

# A reforma do ensino médio no Paraná: *dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual*

**High school reform in Paraná:**  
*from the statements of Law 13.415/17 to state regulation*

**La reforma de la educación secundaria en Paraná:**  
*de los enunciados de la Ley 13.415/17 a la reglamentación estatal*

 **MONICA RIBEIRO DA SILVA\***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

 **RENATA PERES BARBOSA\*\***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

 **CLECI KÖRBES\*\*\***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

**RESUMO:** O artigo trata da regulamentação das bases curriculares do chamado Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Paraná, considerando-se o que está previsto na Lei 13.415/17. A pesquisa se apoiou em fontes bibliográficas, documentais e de campo para analisar o processo e os produtos dessa regulamentação, por meio de três eixos investigativos: currículo e políticas curriculares; trabalho docente; projeto formativo e juventude(s) do ensino médio. As conclusões assinalam uma política curricular marcada por ausência de participação e a produção de uma base curricular de matiz economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da

---

\* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. *E-mail:* <monicars03@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Paraná. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. *E-mail:* <re\_pbarbosa@hotmail.com>.

\*\*\* Doutora em Tecnologia e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. *E-mail:* <cleci.korbes@gmail.com>.

docência e a realização de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileiro.

*Palavras-chave:* Políticas Educacionais. Políticas Curriculares. Reforma do Ensino Médio.

**ABSTRACT:** The article deals with the regulation of the curricular bases of the so-called New High School in the state education network of Paraná, considering what is provided for by Law 13.415/17. The research was based on bibliographic, documentary and field sources to analyze the process and products of this regulation through three investigative axes: curriculum and curriculum policies; teaching work; training project and high school youth. The conclusions point to a curricular policy marked by the absence of participation and the production of an economic curricular base with indications of a process of intensification and disqualification of teaching and the realization of a training project that leads to greater segmentation in the Brazilian school system.

*Keywords:* Educational Policies. Curriculum Policies. High school reform.

**RESUMEN:** El artículo trata de la reglamentación de las bases curriculares de la llamada Nueva Escuela Secundaria en la red estatal de educación de Paraná, considerando lo dispuesto en la Ley 13.415/17. La investigación se basó en fuentes bibliográficas, documentales y de campo para analizar el proceso y productos de esta normativa, a través de tres ejes investigativos: currículo y políticas curriculares; trabajo docente; proyecto de formación y jóvenes de secundaria. Las conclusiones apuntan para una política curricular marcada por la ausencia de participación y la producción de una base curricular economicista, con indicios de un proceso de intensificación y descalificación de la enseñanza y la realización de un proyecto de formación que conduce a una mayor segmentación en el sistema escolar brasileño.

*Palabras clave:* Políticas educacionales. Políticas curriculares. Reforma de la educación secundaria.

## Introdução

O objeto de investigação deste artigo é o processo de regulamentação da reforma e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC na rede estadual de educação do Paraná. Um conjunto de mudanças na última etapa da educação básica foi estabelecido pela Lei 13.415/17, com alterações desde as bases curriculares até as formas de financiamento. Várias dessas determinações dependem de regulamentação pelos órgãos dos respectivos sistemas de ensino, seja pela ação das Secretarias Estaduais de Educação, seja pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Dentre as normatizações que competem à esfera estadual estão a regulamentação do ‘notório saber’ para a docência; os critérios de oferta e composição dos itinerários formativos; a carga horária da formação básica comum; os termos dos convênios e parcerias público-privadas; o programa de ampliação da jornada; processos internos às escolas, como a modularização, a certificação de saberes e as certificações intermediárias, entre outras.

Em vista disso, a pesquisa da qual se origina este texto teve como objetivo central analisar tanto o processo quanto os produtos dessa regulamentação. Quanto aos encaminhamentos metodológicos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, nos concentramos na elaboração e no conteúdo do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense – RCNEM e outros documentos e ações relacionados ao percurso de implementação da reforma no estado. O processo de produção do RCNEM foi investigado a partir de fontes da Secretaria Estadual de Educação – SEED e do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, com a análise de seus documentos normativos, considerando os processos de consulta pública *online* para sua aprovação. Além das fontes documentais, entrevistas foram realizadas com duas representantes do corpo docente da rede estadual paranaense: a presidente do Sindicato de Professores – APP-Sindicato e uma representante do Coletivo Humanidades, movimento organizado de docentes em resposta à diminuição da carga horária das disciplinas Sociologia, Filosofia e Artes.

A análise do RCNEM, no que se refere às suas proposições, se desenvolveu a partir de três eixos de investigação: *currículo e políticas curriculares; trabalho docente; projeto formativo e juventude(s)*. Quanto ao primeiro eixo, foi assim definido uma vez que a reforma traz grande impacto sobre a organização curricular da etapa. O eixo *trabalho docente* foi identificado com base na revisão da literatura e nas entrevistas, que indicaram as condições de trabalho do/a professor/a como uma das dimensões impactadas no contexto da reforma do ensino médio. O eixo *projeto formativo e juventude(s)* trata das reformulações que incidem diretamente sobre a educação destinada a essa etapa educacional. Para cada um dos eixos, elegemos como chaves de leitura algumas das proposições identificadas na fase inicial da pesquisa de caráter exploratório, como projeto de vida, empreendedorismo, protagonismo juvenil e o itinerário da formação técnica e profissional.

