carências formativas que compõem outro contexto social. Assim, os baixos níveis de desempenho escolar e a paradoxalmente concomitante alta na procura por formação em nível médio colocam em pauta a reformulação desta etapa, para que os sistemas públicos possam universalizar o acesso e torná-la obrigatória aos cidadãos.

O final dos anos 1990 desponta como um momento em que os sistemas de educação começaram a instituir reformas em seu interior, a fim de tentar resolver o sentimento de “crise” pelo qual passava a credibilidade do ensino escolar como redutor de desigualdades sociais. Num cenário de fomento às teorias críticas à educação escolar, a reflexão sobre as escolhas operadas na definição dos saberes importantes de serem difundidos entre os estudantes recebe destaque entre os pesquisadores da área.

Com discurso que ressalta a importância da participação da sociedade civil na elaboração das políticas educacionais, as estratégias governamentais voltam-se a apresentar tais mudanças como sendo de caráter meramente técnico e com benefícios à totalidade dos contextos educacionais, já que eram resultado de uma série de procedimentos consultivos às partes interessadas em seus resultados.

Por outro lado, o relato dos professores acerca destes temas revela extrema precariedade nas possibilidades de implementação da reforma, tanto pela falta de investimento público em recursos adequados (materiais de formação, cursos, estrutura física das escolas) quanto pela resistência enfrentada pelas unidades escolares e seus atores sociais locais.

Ao instituir a oferta de componentes curriculares aos quais os professores não possuem formação – e, em alguns casos, sequer há formação acadêmica disponível – e cuja formação é disponibilizada através de conteúdo remoto, limitado e superficial, a implantação da reforma tem se dado por meio de incontornável redução na qualidade do trabalho *possível* de ser realizado pelos docentes. Ainda assim, estes tem sido cada vez mais responsabilizados pelos resultados alcançados pela escola nas avaliações estaduais e nacionais.

Em complemento, professores da rede pública relatam a completa ausência de impacto de suas contribuições, por meio dos processos consultivos disponibilizados pelos órgãos públicos, nas alterações instituídas com a reforma do Ensino Médio. Notam, ao contrário, ampla diferença entre o que verificam como possibilidades de melhora na qualidade educacional desta etapa e as mudanças de fato promovidas pela reforma.

As resistências encontradas na análise das entrevistas voltam-se às tentativas de continuidade do currículo antigo, por meio de adaptações no currículo novo. Tal fato explica-se, segundo os entrevistados, em uma forma de proteger a qualidade de seu fazer docente em frente à grave piora do conteúdo ofertado. Tal avaliação, porém, não da indisposição prévia dos professores em relação a alterações em suas práticas cotidianas, mas, sim, motivada pela redução na qualidade da educação percebida por professores, alunos e setores da sociedade civil (Apêndice A).

Diante da completa falta de diálogo entre professorado e Secretaria de Educação sentida pela ausência de retorno quanto aos processos consultivos disponibilizados, relatam que se sentem presos a um trabalho de cuja qualidade

discordam. Assustados com as bruscas mudanças iniciadas em 2022 com a implantação do novo currículo do Ensino Médio paranaense nos moldes da BNCC, percebe-se entre os professores que tem sido possível agir muito pouco nesse sentido.

Com o aumento das tarefas relacionadas à parte de utilização de plataformas digitais e formações pouco efetivas e fora de sua área de conhecimento, estes profissionais têm cada vez menos horas-atividade para dedicar-se a sua formação continuada e ao preparo das aulas. Como efeito, demonstram ter poucas opções reais de lecionar de outra forma senão aquela presente nos planos disponibilizados pela Seed-PR para uso opcional.

O que se nota é que o processo de bricolagem tem perdido espaço rapidamente após a implantação da reforma do Ensino Médio. A quantidade de atribuições obrigatórias (oficialmente ou na prática, extraoficialmente) reduzir as potencialidades curriculares advindas da invenção do professor, a partir das normativas legais e de seu conhecimento prático do funcionamento das atividades pedagógicas e do cotidiano da unidade escolar. A tática posta em prática pelos professores é relatada como mero retorno às práticas anteriores à LNEM, nas poucas oportunidades em que isso é possível.

O que se apreende disto é que o trabalho dos professores tem sido imputado às tecnologias ou fortemente vinculado às metas impostas externamente à escola, limitando de forma profunda a autonomia destes profissionais.

