



Reforma do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná: fundamentos e organização do currículo

High School Reform in state public education network of Paraná: fundamentals and curriculum organization

Reforma de la Enseñanza Media en la red de educación pública del Estado de Paraná: fundamentos y organización del currículo

Janete Nunes de Oliveira - Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Cascavel | PR | Brasil. E-mail: janwebps@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9199-165X>

Isaura Mônica Souza Zanardini - Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Cascavel | PR | Brasil. E-mail: monicazan@uol.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>

Simone Sandri - Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Cascavel | PR | Brasil. E-mail: simone.sandri@unioeste.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4602-3027>

Resumo: O tema deste artigo é a atual reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415/17 e na Base Nacional Comum Curricular. Este trabalho tem como objetivo analisar a organização dessa reforma na rede pública estadual de ensino do Paraná, com destaque para as mudanças curriculares do denominado Novo Ensino Médio. A metodologia de abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva histórica, que leva em consideração as relações sociais, políticas e econômicas em que as fontes foram produzidas, contou com a análise de referências e documentos nacionais e estaduais emitidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Os principais resultados do estudo apontam para a redução da carga horária da formação geral básica, diretamente vinculada ao processo de produção do conhecimento científico, substituída, via de regra, por temas diversos que relacionam a empiria pela empiria. Dessa forma, fragiliza-se a formação da juventude, em especial a que depende da escola pública, retomando a função de contenção exercida pelo Ensino Médio, marca histórica desse nível de ensino.

Palavras-chaves: políticas curriculares; Lei 13.145/2017; escola pública.

Abstract: The article's theme is the recent high school reform, expressed in law 13.415/17 and in common Core National Curriculum. The objective of this work is to analyze the impact of said reform in the Public Education System of Paraná, with an emphasis in the curriculum changes in the new high school. The qualitative approach methodology, from a historical perspective, which takes into account social, political and economic backgrounds in where the sources were produced, counted with an analysis of references and national documents from State Secretary of Education of Paraná. The study's main results aim to the reduction of the basic formation workload, directly linked to the production of scientific knowledge, replacing it for diverse themes, that are purely related to empiricism. That way weakening the youth's formation, in especial the ones who depend on public education, resuming the high school's "container" function present in other moments during this education level.

Keywords: curriculum policies; Law 13,145/2017; public school.

Resumen: El tema del artículo es la actual reforma de la Educación Secundaria, expresada en la Ley 13.415/17 y en la Base Curricular Común Nacional. El trabajo tiene como objetivo analizar la organización de esta reforma en la Red de Educación Pública del Estado de Paraná, con énfasis en los cambios curriculares de la llamada Nueva Educación Secundaria. La metodología de enfoque cualitativo, desde una perspectiva histórica, que toma en cuenta las relaciones sociales, políticas y económicas en las que se produjeron las fuentes, incluyó el análisis de referencias y documentos nacionales y estatales emitidos por la Secretaría de Estado de Educación de Paraná. Los principales resultados del estudio apuntan a una reducción de la carga horaria de la formación general básica, directamente vinculada al proceso de producción del conocimiento científico, sustituida, por regla general, por diferentes temáticas que relacionan empirismo con empirismo. De esta manera, se debilita la formación de los jóvenes, especialmente de aquellos que dependen de las escuelas públicas, retomando la función de contención que ejerce la educación secundaria, marca histórica de este nivel educativo.

Palabras clave: políticas curriculares; Ley 13.145/2017; escuela pública.

1 Introdução

- Sim - continuou Mustafá Mond – essa é outra parcela no custo da estabilidade. Não é só a arte que é incompatível com a felicidade, também o é a ciência. Ela é perigosa, temos que mantê-la cuidadosamente acorrentada e amordaçada.

- O quê? – Exclamou Helmholtz, assombrado – Mas nós vivemos repetindo que a ciência é tudo. É um lugar comum, hipnópédico.

- Três vezes por semana, dos treze aos dezoito anos – recitou Bernard.

- E toda a propaganda da ciência que fazemos no colégio...

- Sim, mas que espécie de ciência? – perguntou sarcasticamente Mustafá Mond – os senhores não receberam instrução científica, de modo que não tem condições de julgar. Quanto a mim, fui um bom físico no meu tempo.

Bom demais; bastante bom para compreender que toda a nossa ciência é simplesmente um livro de cozinha, com uma teoria ortodoxa de arte culinária que ninguém tem o direito de contestar e uma lista de receitas as quais não se deve acrescentar nada, salvo com autorização do cozinheiro chefe.