## O processo de regulamentação da organização curricular: do *aprender a aprender* ao *aprender a empreender*

Para a análise das políticas curriculares, partimos do seguinte pressuposto: o currículo não é neutro e não se restringe a uma dimensão técnica. A tradição crítica, já de longa data, oferece um arcabouço teórico e analítico que permite analisar as políticas curriculares por meio de interconexões com análises políticas e culturais, evidenciando que são resultado de disputas relacionadas a tensionamentos de ordem mais ampla, advindos de diversos setores e interesses sociais. O caminho metodológico que elegemos abarca as dimensões explicativas concernentes ao projeto formativo que busca se legitimar por discursos e normativas oficiais (APPLE, 2006). O projeto formativo canalizado pela BNCC e pela reforma do ensino médio tem sua gênese histórica no fatídico referencial das competências, retrocedendo ao “empoeirado discurso” (SILVA, 2018) que norteou as propostas educacionais dos anos de 1990, enquanto estratégia neoliberal de reordenamento das políticas públicas e de reforma do Estado. A pedagogia das competências, difundida pelas *pedagogias do aprender a aprender*, embasada no Relatório Delors e nos *quatro pilares da educação*, com foco no ‘saber fazer’, cumpriu uma função ideológica ao assumir o consenso da economia em convergência com o setor produtivo, permeado pelo imaginário da eficiência e da competitividade. A organização curricular com formação por competências e habilidades é atrelada ao ‘saber fazer’ mais imediato, vinculada a uma formação pragmática que torna secundária a presença do conhecimento na escola, de modo que ‘mobilizar competências’ passa a ser mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos.

O postulado da BNCC, adjacente às *pedagogias do aprender a aprender*, apresenta a continuidade do discurso pedagógico prescritivo e da padronização curricular, conferindo maior controle e monitoramento sobre como a escola deve atuar, pautado por uma qualidade reduzida à métrica e aos resultados das avaliações em larga escala. No caso do Paraná, o encaminhamento dado por parte da SEED e do CEE/PR para a aprovação do novo modelo curricular revela um percurso intrigante e um processo pouco democrático. Da aprovação da Lei em 2017 até 2020, houve pouca movimentação no estado. Demarcamos três momentos para análise desse processo: uma primeira tentativa de alteração da matriz curricular, em 18 de dezembro de 2020; a aprovação dos referenciais e diretrizes curriculares estaduais, em meados de 2021; a aprovação da matriz curricular em atendimento à reforma, em dezembro de 2021. Quanto à primeira movimentação, a SEED aprovou a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED, que dispõe sobre a alteração da matriz curricular do ensino médio na Rede Pública do estado do Paraná. Esta prevê a padronização do currículo, a redução pela metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, além da inclusão do componente curricular Educação Financeira.

A normativa não contou com a participação da comunidade escolar e nem mesmo com a aprovação do CEE do Paraná. Roni Miranda, representante da SEED que assinou o documento, reconhece tal ausência de debate: “os debates se concentraram nos setores internos da secretaria e não se expandiram para a comunidade escolar porque isso dificultaria chegar a uma conclusão. Porque se eu coloco a pauta, cada setor vai fazer a defesa de seu segmento e isso dificulta muito” (MAROS, 2021).

A alteração da matriz curricular teve grande repercussão e levou a diversas mobilizações pela revogação da referida Instrução Normativa por parte de instituições e entidades representativas (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF, Coletivo Humanidades, APP-Sindicato, Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPR, entre outros). Dessas mobilizações, foram aqui consideradas uma Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, na qual foi defendida, em sua totalidade, a revogação do documento por parte do governo estadual; uma carta denúncia protocolada junto ao CEE/PR e ao Ministério Público do estado; outras tentativas de diálogo junto à SEED, sem sucesso. Dentre os principais pontos da argumentação contrária à alteração da matriz curricular, é oportuno destacar que o processo foi desprovido da participação da comunidade escolar, ferindo o princípio da gestão democrática; a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações em larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objeto claro de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes. As manifestações não foram atendidas, a Instrução Normativa não foi revogada e, em fevereiro de 2021, a distribuição de aulas seguiu tal orientação.

Com relação à elaboração e à aprovação do RCNEM e das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio pela SEED e pelo CEE/PR, houve pouca diferença quanto à participação, apesar da roupagem democrática dada pela realização de consultas públicas aligeiradas. A SEED disponibilizou uma versão preliminar do Referencial Curricular para consulta pública por meio de formulário *online*, de 2 a 28 de fevereiro de 2021 – 23 dias para a apreciação do documento com mais de mil páginas (PARANÁ, 2021d): “segundo a SED houve mais de 2000 participações feitas a partir de um questionário que era um verdadeiro engodo, pois foi apresentado com questões fechadas, sem a possibilidade de uma participação analítica mais ampla, passando assim uma falsa ideia de democratização do processo” (APP-SINDICATO, 2021). A análise e a sistematização das contribuições da consulta pública foram realizadas no mês de março, sem a divulgação dos critérios adotados para isso. Já o CEE/PR, antes de exarar o documento final, realizou uma consulta pública sobre a minuta de Deliberação que tratou das Diretrizes e do Referencial Curricular, via e-mail, de 01 a 30 de junho de 2021, período de apenas 30 dias (PARANÁ, 2021d).