O papel ocupado pelas avaliações educacionais aplicadas em larga escala também se destaca em nossas fontes. Por ser a principal avaliação nacional da etapa Média, o ENEM ganha relevância na documentação conforme a universalização do EM possibilita sua obrigatoriedade. Nesse sentido, a legislação a partir de 2013 já aparece a inclusão do ENEM como componente curricular obrigatório do Ensino Médio.

Também é importante destacarmos a relação descrita pelos professores entre os conteúdos cobrados na Prova Paraná e as aulas ministradas no Ensino Médio paranaense. Segundo nossos entrevistados, estes vêm tendo sua autonomia profissional reduzida. Isso ocorre pois encontram necessidade de utilização dos slides prontos elaborados pela Seed-PR e disponibilizados aos professores, já que estes slides abordam tais conteúdos cobrados. Dessa forma, ficam sem poder decidir como

abordar os conteúdos ou quais conteúdos devem compor as disciplinas que lecionam, pois usualmente não há tempo em sala de aula para trabalhar para além do recomendado pelos materiais da Seed-PR.

Assim, se desde o início do século os documentos apontavam a criatividade dos professores como peça-chave na completa implementação das reformas institucionais, na prática o cenário é de enrijecimento da prometida flexibilidade curricular.

Além disso, a inclusão das tecnologias digitais tal qual tem sido implementado pelo governo do Paraná reduz até quase a extinção as possibilidades criativas de consumo das normativas instituídas no cotidiano escolar, e, no caso tratado aqui, diminuem o espaço onde ocorre a bricolagem entre as regras e as práticas docentes. Dessa forma, barra processos inovativos que teriam lugar no fazer diário das unidades escolares, caso fosse possibilitado pelos sistemas de ensino. Tais processos, por apoiarem-se nas artes de fazer dos atores do dia a dia e resultarem em pequenas e graduais alterações promovidas localmente, poderiam relacionar-se de forma a aumentar a correspondência entre os anseios dos alunos e suas famílias às oportunidades educacionais ofertadas pelo ensino escolar.

Assim, o Novo Ensino Médio permanece reverberando continuamente a “crise” da escola, por, apesar de demonstrar rupturas significativas em relação ao currículo anterior, não alterar as bases estruturantes deste paradigma.

Se a atratividade desta etapa é colocada em destaque na documentação analisada para reduzir os problemas dos maus resultados dos indicadores educacionais para o Ensino Médio, o efeito tem sido oposto ao desejado. Conforme os relatos dos professores, o aumento do desinteresse dos alunos em dedicar-se aos estudos é visível. Justifica-se tal aumento pela incapacidade, percebida por estes discentes e descrita pelos professores, de que o novo currículo lhes proporcione as oportunidades que necessitam para seu futuro.

É importante, neste momento final, pontuarmos algumas limitações de nossa pesquisa. Inicialmente, o tempo de dois anos do curso de Mestrado faz com que diversos recortes sejam necessários. Entre eles, a pesquisa com apenas dois colégios e a falta de disponibilidade dos professores ocasionada pelo processo em estudo reduziu bastante o número de respondentes que tivemos, em relação ao número total de entrevistados habilitados a participar de nossa pesquisa. Sem dúvidas, o baixo

número de respondentes oferece barreiras ao entendimento do fenômeno das sucessivas reformas a partir do ponto de vista dos atores do cotidiano escolar – bem como ao estudo, em geral, das práticas internas à escola.

Além disso, a falta de divulgação dos resultados brutos referentes aos processos consultivos realizados na construção e implementação das políticas públicas estudadas também reduz a possibilidade de verificação, com um maior número de professores, do entendimento destes acerca das mudanças implementadas.

É relevante mencionar, também, que até o término desta pesquisa, o Novo Ensino Médio ainda não havia sido implantado como se propõe – com a oferta de 1400 horas letivas anuais em cada um dos três anos da última etapa da Educação Básica. Até então, foram ofertadas 1000 horas letivas anuais a primeiros e segundos anos do EM paranaense – dentro da meta de implementação até 2024 estabelecida para 1000 horas letivas segundo a LNEM.