(Aldous Huxley)

A epígrafe acima, extraída da distopia de Aldous Huxley: “Admirável Mundo Novo” publicada em 1932 e ambientada em 632 anos depois de Ford, remete à uma sociedade, que tem sua população forjada pela engenharia genética, feita em laboratórios, em que se define quais embriões serão destinados aos diferentes postos de trabalho da cadeia produtiva e quais serão preparados para o comando. Manipulam-se composição genética, níveis de oxigenação, nutrientes, conhecimentos oferecidos em doses exatas a fim de evitar “surpresas desagradáveis” que coloquem em xeque a estabilidade social e a perfeita adaptação e resiliência, que garante que cada membro esteja sempre “perfeitamente feliz” na sua condição.

Se neste quase um século de publicação da obra, em relação à composição genética e formação biológica, não chegamos a uma população totalmente forjada em laboratório, em relação ao acesso ao conhecimento, ao estudarmos os preceitos das reformas educacionais propostas nas últimas décadas, em especial em relação ao Ensino Médio, à luz dos pesquisadores que fazem a análise crítica, nos parece plausível afirmar que nossos governantes continuam à procura da melhor receita, aquela que garante à classe trabalhadora o conhecimento estritamente necessário e nada além disso, para que possam contribuir, passivamente e de preferência resignados e felizes, com a expansão e garantia de lucro do capital, independentemente de quais sejam as suas próprias condições de vida ou sobrevivência.

Compreendemos que a reforma do Ensino Médio expressa o controle do conhecimento a ser disseminado na escola pública, portanto, o objetivo deste manuscrito é o de trazer uma análise sobre sua organização na rede pública estadual de ensino do Paraná, com destaque para as mudanças curriculares do denominado Novo Ensino Médio (NEM).

Para tanto, consideramos que o princípio estruturador do Estado Moderno “é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais valia do trabalho excedente” (Mészáros, 2011, p. 121), por isso, as ações do Estado brasileiro voltam-se para o ajuste das políticas educacionais de acordo com os interesses do mercado.

No caso das políticas para o Ensino Médio, esses ajustes podem ser notados por meio da Medida Provisória Nº 746/2016 (ANFOPE, 2016), encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016 e posterior aprovação da Lei 13.145/2017 que altera a LDB Nº 9.394/96.

A reestruturação dessa etapa da Educação Básica pelo caminho de uma Medida Provisória, portanto, com caráter de urgência, gerou um conjunto de mobilizações contrárias à reforma do Ensino Médio, tanto pela forma como foi conduzida como pelo conteúdo da política.

Os movimentos de resistência, por sua vez, impediram a incorporação das mudanças curriculares ao documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017. Sendo que o texto referente ao Ensino Médio foi publicado em separado em 2018 e, logo, incorporado ao documento que trata da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Entre um conjunto de críticas, especificamente, às orientações curriculares da BNCC, encontram-se: a redução do número de disciplinas com base científica e, com isso, a diminuição da carga horária para conhecimentos comuns das grandes áreas do conhecimento, composta por apenas três disciplinas escolares obrigatórias denominadas de componentes curriculares, isto é, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, além da fragmentação do currículo por meio de Itinerários Formativos (IF) (Silva; Oliveira, 2023).

Para a análise da organização curricular, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com base documental e bibliográfica.

A pesquisa documental contou com fontes primárias e secundárias, de onde foram extraídos elementos como a noção de competências, para explicitar a organização do NEM. São elas: Brasil (2018); Fiori (1997); Shiroma e Evangelista (2003); Silva e Scheibe (2017); Silva (2018) Silva *et al.* (2020).

Para cotejar elementos dessa reforma na organização curricular do Ensino Médio paranaense para as escolas públicas, elencamos os seguintes documentos: Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED (Paraná, 2020); Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED (Paraná, 2021); Deliberação Nº 04/2021 - CEE (Paraná, 2021); Instrução Normativa Conjunta Nº 006/2022 - DEDUC/SEED (Paraná, 2022); Orientação nº001/2023 - DEDUC/SEED (Paraná, 2023).

A partir dessa empiria, elaboramos quadros que sintetizam as principais mudanças na matriz curricular para o Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Com apoio de outras produções bibliográficas, analisamos as mudanças curriculares instituídas para a rede pública de ensino do Paraná. Entre as fontes secundárias consultadas, encontram-se as produções de Silva, Barbosa e Körbes (2022) e Cunha (2017).