Como resistência, e em articulação com outras entidades, o Coletivo Humanidades encaminhou para o CEE/PR o *Manifesto do Coletivo Humanidades, do Observatório do*

*Ensino Médio da UFPR e do NESEF/UFPR acerca da Minuta de Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio no Paraná*, destacando diversos pontos problemáticos contidos na Minuta. Segundo a representante do Coletivo, o manifesto não foi considerado pelo CEE/PR, sob a alegação de um dos conselheiros, “*que o manifesto não é participação, que não houve colaboração. Então descartaram completamente o nosso manifesto, o que nós questionávamos com relação aos pontos mais complicados da minuta da deliberação*” (PROFESSORA COLETIVO HUMANIDADES, 2022). A representante da APP-Sindicato, em sentido similar, relata que “*a secretaria não obedeceu aos ritos e tempos e acabou que o conselho fez uma regulamentação [...] Eles foram atropelando o processo porque a secretaria queria e tinha uma pressa na implementação*” (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022). Como resultado, um mês após o término da consulta pública, foi aprovada a Deliberação nº 04/21, que instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, em 29 de julho de 2021. Diante do exposto, fica evidente que as consultas públicas *online* realizadas pela SEED e pelo CEE/PR ocorreram de maneira aligeirada e com pouca participação, marcadas pela celeridade na sistematização das contribuições e pela ausência de transparência no processo.

Por fim, houve uma terceira movimentação, em 17 de dezembro de 2021, quando foi aprovada a Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED, dispondo sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o ensino médio na rede pública estadual de ensino do Paraná, a partir do ano letivo de 2022. Em termos gerais, entre as principais alterações, destacamos a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios e com carga horária elevada, a saber, ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (os dois primeiros obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o último obrigatório no primeiro ano); a elevação da carga horária das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo as únicas obrigatórias nos três anos do ensino médio (além de ‘projeto de vida’ e ‘educação financeira’); e a redução considerável da carga horária não só das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, mas também de História, Geografia, Química e Física. Com base em tais alterações, ainda convém especificar que 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.

A reformulação curricular retira a centralidade do conhecimento e introduz componentes sem campo científico claro, o que corrobora a fragilização da formação dos estudantes:

Estas três disciplinas compõem (Filosofia, Sociologia e Arte), junto com História e Geografia, um acervo de recursos cognitivos a partir dos quais é possível pensar a vida humana da perspectiva dos condicionamentos sociais, éticos e estéticos [...] Nesse sentido, oferecem ferramentas com as quais será possível perceber fundamentos dos discursos sobre o mundo e a vida. Permitem, afinal, o desenvolvimento de uma das faculdades humanas mais espetaculares que é a de *pensar o pensamento* (MEUCCI, 2021).

Enquanto campo de disputas, o delineamento do currículo representa o projeto de formação destinado à população jovem. A fala do secretário estadual da Educação do Paraná, Renato Feder, sobre os objetivos da educação financeira no novo desenho curricular, avigora a proposta de um *ethos* de cunho economicista: “teremos, para os nossos jovens, aula de educação financeira. É muito importante educação financeira. [...] A partir do ano que vem, educação financeira - os jovens aprendem a não se endividar, a não comprar o que não precisa, a negociar juros” (PARANÁ, 2020). A adesão ao pacote das competências socioemocionais esvazia o caráter político da formação das novas gerações, assumindo a racionalidade do *aprender a empreender*, num projeto que visa “despolitizar a vida social e psicologizar a economia e as relações de trabalho [...] e reeducação dos sujeitos com vistas à internalização da racionalidade econômica como a única forma de racionalidade possível” (KRAWCZYK & ZAN, 2021, p. 110).

O repertório selecionado na matriz curricular revela um alinhamento com a formação economicista, adequado ao modelo da empresa, reduzindo e substituindo os conteúdos que historicamente constituem os fundamentos científicos, filosóficos e artísticos da humanidade pelo escopo das competências, com marcadas distinções teórico-epistemológicas.

Tal repertório investe em recursos psicológicos para a captura da subjetividade, passando a difundir o ideário do ‘empresário de si’, uma “subjetivação contábil e financeira [...] a forma mais bem acabada da subjetivação capitalista” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 31). Ao acenar para um percurso formativo no qual o/a estudante tenha como objetivo “agir de forma proativa e empreendedora, e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (PARANÁ, 2021a, p. 722), o referencial curricular ilustra tais premissas e outorga o giro do *aprender a aprender* ao *aprender a empreender*.

## **Processos de desqualificação, precarização, intensificação e controle do trabalho docente**

Não obstante o princípio constitucional da gestão democrática, a adoção da Nova Gestão Pública nos processos de gestão das políticas educacionais difunde instrumentos e práticas que impedem a participação dos/as docentes e de outros segmentos da comunidade

escolar nas decisões que os/as afetam. A título de elucidação, Cleci Körbes e Monica Ribeiro da Silva (2021) analisaram as experiências da primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, de 2009 a 2013, e concluíram que, por um lado, os processos formativos orientados pela gestão democrática eram a principal tendência nos relatos de experiência dos/as professores/as e, por outro, que a abordagem gerencial era um óbice à reformulação curricular na perspectiva da formação humana integral.

As experiências pautadas no modelo gerencial, que há uma década eram situadas e marginais, passaram a ser fomentadas pela Lei n. 13415/2017, com a proposta de flexibilização curricular que se insere no contexto da desregulamentação dos direitos sociais e de pressões oriundas de setores neoconservadores da sociedade “atingindo a autonomia docente por meio de censura aberta ou velada” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017, p. 42). Os projetos neoliberal e conservador buscam redefinir as relações entre o público e o privado, controlar os conteúdos escolares e impedir a livre circulação de ideias no ambiente escolar, com propostas de formação de empreendedores, educação domiciliar, militarização das escolas (proposta implantada em mais de 200 escolas paranaenses) e competências socioemocionais enfatizadas na BNCC, todas elas “formas de socializar as novas gerações e controlar o conteúdo educativo e o trabalho docente” (PERONI, CAETANO & VALIM, 2021, p. 17). Assim, deslegitimam a profissão docente, os conhecimentos fundamentados na racionalidade científica e intensificam estratégias de privatização direta ou indireta da escola pública (MIRANDA, 2020).