Esperamos, por fim, que este estudo possa agregar à problematização aqui abordada, a fim de instigar a busca de professores e pesquisadores da área em relação às condições de elaboração e implantação de alterações nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

4º Colégio da Polícia Militar do Paraná. **Identificação, localização e filosofia**. 2023. Disponível em: <https://cpmmaringa.com.br/institucional/>. Acesso em 10 mai. 2023.

AGUERRONDO, I. **La innovación educativa en América Latina**: balance de cuatro décadas. *Perspectivas*, Genebra, v. 22, n. 83, p. 379-394, out. 1992. Disponível em: <https://goo.gl/avdZNE>. Acesso em: 09 out. 2017.

ALMEIDA, R. C. B. F. **Novo Ensino Médio no Brasil**: histórico, propostas, políticas e implicações. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ALPARONE, R. B.; FRANZI, J.; FIOROTTI, C. **Posicionamento docente frente à implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação *Lato Sensu* com Especialização - Ensino de História e América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APP-SINDICATO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Mais livros, menos telas: educadores(as) farão greve de plataformas no dia 30 de agosto**. Curitiba, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mais-livros-menos-telas-educadoresas-farao-greve-de-plataformas-no-dia-30-de-agosto/>. Acesso em 10 ago. 2023a.

APP-SINDICATO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Para 83% dos(as) professores(as), plataformas digitais não melhoraram aprendizado de estudantes no Paraná**. Curitiba, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/para-83-dosas-professoras-plataformas-digitais-nao-melhoraram-aprendizado-de-estudantes-no-parana/>. Acesso em 26 out. 2023b.

APP-SINDICATO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Desvalorização da carreira leva Brasil a registrar déficit de professores(as) em todas as áreas**. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/desvalorizacao-da-carreira-leva-brasil-a-registrar-deficit-de-professoras-em-todas-as-areas/#:~:text=A%20situa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20mais%20grave,licenciaturas%20vai%20atuar%20na%20doc%C3%Aancia>. Acesso em 21 ago. 2023c.

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em 10 ago. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1988.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar e cultura de escola. **Revista da Unesp**. 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95** de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: 2007.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: Ensino Médio**, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte I - Bases Legais Parte** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2007.

BRAUN, R. O. **Novo Ensino Médio: Redesenho curricular inovador no contexto da Base Nacional Comum curricular**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 6.840 de 2013**. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio 2013.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº 32 de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2012.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981998000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2023.

DIONÍSIO, M. Enfado ou prazer: problema central do ensino. **Revista Labor**. n. 162, p. 258-272. 1956.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018.

G1PR. Governo e estudantes fecham acordo para desocupar escolas em Paraná **RPC**. Curitiba, out. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/acordo-entre-governo-e-estudantes-preve-fim-de-ocupacoes-em-curitiba.html>. Acesso em 10 ago. 2023.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2016.

GIOVEDI, V. M.; SILVA, I. M. Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Unesa: Rio de Janeiro, 2021. v. 18, n. 55.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. A. Discursos docentes acerca do novo ensino médio no Rio Grande do Sul a partir da área de ciências da natureza e suas tecnologias. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**. Cascavel, v. 7, n. 1, p. 89-104, abri. 2023.

HERNANDES, P. R. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista Educação UFSM**, v.44, 2019.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 11 mai. 2023.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. S. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 222442, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2023.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação. 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. Set/Dez, 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. C. S.; GOMES, D. J. L. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Revista Retratos da escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, mai./ago. 2022.

MACHADO, L. R. S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 15, n. 31, 2021.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória**. Curitiba, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>. Acesso em 10 ago. 2023.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio participa da reunião e entrega Carta ao GT Transição Educação para o governo que se inicia em 2023. **Observatório do Ensino Médio**. Curitiba, 10 set. 2022. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em 10 ago. 2023.

NASCIMENTO, M. N. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p.77-87, jun. 2007. Semestral.

NÓVOA, A. **O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas**. In: Espaços de Educação. Tempos de Formação. Lisboa: Fundação

PARANÁ. **Novo Ensino Médio Paranaense**. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem>. Acesso em 23 jan 2024a.

PARANÁ. **Aplicativos e plataformas educacionais**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>. Acesso em 10 jan. 2024b.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Educação do estado do Paraná (Seed-PR), 2021.