Situamos, portanto, as reformas recentes do Ensino Médio, implantadas pela Lei 13.415/2017 e pela BNCC (Brasil, 2018), a partir da reorganização produtiva do capital, marcada pela hegemonia do ideário neoliberal e da sociedade globalizada, acentuada a partir dos anos 1960/1970 nos países do capitalismo central. Tal reorganização implicou em mudanças no campo político, econômico e cultural, na esteira das inovações tecnológicas, em diferentes graus e consequências para países do capitalismo central e periférico. Para Mészáros (2011, p. 11),

[...] a “globalização”, (tendência que emana da natureza do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação. No plano da política totalizadora, corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados Nacionais, mais ou menos, poderosos que gozem – ou padeçam – da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas de vez em quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem de poder do capital global.

No bojo dessa reorganização, o modelo que predominou no pós-guerras, chamado de Estado de Bem-estar Social - modelo Keynesiano, desenvolvimentista-, passa a ser questionado, sendo alçado inclusive ao posto de grande responsável pelas crises enfrentadas pelo sistema. Nesse novo cenário mundial, acirra-se a defesa de adequação da administração do Estado às práticas de gestão do mercado, pautadas no gerencialismo, na eficiência e na aferição de resultados. Torna-se hegemônico o discurso em defesa da Teoria Liberal, pautada na lógica do menos Estado e mais Mercado, sustentáculo teórico do capitalismo desde o seu surgimento, revestido de uma nova roupagem, denominado de Neoliberalismo. Segundo Fiori, quando analisados rigorosamente – velho e novo liberalismo – não apresentam diferenças essenciais, pois

[...] antes, como agora, a tese central dos liberais segue sendo a mesma. De Adam Smith a qualquer dos contemporâneos, a ideia motora, a força utópica do liberalismo – pode tratar-se de uma utopia pouco generosa, mas é uma utopia – as suas teses e propostas centrais seguem sendo as mesmas. Quais são elas? Em primeiro lugar e antes de tudo: “o menos de Estado e de política possível”. [...] O Liberalismo do século XVIII, como o do século XIX e neste final do século XX, sempre foi radicalmente contrário a busca de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais, pela via de uma orientação pública orientada pelos princípios da universalidade ou da igualação dos resultados (Fiori, 1997, p. 202).

Sob essa ótica, a ineficiência do Estado é apontada para justificar as mudanças estruturais e institucionais, com base no argumento da busca pela eficiência. A implantação de mecanismos de avaliação e controle na condução de suas políticas ganham destaque nas discussões em torno desta temática.

Segundo Silva e Scheibe (2017), identifica-se que a linha de argumentação oficial presente na defesa do NEM e nos pressupostos da BNCC não é nova, está presente desde a última década do século passado, inclusive no texto da LDB N° 9.394/96, pois reforça a ideia de alinhamento à reforma do Estado e às mudanças no sistema produtivo, marcado pelo processo de globalização, logo, não se trata de um novo Ensino Médio.

Silva e Scheibe (2017) destacam o alinhamento dessa proposta aos requisitos definidos pelo setor empresarial como, supostamente, essenciais ao mercado. Ou seja, a reforma do Ensino Médio reduz a formação dessa etapa da Educação Básica a uma perspectiva utilitarista; limita a finalidade da educação escolar à adaptação dos sujeitos às necessidades imediatas do setor econômico, por intermédio da formação de mão de obra aligeirada que atenda a inserção rápida no mercado de trabalho em postos que exigem pouca complexidade, considerando o papel ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho; se propõe a preparar o sujeito para a “sábria resiliência”, caso a inserção no mercado formal seja possível.

Com base nas considerações iniciais, organizamos o texto em duas seções. Na primeira seção, tratamos dos pressupostos defendidos pelo documento da BNCC, da formação por competências enquanto projeto de continuidade do ideário de formação defendido nas políticas curriculares dos anos de 1990 e amplamente refutada por pesquisas críticas.

A segunda seção apresenta os principais aspectos da reforma implantada no Ensino Médio da rede pública estadual do Paraná, na direção de atender aos pressupostos de formação apresentados na legislação nacional.

Por fim, apresentamos algumas considerações que demonstram, por meio da análise curricular, a minimização do processo formativo dos jovens paranaenses a partir da redução das disciplinas de base científica na matriz curricular para o Ensino Médio.