Nesse cenário, os dados analisados evidenciam que a implementação da reforma do ensino médio no Paraná implica um aumento do ‘Esforço Docente’, indicador educacional construído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que mensura o esforço empreendido pelos/as docentes no exercício da profissão, a partir de variáveis como o número de turnos de trabalho, escolas, etapas de atuação, número de estudantes atendidos e jornada de trabalho (COSTA, 2018). O aumento desse esforço se corporifica pelas vias da desqualificação, da precarização das relações de trabalho, da intensificação e do controle do trabalho docente. Como desdobramentos, observamos a desqualificação docente nos processos de alocação didática, com o deslocamento de professores/as das disciplinas que tiveram as suas cargas horárias reduzidas para componentes curriculares como ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (PROFESSORA COLETIVO HUMANIDADES, 2022; PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022); na sujeição de parte dos/as docentes a essa atribuição didática (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022); na indução ao uso de materiais didáticos elaborados externamente à escola. O Registro de Classe Online – RCO, *software* que substitui o Livro de Registro de Classe impresso, apresenta um módulo com planos de aula, o RCO+Aulas, com conteúdos, propostas de encaminhamento metodológico, videoaulas, *slides*, lista de exercícios, entre outros, organizados por disciplinas e séries<sup>1</sup>. Esses conteúdos prontos, que supostamente facilitam a atividade do/a professor/a, constituem-se uma



estratégia furtiva de controle e desqualificação do trabalho docente, servindo como propósito para realocar docentes em disciplinas alheias à sua formação.

A produção e a disponibilização de recursos curriculares digitais padronizam os conteúdos e induzem professores/as, em especial quando submetidos/as a condições precárias de trabalho, a não decidir sobre a organização do processo ensino-aprendizagem, sendo uma expressão mais velada desses projetos. Tal prática se associa à reduzida importância atribuída a um corpo docente estável e ao número expressivo de professores/as com contrato temporário de trabalho, de forma persistente. Tais fatores evidenciam a precarização do trabalho docente, que se manifesta nos tipos de vínculo, no trabalho destituído de direitos e nas práticas salariais desiguais entre os pares, comprometendo o trabalho coletivo, o acompanhamento dos/as estudantes e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de precarizar as condições de vida (ADRIÃO & VENCO, 2022). No caso do Paraná, constatamos que o número de professores/as temporários/as está sendo afetado por mudanças como a redução da hora-atividade, as alterações na matriz curricular e os processos de privatização da educação profissional.

A intensificação do trabalho docente ocorre pelo aumento do número de escolas, turmas e estudantes por professor/a, para que este/a complete a sua carga horária letiva. Segundo exemplo das entrevistadas, um professor de Sociologia, com jornada de 40h semanais, chegou a assumir até 30 turmas, cada uma com 35 a 40 alunos/as, ou seja, precisava atender mais de mil estudantes por semana, muitas vezes em diversas escolas, em mais de um município e em diferentes turnos para completar a sua carga horária, o que representa um 'Esforço Docente' intenso e extenso. Adicionalmente, o não cumprimento de medidas de valorização do trabalho docente, anteriormente instituídas em legislações como a do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei n. 11.738/2008, a do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, e a destinação de um terço da jornada de trabalho para a hora-atividade, também intensificam o trabalho do/a professor/a.

Simultaneamente, a Lei n. 13.415/2017 propõe claramente a privatização de parte do serviço educativo, principalmente da oferta da educação profissional, ou seja, abre novo espaço para a mercantilização educacional (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017). No Paraná, esse processo pode ser observado no contrato estabelecido entre a SEED/PR e o Centro Superior de Ensino de Maringá – UniCesumar<sup>2</sup> para a oferta do itinerário de formação técnica-profissional, abrangendo um valor de 38,4 milhões de reais para um período de três anos (MAROS, 2022). A instituição foi selecionada por meio do pregão eletrônico n. 980/2021, cujo termo de referência indica que a contratada será responsável pela “produção, ministração e transmissão das disciplinas técnicas presenciais mediadas por tecnologia, síncronas, com sistemas de interatividade e disponibilização de monitores” (PARANÁ, 2021c). Os cursos ofertados no âmbito do contrato são técnico em administração, técnico em desenvolvimento de sistemas e técnico em agronegócio, na modalidade presencial mediada por tecnologia, com permissão de até 20% de carga horária não presencial; destinam-se a 32 Núcleos Regionais

de Educação, 247 dos 399 municípios, totalizando 807 escolas (PARANÁ, 2021c). O termo de referência lista os planos de curso, as matrizes e as ementas das disciplinas técnicas, caracterizando os cursos ofertados como ‘integrados ao ensino médio’, sem, contudo, prever qualquer estratégia de articulação entre os conhecimentos da BNCC e os conhecimentos da formação técnica: “Nós enquanto escola estamos entregando para a comunidade uma coisa que não somos nós que produzimos. [...] sobre o quinto itinerário, na parte técnica, nas disciplinas específicas, a escola não tem essa autonomia, ela nem conhece o que está sendo ministrado” (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022). A vigência prevista para o contrato coincide com o tempo de duração dos cursos, sem possibilidade de prorrogação, não ficando claro como será o atendimento dos/as estudantes que não concluírem os cursos no período regular.

As aulas serão ministradas nos estúdios da contratada por um/a professor/a que atenderá no máximo 20 turmas com 30 a 35 alunos/as, simultaneamente; essas aulas serão acompanhadas pelos/as estudantes nas dependências das escolas, sob a supervisão de um/a monitor/a. Contrariando as nossas percepções iniciais de que a oferta se caracterizaria como educação a distância, o termo de referência do certame licitatório argumenta que os serviços educacionais previstos na contratação não se configuram como tal, mas como “educação presencial mediada por tecnologias” (PARANÁ, 2021c), aspecto que merece atenção e análise aprofundada por pesquisadores/as e órgãos de controle da gestão pública.