PEIXOTO, C. Reforma do Ensino Médio deflagra movimento de resistência estudantil em todo o país. **Catarinas**. Florianópolis, nov. 2016. Seção Educação. Disponível em: <https://catarinas.info/reforma-do-ensino-medio-deflagra-movimento-de-resistencia-estudantil-em-todo-o-pais/>. Acesso em 10 ago. 2023.

PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G. **Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 37, 2021.

PITA, M. **“EDUCAÇÃO PARA TODOS”?** Aspectos da proposta educacional da ONU e do Grupo Banco Mundial. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

QUEIROZ, C. **Crise nos programas de licenciatura**. Nexo. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/sobre/padroes-editoriais-do-nexo>. Acesso em 23 out. 2023.

ROSA, E. R.; SCHWANKE, R. B.; CASALI, M. S.; BATTISTI, G.; ENDERLI, S. M. Os desafios para a implementação do novo ensino médio na percepção dos professores da 36ª coordenadoria Regional de Educação. *In: JORNADA DE EXTENSÃO*, 23. 2022, Ijuí. **Anais** [...]. Ijuí: 2022.

ROSSI, E. R. Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum and Social Sciences**. Maringá, v. 39, n. 3, p. 317-325, set./dez. 2017.

ROSSI, E. R. Inovações educacionais no tempo presente e rupturas no paradigma modedrno: uma análise das pesquisas educacionais da Universidade de Genebra. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-23. 2021.

ROSSI, E. R. **Insuladas tribos** - a escola primária e a forma de socialização escolar: São Paulo (1912-1920). 2003. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Assis, SP, 2003.

SANTOS, I. S. G. **Desafios e entraves do novo ensino médio na Bahia**: os contextos de influência e produção de texto. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

SCHREIBER, A. C. Q. **Atores da política?** Traduções docentes na reforma do Ensino Médio. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade de Blumenau, Blumenau, 2023.

SILVA, T. S.; PASQUALI, R.; SPESSATTO, M. B. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 28, fluxo contínuo, 2023.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do Ensino Médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS COCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Movimentos convocam Dia Nacional pela Revogação do Novo Ensino Médio para 15 de março**. Notícia. Disponível em: <https://andes.org.br/conteudos/noticia/movimentos-convocam-dia-nacional-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-para-15-de-marco>. Acesso em 10 ago. 2023.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890-1910. São Paulo, SP: Unesp, 1998.

VIEIRA, M. I. M. C. R. **Gramática escolar e (in)sucesso** – os casos do projeto Fénix, turma mais e ADI. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

VIÑAO, A. F. **Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica**. La Escuela Graduada em España (1989-1936). Madrid: Akal Universitaria, 1990.

VIÑAO, A. F. **La renovación de la organización escolar**: la escuela graduada. *In: Sauter, Gabriela Ossenbach (Coord.). Psicología y pedagogia em la primera mitad del siglo XX*. 1. ed. Madrid: Uned, 2003, p. 73-104.

VINCNET, G.; LAHIRE, B. THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – A resistência da sociedade civil contra a reforma do Ensino Médio

Ao tratarmos sobre as táticas utilizadas em relação à implantação da atual reforma do Ensino Médio a partir de uma perspectiva interacionista do estudo da cultura escolar (BARROSO, 2012), esta investigação priorizará interações dos professores com as mudanças (dentro e fora da sala de aula). Apesar disso, mostra-se necessário que também incluamos alguns dos principais movimentos de resistência dos demais agentes da escola – os estudantes, a comunidade escola e a sociedade civil – enquanto entidades de interesse organizadas contra a reforma.

Isto se justifica pela necessidade de reflexão acerca do suposto conservadorismo dos professores em relação à adoção de novos métodos de trabalho advindos de alterações instituídas a partir dos sistemas de ensino.

Sob esta perspectiva, buscamos evidenciar nesta sessão os discursos destes sujeitos como parte essencial à compreensão das alterações das práticas docentes a partir da REM.

O impedimento da então presidenta Dilma Roussef e a posse de Michel Temer abrem espaço para um avanço significativo nas políticas de ofensiva contra os direitos sociais e trabalhistas (PEIXOTO, 2016). Em meio à implantação dos planos dispostos em seu plano de governo, Temer promulga a MP nº 746 em 22 de setembro de 2016. Um dia depois, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publica uma nota pública sobre a medida, ressaltando tal cenário:

O golpe civil que a sociedade brasileira vivenciou, e que se consumou em agosto de 2016, afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade e colocou no governo um presidente sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país. Este governo começa agora a evidenciar sua face de ruptura com os direitos sociais defendidos e construídos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988.