2 BNCC e o currículo para (con)formação por competências

O currículo baseado no desenvolvimento de competências, defendido desde as reformas curriculares dos anos de 1990, segundo Silva (2018), encontrava, naquele momento, argumentos sustentados pelas ideias de competição e competitividade, justificadas pela abertura do mercado nacional para a entrada do capital internacional, no bojo do processo de mundialização do capital e das mudanças no mundo produtivo, pautadas na ampliação do uso da tecnologia informatizada. É esse mesmo discurso da necessidade de adequação da escola ao mundo do trabalho que se apresenta na BNCC, pois,

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença (Silva, 2018, p. 8).

O retorno à centralidade das competências, portanto, configura-se como a continuidade do projeto de formação construído com vistas a adequar a formação escolar à nova fase do capitalismo, marcada pela mundialização do capital, pela financeirização e pela diminuição do capital produtivo, com consequente aumento do desemprego e do aprofundamento das desigualdades sociais.

Shiroma e Evangelista (2003), ao analisarem a proposta de formação defendida nos anos de 1990, apontam para o discurso da “educação salvacionista”. Mas para ser alçada como possibilidade de salvação, primeiro a educação escolar foi indicada como a responsável pela crise, à medida que se verificava um descompasso entre o ensino transmitido nas escolas e as exigências do sistema produtivo.

Identificado o problema, fazia-se necessário adequar o currículo educacional à formação do “novo trabalhador”. Observamos que as mesmas condicionalidades, mencionadas acima, permanecem postas nas reformas atuais, pois

Gradativamente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram se estabelecendo como respostas na ordem do dia, para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos a falta de preparo educacional. Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social. Esta inversão contribuiu, ao lado do grande esforço de persuasão por parte dos meios de comunicação, para reduzir as possibilidades de percepção das classes trabalhadoras, não apenas de seu próprio lugar na esfera social como também da diferença existente entre o lugar que ocupam objetivamente e o que lhes foi imputado pelo discurso dominante (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 86).

Anunciamos, na introdução, que nos pautamos na concepção de que há uma relação de complementariedade entre o Estado e a base material, conforme aponta Mézáros (2011), portanto, observamos o empenho em promover mudanças curriculares, com vistas a adequar as bases ideológicas que facilitem a continuidade na expansão do sistema do capital, a partir das novas configurações apresentadas, por exemplo, por meio da atual reforma do Ensino Médio.

Efetivada por meio da Medida Provisória Nº 746/2016, aprovada pela Lei Nº 13.145/17, a reforma do Ensino Médio apresenta alterações profundas na organização dessa etapa da Educação Básica.

A proposição, por meio de Medida Provisória (MP), de forma aligeirada e com caráter de urgência, gerou um conjunto de mobilizações em desfavor à reforma. O processo se deu de forma autoritária e negou um amplo histórico de estudos e debates que apontavam as fragilidades dessa etapa de ensino e discutiam possibilidade de alterações para atender as demandas da juventude trabalhadora. As críticas deram-se tanto pelo aligeiramento e autoritarismo quanto para o seu conteúdo. Isto é,

[...] quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 422).

A reforma apresentada pelo governo por meio da MP direcionou-se ao encontro das propostas que representavam os interesses do mercado e desconsiderou o embate travado por setores que se opunham à mercantilização, privatização da educação e a formação utilitarista e aligeirada no Ensino Médio.

Entidades acadêmicas, cientistas e sindicais ligadas à educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação

Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), posicionaram-se contra a reforma, por meio da divulgação de notas, moções, manifestos e organização de movimentos de resistência, por entenderem que:

O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. O uso de MP apesar de ser previsto na lei deve ser excepcional. A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? É possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas (ANPED, 2016).

A ANFOPE afirma que uma reforma imposta por medida provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático. A instalação de uma reforma desse vulto deve necessariamente ser antecedida de debates e embates que incluam, em especial, os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes — sujeitos da educação (ANFOPE, 2016).

Não obstante às críticas e manifestações contrárias à reforma do Ensino Médio, foi aprovada no Congresso Nacional a Lei N° 13.145/17, com poucas alterações em relação ao proposto na MP.

Os embates em torno da proposta de reestruturação do Ensino Médio, no entanto, postergaram a incorporação das mudanças curriculares para essa etapa de ensino ao documento orientador da BNCC, que se encontrava em elaboração. O documento da Base foi aprovado em 2017, contendo apenas os textos referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Costa e Silva (2019) apresentaram o processo de construção do documento da BNCC, destacando que:

[...] houve inúmeras manifestações contrárias à proposta de contrarreforma curricular dessa etapa de ensino, bem como de seus desdobramentos e implicações para a formação da juventude brasileira, a formação de professores e os sinais do interesse de novas redes privatistas, perceptíveis desde a gênese da BNCC (Costa; Silva, 2019, p. 16).