Observamos nisso três principais implicações para o trabalho docente. A primeira é a intensificação direta do trabalho para os/as professores/as da empresa contratada, que tendem a atender, em média, 600 a 700 alunos/as em uma única aula síncrona. A segunda é a desqualificação da profissão docente diante da contratação de tutor/a, que precisa ter concluído apenas o ensino médio, sem requisito de formação pedagógica e conhecimento afim à disciplina de atuação. A seleção e contratação dos/as tutores/as pode ser subcontratada, “uma vez que tal atividade é acessória, e consiste em parcela tecnicamente pouco relevante do objeto” (PARANÁ, 2021c, p. 46), o que “permitirá que alunos da rede estadual de ensino que já concluíram cursos médios de formação docente se organizem em empresas, cooperativas ou associações aptas a prestar esse tipo de serviços para a futura contratada” (PARANÁ, 2021c, p. 46).

Notamos, pelo exposto, que embora não existam requisitos de formação profissional no magistério para a admissão de tutores/as, existe a expectativa de que docentes formados/as em nível médio atuem nessa função, o que simboliza a forte descaracterização do ofício de professor/a já praticada na admissão de profissionais com ‘notório saber’ para atuar na educação profissional – o que “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017, p. 40). Ademais, a remuneração dos/as tutores/as é inferior à remuneração de um/a professor/a, perfazendo R\$640,00 para 20h de trabalho (APP SINDICATO, 2022).

A terceira implicação é a precarização do trabalho dos/as professores/as na escola, tendo em vista que não há docente da unidade escolar designado/a diretamente para assistir aos/as estudantes. Pedagogos/as e diretores/as não têm condições de acompanhar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, mas devem ser acionados em intercorrências que normalmente o/a professor/a resolveria, como as relativas à participação e ao comportamento dos/as estudantes nas aulas (PARANÁ, 2022a), causando significativa alteração do seu trabalho.

Para além das escassas e precárias condições de trabalho, outra marca perversa da reforma do ensino médio é a implantação, sob a aparente flexibilização, de um sistema que submete as escolas “ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2021, p. 42-43). A implementação do Novo Ensino Médio no Paraná não escapa a esses controles. O pesquisador Almerindo Janela Afonso (2021) denomina de *dataficação* da educação o recolhimento de dados sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão das escolas por meio de plataformas informatizadas, que frequentemente favorecem a hiperburocratização; o autor indica que esses processos têm como uma das implicações a *accountability* baseada no desempenho. Tal instrumento de política tem impactos nas práticas docentes, afetando especialmente a autonomia profissional, pois quem fornece os dados não costuma ter a possibilidade de participar da construção das plataformas digitais nem de problematizar ou justificar os registros. Além disso, os dados são coletados, tratados e utilizados de forma centralizada, pouco transparente e raramente disponibilizados para a análise pública. Afonso assevera igualmente que a obsessão por transparência pode levar a processos de distorção dos dados, aspecto mencionado pela representante sindical entrevistada:

*“Então sobre este processo do novo ensino médio ou qualquer outra alteração que esse governo tem feito a nossa grande preocupação tem sido a qualidade da educação. Nós temos visto a qualidade decair nesse último período uma vez que a secretaria tem priorizado atingir nota do IDEB. Qualidade da educação para ela é exclusivamente nota do IDEB. E aí eles vão manipulando as informações e os dados. [...] o aluno continua como matriculado, mas ele some da escola porque o censo faz uma pergunta diferente agora. O censo vai perguntar assim: quantos estão frequentando? Então eles só contam os que estão frequentando, eles não contam assim: a sala tem trinta, eu tenho vinte e sete frequentando e três que não comparecem. Os três que não comparecem eles não informam. Eles informam os vinte e sete que frequentam. Pronto. Eu tenho cem por cento de frequência naquela turma. Então eles vão ajustando para chegar no resultado que eles querem. Nós vamos chegar no primeiro lugar do IDEB, com certeza, até o final dessa gestão. Mas, assim” (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022).*

A essas distorções somam-se outros mecanismos, como a criação de novas gratificações para os diretores de escola – “uma para frequência, [...] e a outra de nota nas avaliações de larga escala”<sup>3</sup>; registros das aulas dadas no RCO, supervisionados pelo/a diretor/a escolar e por um/a tutor/a do Núcleo Regional de Educação – NRE (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022); a utilização da ferramenta *Business Intelligence* pelas coordenações

pedagógicas e direções escolares para acompanhar o rendimento e a frequência dos/as estudantes (PARANÁ, 2022b); e o estímulo do Núcleo Regional de Educação – NRE à direção, à coordenação pedagógica e ao/a tutor/a para assistirem às aulas (PRESIDENTA DA APP SINDICATO, 2022).

Essas evidências sugerem, por um lado, a responsabilização de professores/as, estudantes e gestores/as escolares pelo sucesso ou fracasso nos resultados de rendimento acadêmico e, por outro, a desresponsabilização do Estado em relação à estruturação da política educacional como um todo. Isso também pode ser percebido como ‘deslocamento de culpa’, traço característico do modelo *top-down* (de cima para baixo) de implementação de políticas públicas, que parte da visão funcionalista de separação entre tomadores/as de decisão e implementadores/as, entendendo que, se as políticas são claras e coerentes, os problemas de implementação resultam de falhas dos/as agentes que executam a política, como os/as professores/as (SECCHI, COELHO & PIRES, 2019). Como afirma Costa (2018), a problematização das condições do trabalho docente, aspecto central na busca da qualidade social do ensino médio, não foi pautada pelos arautos da reforma.