A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a

mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública (ANPEd, 2016, *on-line*).

Assim, os pesquisadores evidenciam caráter neoliberal das escolhas feitas na produção da MP nº 746, em consonância com das demais reformas promovidas pelo governo Temer.

A nota é vinculada em associação com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), o qual publica, no mesmo 23 de setembro de 2016, um manifesto contra o esfacelamento desta etapa perante a MP nº 746 (ANPEd, 2016). O Movimento, composto por diversas entidades, conselhos e associações da sociedade civil e desenvolvido a partir do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), avalia a medida como antidemocrática por desconsiderar os interesses e necessidades dos atores da escola.

No Manifesto, a organização condena a repartição do currículo em itinerários formativos, o reconhecimento do “notório saber” de profissionais que estarão aptos a lecionar na etapa média sem ter grau de licenciado e da jornada letiva em tempo integral que, entre outras alterações, colaboram para o agravamento das desigualdades educacionais (MNDEM, 2016).

Em outubro do mesmo ano, é deflagrada uma série de ocupações estudantis em colégios e universidades pelo país. Os estudantes pautavam, principalmente, a revogação da MP nº746/2016 (Novo Ensino Médio), o PL nº 867/2016 (Lei da Mordaza) e da PEC nº 241/2016 (Teto de Gastos).

Apesar da variação dos números divulgados nos diferentes canais midiáticos, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) contabilizou mais de 1000 escolas e mais de 180 universidades ocupadas (PEIXOTO, 2016). Segundo o movimento Ocupa Paraná, foram mais de 850 ocupações em colégios secundaristas paranaenses, além de dezenas de ocupações universitárias no estado (G1 PR, 2016). A Seed-PR contabilizou quase 500 escolas ocupadas no dia em que começaram as desocupações mediante acordo firmado com o governo do Paraná.

Além destes, diversos outros movimentos e organizações se manifestaram contra as alterações ao Ensino Médio a partir das reformas que culminaram na publicação da BNCC. Mais recentemente, em 2021, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio publica um manifesto em apoio ao PL nº 3079/2021 e ao PL nº

611/21, acerca da suspensão da implantação da LNEM até 2024. Em 2022, o grupo participa de reunião com o grupo de trabalho da transição do governo Lula III e entrega carta com diagnóstico da organização sobre a reforma. A partir de pesquisas realizadas em 9 estados brasileiros pela Rede Nacional EM Pesquisa, apontam a desvalorização e intensificação do trabalho docente por conta da LNEM (MNDEM, 2022)

Posteriormente, em 15 de março de 2023 realiza-se o primeiro Dia Nacional de Luta pela Revogação do Ensino Médio, com a convocação de protestos em todo o país, liderados pelo movimento estudantil e entidades sindicais da educação (ANDES, 2023). As pautas giram em torno da precarização da educação pública em detrimento do setor privado, fazendo com que os filhos dos trabalhadores recebam formação escolar de origem questionável e parcialmente no modelo de ensino à distância.

Por estar o Paraná inserido num acelerado processo de implantação da reforma do Ensino Médio, os protestos ocorridos pelo país na última década reverberam no estado. Além dos protestos nacionais, que aconteceram inclusive em Maringá e outras cidades paranaenses, a luta destes professores vem ganhando força em torno da rejeição à “plataformização” promovida pela REM.

Segundo a APP-Sindicato (2023b), o sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná, a utilização mandatória de plataformas digitais de educação, como o Matemática Paraná e o Redação Paraná, tem feito com que mais estudantes e docentes desenvolvam doenças relacionadas à exposição às telas e à pressão imposta pelas metas governamentais.

A APP-Sindicato (2023a) convocou um dia de paralização entre os professores da rede no dia 30 de agosto²¹ de 2023. Após a divulgação dos resultados da pesquisa “Plataformização da Educação” realizada pelo sindicato e pelo Instituto IPO em julho deste ano, verificou-se que 83% dos professores paranaenses discorda que o uso excessivo das plataformas tenha influências positivas na educação do estado. Além disso, a pesquisa também apresenta o alarmante dado que 91% dos professores da rede estão sobrecarregados com atividades relativas ao preenchimento das plataformas e cumprimento das metas externas.