O Movimento Todos pela Base alega que a BNCC não é um currículo, mas um parâmetro para tornar os currículos escolares similares. O Movimento Todos pela Base, formado por representantes do empresariado brasileiro por meio de instituições como:

Fundação Lemann; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho, entre outros, empenhou-se em determinar os rumos da educação pública que melhor atendam aos interesses desse grupo. Esse movimento teve um papel importante na elaboração da BNCC e, atualmente, no monitoramento da sua implementação nos currículos dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

O discurso apresentado na página “Todos pela Base” é replicado nos sites desses institutos e em outros espaços de informação com a finalidade de convencer a comunidade em geral, numa clara tentativa de formação de consenso sobre a necessidade e importância da BNCC, conforme se apresenta no trecho abaixo:

Faz-se importante ressaltar que a iniciativa de estabelecer uma Base Nacional Comum não se propõe ou confunde com a criação de um currículo nacional comum, embora seja, naturalmente, parte do currículo das escolas. No entanto, sua adoção teria como consequência que os currículos de todas as escolas terão similaridades no que diz respeito às aprendizagens esperadas em cada fase escolar em âmbito nacional (Movimento pela Base, 2015, p. 4).

De acordo com a análise de Silva (2018), os pressupostos e objetivos do documento da BNCC, de padronizar a formação, configura-se em “um currículo bem fechado, sem muita margem para transposição”, visto que deve servir como orientador para as avaliações em larga escala. À medida que a BNCC passa a determinar o conteúdo dos exames, configura-se como estratégia de controle sobre as diferentes redes de ensino, escolas e educadores, pré-determinando a organização do trabalho pedagógico.

A concepção presente na BNCC está pautada na racionalidade instrumental, que parte do pressuposto que a função da escola se resume a seguir prescrições e, com isso, ignora que entre o projetado (currículo prescrito) e o efetivado (currículo em ação) impõe-se as condições objetivas, únicas para cada comunidade escolar. Para Silva *et al.* (2020, p. 12):

Essa lógica instrumental toma o conhecimento como algo a ser transmitido e assimilado, como se todos os estudantes se apropriassem dos conteúdos e das experiências escolares da mesma forma, interagissem e reagissem da mesma maneira ao que lhes é oferecido. Ao contrário do que apregoam os adeptos a essa racionalidade, a escola é viva e não se resume à formalidade de aquisição de uma lista de conteúdos, ou seja, a formação humana não se aprisiona nos códigos da BNCC.

As bases sobre as quais se sustenta a atual reforma do Ensino Médio, a ser efetivada a partir da incorporação da BNCC nas propostas curriculares dos Sistemas de Ensino, não são novas. O NEM é pautado no velho discurso de formação alinhada ao

mercado de trabalho baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, semelhante às proposições curriculares apresentadas nos anos de 1990, conforme observamos nos seguintes trechos da BNCC:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 10).

O documento da BNCC apresenta a formação por competências como a alternativa hegemônica, *a priori*, de forma naturalizada, ao contrário do debate feito em torno desses conceitos nas últimas décadas, que apontam para o empobrecimento da prática escolar quando adotado esse pressuposto, e destacam o distanciamento existente entre a prescrição de uma perspectiva formadora em um documento oficial e a forma como ela se efetiva na prática escolar. Na direção de afirmar a centralidade da noção de competências no currículo, a BNCC apresenta a seguinte justificativa:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 15).

O alinhamento da reforma do Ensino por meio da BNCC à política de avaliação em larga escala, resume a formação dos jovens ao treinamento para os testes e a um conjunto de disciplinas, denominadas de componentes curriculares, desvinculadas das bases científicas que historicamente sustentam as disciplinas escolares. Na contramão dessa perspectiva curricular, compreendemos que

Do ponto de vista do currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico (Saviani, 2003, p. 13-14).

Essa concepção de organização curricular, pautada na ciência, é minimizada diante das diretrizes da reforma do Ensino Médio. Isso pode ser observado nas reestruturações curriculares realizadas pelos sistemas estaduais, como o caso do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, apresentado a seguir.