## O projeto formativo e a(s) juventude(s) do/no ensino médio

Na análise das políticas educacionais e curriculares dos últimos anos é possível identificar um conjunto de enunciados que evidenciam disputas pelo projeto formativo da juventude brasileira. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que alçou o ensino médio à condição de educação básica, vimos se somarem evidências de um cenário de contendas pelo poder de decidir qual formação o sistema escolar brasileiro oferecerá a nossos/as jovens. A profusão de normas, programas, projetos de lei que, em curto espaço de tempo, passaram a compor a normatização da política educacional mostra a centralidade das políticas curriculares. Entre 1996 e 2021, foram exaradas três Diretrizes Curriculares Nacionais distintas para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação. O Ministério da Educação produziu ao menos três grandes documentos sobre a política curricular: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM (2006); e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio (2018), que se diferenciam em seus pressupostos e proposições. Entremeados às normatizações, temos os programas de indução a mudanças curriculares, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. A essas iniciativas se agregam a alteração constitucional de 2009 tornando obrigatória a matrícula de todas as pessoas entre quatro e dezessete anos, as metas dos dois Planos Nacionais de Educação – PNE (2001-2011 e 2014-2024) e as avaliações em larga que escala, que se expandem e incidem sobre as decisões curriculares.

As razões das disputas pelo projeto formativo da juventude se devem, em parte, à ampliação do ingresso na última etapa da educação básica. Se ao longo do século XX o acesso era restrito a quem disputava uma vaga no ensino superior ou a quem se dirigisse precocemente à formação profissional, no início do século XXI o sistema escolar brasileiro recebeu um número expressivo de jovens que jamais ocuparam esse lugar. As matrículas saltaram de pouco mais de três milhões nos anos iniciais da década de 90 para nove milhões em 2004. Ainda que se mantivesse presente a desigualdade de acesso e de condições da oferta, era colocada na ordem do dia a definição de qual formação seria oferecida.

As decisões acerca da escolarização da juventude brasileira, inscritas nos textos normativos e nas ações da política educacional, passam a ser protagonizadas, cada vez mais, por sujeitos que não os diretamente vinculados aos órgãos de governo em sentido estrito. A presença de fundações e organizações do terceiro setor na execução de programas e até mesmo na proposição dos documentos normativos e leis indicam que se trata de disputa por hegemonia (FERRETTI & SILVA, 2017) e de uma rearticulação entre o público e o privado, consolidando novas configurações do que entendemos por Estado (PERONI, CAETANO & LIMA, 2017). Não é especificada a qual juventude se referem tais documentos. Na maior parte deles, juventude é uma abstração. É o caso, por exemplo, das Diretrizes Curriculares de 1998 (BRASIL, 1998), nas quais toda a justificativa da necessidade de mudanças no ‘paradigma curricular’ se ancora em uma suposta e generalizada transformação no mundo do trabalho que configuraria a sociedade ‘pós-industrial’. Esse pressuposto explica a adoção do modelo de competências como base da proposta curricular, não levando em conta a imensa diferenciação territorial, produtiva e econômica que caracteriza o país, para dizer o mínimo.

O debate sobre a juventude adquiriu centralidade no *Seminário Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, ocorrido em Brasília no ano de 2003, cujo registro em livro (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004) atesta a preocupação em estabelecer um diálogo com as várias juventudes que se encontram na escola pública, bem como trazer para o debate as pesquisas existentes sobre juventude e educação. Com efeito, os estudos sobre juventude passam a considerar que o recorte etário, até então utilizado por estudiosos das mais diversas vertentes teóricas, possui sérios limites. As abordagens funcionalistas, de matriz positivista e iluminista, que atribuem à juventude uma predisposição natural à transgressão, foram percebidas como inapropriadas. Opondo-se a essas abordagens, a literatura passou a se ancorar no pressuposto de que juventude é uma categoria que necessita ser analisada como uma construção histórica e social, permeada pelas transformações e contradições que movem a sociedade (DAYRELL, 2003; SPOSITO, 2004). Desse ponto de vista, seria mais adequado considerá-la em sua multiplicidade e diversidade – de *juventude*, no singular, para *juventudes*, no plural. Na esteira do que foi debatido no Seminário de 2003, três ações da política educacional contemplaram as discussões sobre juventude e educação: as Diretrizes Curriculares de 2012 – Parecer CNE/CEB 05/11 e Resolução CNE/CEB

02/2012 (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012), o ProEMI e o curso de formação docente realizado no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Tomando outro rumo, a reforma do ensino médio iniciada com a Medida Provisória 746/16 é uma demonstração de que os/as jovens não foram representados, haja vista as ocupações de escolas que se proliferaram pelo país (GROPPO, ARAÚJO & SILVA, 2021). As propostas dessa reforma sinalizam para a retomada da juventude como abstração. É o que podemos depreender de falas nas audiências públicas, centradas no ajustamento da formação aos imperativos das avaliações em larga e/ou à flexibilização curricular (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017). Esse espectro de uma juventude abstrata, que desconsidera os sujeitos e as condições objetivas nas quais produzem suas existências, permanece nos textos que regulamentam a reforma em nível nacional, por exemplo, quando prescrevem ‘projeto de vida’, ‘empreendedorismo’ e ‘protagonismo juvenil’. Tais propostas estão presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 12 § 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

[...]

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Art. 26 [...] XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (BRASIL, 2018).