²¹ A data foi escolhida em memória ao dia 30 de agosto de 1988, quando o governo paranaense reprimiu uma manifestação de professores por melhores condições de trabalho com policiais militares, cavalos, cães e bombas contra os professores, em Curitiba.

Com essas informações, pretendíamos demonstrar a agência dos professores, alunos e demais setores da sociedade civil interessados na educação pública. Tais personagens, apesar de não possuírem poder de redigir os documentos que legislam sobre o Ensino Médio, expressam suas táticas e descontentamentos contra as políticas públicas que não atendem suas demandas sociais. Estes movimentos reiteram nossa tese deste trabalho, em relação à necessidade de reestruturação do modelo escolar vigente e, em particular, do Ensino Médio brasileiro.

Assim, pode-se compreender que a insatisfação e as resistências dos professores entrevistados com a reforma em curso não se tratam de mero apego a tradições escolares praticadas até então. Em vez disso, percebe-se a mobilização robusta de pesquisadores, professores e demais setores da sociedade civil organizada em prol da revogação do Novo Ensino Médio, motivados pela redução das oportunidades educacionais concretas ofertadas pela rede pública após a reforma.

ANEXOS

ANEXO A – Competências gerais da Educação Básica

Fonte: Brasil, 2018, p. 9-10.

1. Conhecimento

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Senso estético e repertório cultural

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Comunicação

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Cultura digital

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Autogestão

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentação

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos âmbitos local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Autoconhecimento e autocuidado

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Autonomia

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ANEXO B – Questionário aos professores

Parte 1 – Perfil social

1. Gênero;
2. Idade;
3. Cidade/bairro de residência;
4. Identificação étnico racial.

Parte 2 – Perfil profissional

1. Disciplina(s) em que lecionava antes da implantação reforma do Ensino Médio (pré – 2021);
2. Disciplina(s) em que leciona atualmente;
3. Graduações (ano, instituição pública ou privada, nome do curso);
4. Pós-graduações (ano, instituição pública ou privada, nome do curso);
5. Em que ano começou a trabalhar como professor na rede pública?
6. Em que ano começou a trabalhar como professor no Ensino Médio público?

ANEXO C – Perguntas da entrevista com os professores

1. A partir da mudança curricular provocada pela BNCC, como a escola repensou o currículo do Ensino Médio? Houve alteração no currículo?

2. Com a reforma curricular, como ficou a disciplina ministrada por você no conjunto do currículo da escola? Houve alguma mudança? Quais?
3. Como você analisa tais mudanças? Elas são viáveis? Significam melhora? Se pudesse, faria diferente? Atende aos interesses dos alunos? Atende aos interesses dos professores?
4. Qual a sua opinião profissional sobre os procedimentos consultivos aos professores durante as discussões de formulação das bases legais e orgânicas da reforma? Você participou do processo de consultas públicas? Se sentiu representado?
5. Como você organizou sua prática docente a partir das mudanças curriculares? Houve alguma alteração no seu andamento em sala de aula? Isso lhe trouxe desconforto? Você acredita no trabalho organizado desta maneira?
6. Você realizou alguma adaptação no que foi estabelecido no currículo? Se sim, qual? E por quê?
7. Durante o tempo em que atua no Ensino Médio público, você tem memória das mudanças implantadas neste nível? Você tem memória de como foram acolhidas pela escola e o que mudou efetivamente?
8. Como você percebe a recepção das mudanças, trazida pela BNCC, pelos demais professores que trabalham com você? E pelos alunos, como receberam?
9. A reforma do Ensino Médio foi acompanhada de alguma formação continuada por parte da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED)? E na escola em que você trabalha, houve discussões pedagógicas? Se sim, comente sobre.
10. Possui algum outro comentário a respeito da implantação da reforma do Ensino Médio?

ANEXO D – Competências Gerais dos Docentes

Fonte: Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018, p. 43 apud Resolução 02/2019 do CNE)

Competência 01: Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do

estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

Competência 02: Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

Competência 03: Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

Competência 04: Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 05: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Competência 06: Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia, e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência 07: Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência 08: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

Competência 09: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos

humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Competência 10: Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.