As formulações acima encontram eco nos documentos normativos na esfera estadual. No Paraná, o RCNEM confere especial destaque à ideia de uma juventude empreendedora de si. No estado, ‘projeto de vida’ é considerado componente curricular obrigatório nos três anos do ensino médio, tendo sido incluído na grade curricular a partir de 2022. Um de seus objetivos é orientar os/as estudantes quanto à escolha do ‘itinerário formativo’. No RCNEM, a expressão aparece 155 vezes e está associada à ideia de protagonismo juvenil. O empreendedorismo é citado em 88 ocasiões no documento da Secretaria Estadual de Educação, que reproduz as diretrizes nacionais, cujo objetivo é “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2021a).

O documento normativo do Conselho Estadual de Educação do Paraná, Indicação CEE/PR n.º 04/21, aprovada em 29 de julho de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e dá base normativa ao RCNEM, reitera as prescrições da normatização nacional:

Enquanto componente curricular de natureza interdisciplinar, o Projeto de Vida deve estar integrado aos itinerários formativos e permitir que o estudante apure seu percurso escolar no Ensino Médio, enquanto protagonista de sua formação, inclusive quanto à opção pelo itinerário formativo no qual complementar a sua formação. Ou seja, em um primeiro momento, o Projeto de Vida deve provocar o estudante a refletir sobre suas intenções e potencialidades, a partir dos quais irá desencadear o planejamento do seu percurso educacional e sua inserção no mundo do trabalho. Na sequência, esse componente curricular deverá proporcionar as condições para que o estudante planeje, experimente e vivencie seu Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio. É esse processo de desenvolvimento do componente curricular - Projeto de Vida - que irá garantir ao estudante a segurança e o reconhecimento de seu protagonismo (PARANÁ, 2021b).

No contexto brasileiro em que a reforma é mobilizada, 12,3 milhões de jovens até 29 anos estão sem estudar ou trabalhar (GRABOWSKI, 2022). Isso talvez explique a ênfase dada à formação para 'empreender' ou àquilo que Goulart (*apud* GRABOWSKI, 2022) assinala sobre a reforma, que não prepara para o trabalho, mas já é o próprio trabalho; um trabalho, porém, simplificado, desqualificado.

Das informações coligidas na pesquisa, especial destaque, por ocasião do início da implementação da Lei 13.415/17 no estado do Paraná, precisa ser dado ao itinerário da formação técnica e profissional, que, como mencionado, tem parte significativa da oferta realizada em parceria com uma faculdade privada. Do ponto de vista da formação dos/as estudantes, cabe indagar sobre a qualidade da oferta realizada nessas condições.

A preocupação com a qualidade da educação profissional técnica de nível médio encontra respaldo em iniciativas que sugerem forte indução política dos/as jovens das escolas públicas para que se dirijam a esse itinerário. Além das parcerias público-privadas já previstas na Lei 13.415/17, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) regulamentam a oferta permitindo que o itinerário seja cumprido pelo somatório de cursos de formação inicial e continuada, compondo um projeto formativo desconexo, desarticulado e precarizado. Reforçando essa indução e alimentando o projeto formativo precarizado, o Projeto de Lei nº 6.494/19 modifica a LDB, estabelecendo mecanismos de remuneração associados a cursos de aprendizagem com vistas a elevar a matrícula na educação profissional de nível médio, considerando, porém, a ampliação da oferta no chamado quinto itinerário da reforma. O PL em questão se manifesta como mais um mecanismo de precarização da formação técnica e profissional, quando propõe o aproveitamento de horas de trabalho em cursos de aprendizagem para fins de integralização da carga horária do ensino médio, até o limite de 200 horas por ano.

Os dados coligidos e analisados permitem afirmar, por fim, que a reforma do ensino médio em fase de implementação dá início a um modelo de sistema escolar segmentado como jamais visto no Brasil. A segmentação ocorre quando a ampliação do acesso ao sistema escolar é acompanhada pela instalação de dois ou mais ramos distribuídos conforme o pertencimento a este ou aquele grupo ou classe social (VIÑAO, 2002). As políticas de

indução mencionadas atestam claramente a intenção de dirigir as juventudes marcadas pela pobreza e pela desigualdade social ao itinerário da formação técnica precarizada, sinalizando, sem piedade, para a realização do projeto de uma vida danificada.

## Considerações finais: a farsa da escolha

Na análise da implementação da reforma do ensino médio na rede paranaense, a pesquisa revelou que o processo de elaboração e aprovação dos referenciais e das diretrizes curriculares foi ceifado de sua dimensão democrática. A reformulação introduziu no currículo componentes sem base científica e epistemológica, retirando da matriz disciplinas que historicamente representavam conteúdos para uma formação intelectual geral mais elevada.

Com efeito, o estreitamento curricular e a ênfase no empreendedorismo como eixo formativo parecem convergir com os imperativos da gestão empresarial, na difusão de uma racionalidade econômica que exige um novo modo de produção de si (DARDOT & LAVAL, 2016). Dada a centralidade da proposição ‘projeto de vida’, que se traduz na ênfase para desenvolver a ‘capacidade empreendedora dos indivíduos’ – que se alterna com o qualificativo ‘protagonismo juvenil’, tendo por referência as habilidades e competências pré-determinadas na BNCC –, foi possível depreender que tal formação de matiz economicista incorpora o discurso empresarial de formação de uma juventude empreendedora de si. A implementação desse projeto, de forma centralizadora, afeta significativamente o trabalho docente, dimensão central da qualidade social da educação, gerando aumento do ‘Esforço Docente’ por meio de processos de desqualificação, privatização, precarização das relações de trabalho, intensificação e controle desse trabalho docente. Por fim, destacamos o importante movimento de resistência e oposição à reforma construído no Paraná pelo Coletivo Humanidades e pelo sindicato de professores AAP-Sindicato.

*Recebido em: 15/03/2022; Aprovado em: 31/05/2022.*

## Notas

- 1 Conforme informações obtidas das entrevistadas e também do *site* disponível em: <[https://professor.escola-digital.pr.gov.br/rco\\_mais\\_aulas](https://professor.escola-digital.pr.gov.br/rco_mais_aulas)>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- 2 Apesar de ser do interesse da SEED/PR, o trâmite foi conduzido pela Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – SEAP (PARANÁ, 2021c; MAROS, 2022).
- 3 Conforme fala da presidente da APP Sindicato, Curitiba, 08 fev. 2022. Trata-se da Gratificação de Incentivo Escalonada e Mensal – GIEM e da Gratificação de Resultado de Aprendizagem – GRAP (PARANÁ, 2022b).



## Referências

- ADRIÃO, Theresa & VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. *Utopía y praxis latinoamericana*, Venezuela, v. 27, n. 96, e 5990270, 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e250099, 2021.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APP SINDICATO. *Proposta do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio chega ao Conselho Estadual de Educação, após consulta pública da Seed*. Curitiba, 01 abr. 2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/proposta-do-referencial-curricular-do-novo-ensino-medio-chega-ao-conselho-estadual-de-educacao-apos-consulta-publica-da-seed/>>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- APP SINDICATO. *Unicesumar pagará R\$ 640 (20h) para monitores substituírem professores da rede em cursos técnicos*. *App Sindicato*, Curitiba, 01 fev. 2022. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/unicesumar-pagara-para-monitores-substituirem-professores-da-rede-em-cursos-tecnicos/>>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- BRASIL. *Parecer CNE/SEB 15/98. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília/DF, 1998.
- BRASIL. *Parecer CNE/SEB nº 5/2011. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília/DF, 2011.
- BRASIL. *Resolução CNE/SEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília/DF, 2012.
- BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 224, seção 1, p. 21, 22 nov. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 3, seção 1, p. 19, 06 jan. 2021.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 237-253, jan./abr. 2018.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, ANPED, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- FERRETTI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- GRABOWSKI, Gabriel. Como construir o projeto de vida com 12,3 milhões de jovens sem escola e sem trabalho? *Jornal Extra Classe*, 4 fev. 2022, online. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2022/02/como-o-pais-vai-construir-o-projeto-de-vida-com-123-milhoes-de-jovens-sem-escola-e-sem-trabalho/>> Acesso em: 06 fev 2022.

GROPPO, Luis Antonio; ARAÚJO, Ronaldo & SILVA, Monica Ribeiro da. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: “é preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem as e os ocupas”. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 287-305, maio/ago. 2021.

KÖRBES, Cleci & SILVA, Monica Ribeiro da. Nova Gestão Pública e Gestão Democrática da Escola: as experiências da primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, Brasília, v. 37, n. 1, p. 466 - 485, jan./abr. 2021.

KRAWCZYK, Nora & FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

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

MAROS, Angieli. Redução de Humanas no currículo escolar afeta liberdade crítica dos estudantes. *Jornal Plural*, Curitiba, 12 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/reducao-de-humanas-no-curriculo-escolar-afeta-liberdade-critica-dos-estudantes/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MAROS, Angieli. Novo ensino técnico no PR: currículo flexível será responsabilidade da iniciativa privada e não terá professores em sala de aula. *Jornal Plural*, Curitiba, 06 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/novo-ensino-tecnico-no-pr-curriculo-flexivel-sera-responsabilidade-da-iniciativa-privada-e-nao-tera-professores-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 06 fev. 2022a.

MEUCCI, Simone. Sociologia, Filosofia e Artes nas Escolas: precisamos mais, não menos. *Jornal Plural*, Curitiba, 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/artigos/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 688-699, set./dez. 2020.

PARANÁ terá aulas de educação financeira a partir de 2021, diz Renato Feder. *Catve.com*, 26 de out. 2020, online. Disponível em: <<https://catve.com/noticia/6/307331/parana-tera-aulas-de-educacao-financeira-a-partir-de-2021-diz-renato-feder>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. *Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense* (RCNEM). Curitiba, 2021a.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Logística Para Contratações Públicas – DECON. *Pregão Eletrônico n.º 980/2021 – SRP – EDITAL*. Protocolo n.º 17.773.433 – 0. Curitiba, 2021c.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Secretaria abre consulta à comunidade sobre Referencial Curricular do Novo Ensino Médio. Curitiba, 2021d. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-abre-consulta-comunidade-sobre-Referencial-Curricular-do-Novo-Ensino-Medio>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Diretor de Educação fala sobre o Referencial Curricular do Ensino Médio no CEE/PR. Curitiba, 2021d. Disponível em: <<https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Diretor-de-Educacao-fala-sobre-o-Referencial-Curricular-do-Ensino-Medio-no-CEEPR>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PARANÁ. EP.TEC Paraná. *Guia do monitor do EP.TEC Paraná 2022*. Protocolo 18.636.898-3. Curitiba, 2022a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. *Secretário Renato Feder fala das metas e objetivos da SEED para 2022*. Curitiba, 2022b. Disponível em: <<https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Secretario-Renato-Feder-fala-das-metas-e-objetivos-da-SEED-para-2022>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, n. 36, p. 1-23, ago. 2021.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza & PIRES, Valdemir. *Políticas Públicas: Conceitos, Casos Práticos, Questões de Concursos*. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2019. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522128976/>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista* (Online), Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 161-189.