3 Rede pública estadual de ensino do Paraná: organização e currículo a partir da reforma do Ensino Médio

O Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com base na reforma do Ensino Médio e na BNCC para o Ensino Médio, publicou, em 2021, a Deliberação N° 04 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares de Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná como complemento à Deliberação CEE/PR N.º 03/2018, que instituiu o Referencial Curricular do Paraná para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A Deliberação CEE/PR N.º 04 define que as instituições de ensino devem realizar a implantação gradativa da Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Médio a partir do ano letivo de 2022. O Estado do Paraná atendeu ao prazo de 5 anos, definido pela Lei 13.415 de 2017 para adequação do sistema de ensino no que se refere a ampliação da carga horária do Ensino Médio de 800 horas para um mínimo de 1.000 horas anuais. Conforme parágrafo primeiro, do Art. 1º, da referida lei:

§ 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, p. 01).

Com vistas a regulamentar a organização do Novo Modelo de Ensino Médio, foi publicada a Instrução Normativa Conjunta DEDUC/DPGE/SEED-PR, N° 008/2021 (Paraná, 2021), que dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022, o NEM.

A referida instrução substitui a Instrução Normativa Conjunta DEDUC/DPGE/SEED-PR, n° 011/2020 (Paraná, 2020), que dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná e que já havia modificado a matriz curricular do Ensino Médio. Dessa forma, tornou a oferta desse nível de ensino mais próxima aos pressupostos defendidos pela legislação federal e pela BNCC, assim como retirou aulas de disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes para a inclusão da Educação Financeira e Pensamento Computacional como componentes obrigatórios.

Sobre a alteração da matriz curricular, que reduz a carga horária destinada ao ensino das humanidades, Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 403) asseveram que

[...] 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.

As questões destacadas pelas autoras se acentuam a partir da Instrução Normativa Conjunta DEDUC/DPGE/SEED-PR, Nº 008/2021, que orienta a implementação no NEM a partir de 2022. No Paraná, o NEM conta com a Formação Geral Básica (FGB), carga horária de 1.800 horas, conforme previsto em lei. E a outra dimensão diz respeito aos IF que são divididos em Parte Obrigatória Flexível (POF) e Parte Eletiva (PE).

Sobre a FGB, consideramos importante comparar a organização curricular das duas Instruções Normativas mencionadas acima. Essa comparação permite captar, em partes, o movimento de ajuste da matriz curricular do Ensino Médio da rede pública de ensino do Paraná às normativas nacionais da reforma, conforme apresenta o quadro 1:

Quadro 1- Quantidade de aulas semanais por ano do Ensino Médio

Aulas	1º ano		2º ano		3º ano
	INC 011/2020*	INC 008/2021**	INC 011/2020*	INC 008/2021**	INC 011/2020*
Arte	1	2	1	0	1
Biologia	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	0	2
Filosofia	1	2	1	0	1
Física	2	2	2	0	2
Geografia	2	2	2	2	2
História	2	2	2	2	2
Língua Portuguesa	4	3	4	3	4
Matemática	3	3	3	3	3
Química	2	2	2	2	2
Sociologia	1	0	1	2	1

Fonte: Adaptado de Paraná (2020; 2021).

Para a formação geral, observamos a redução da carga horária em todas as disciplinas, denominadas de componentes curriculares pela atual Reforma do Ensino Médio, com impacto nas disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia devido à redução de uma aula, de três aulas ofertadas no decorrer do curso para duas aulas, sendo que no 3º ano o/a estudante não tem contato com essas disciplinas. Com a redução da carga

horária dessas disciplinas, compreendemos que o currículo deixa de contemplar uma ampla gama de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do pensamento crítico da juventude. Sob a justificativa de tornar essa etapa de ensino mais atraente para o/a estudante, minimiza-se o rol de conhecimentos que contribuem para a problematização e a compreensão, de maneira mais complexa, da sociedade e das suas manifestações artísticas e culturais.

As disciplinas de Biologia, Educação Física, Física, Química, Geografia, História e Língua Portuguesa tiveram redução de duas horas entre o primeiro e segundo anos do curso. A carga horária das demais disciplinas foi diminuída de seis para quatro horas no decorrer do curso. Desse núcleo de disciplinas comuns, a disciplina de Matemática foi a única que teve uma hora de acréscimo, de nove para 10 horas distribuídas nos três anos do curso.

A Língua Espanhola deixa de ser opção entre as obrigatórias e a Língua Inglesa, como prevê a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), passa a ser obrigatória, com redução de duas horas no curso.

Em síntese, o NEM da Rede Pública de Ensino do Paraná apresenta a seguinte carga horária, em horas-aula semanais, para a FGB: 24 horas-aula no 1º ano (800 horas), 18 horas-aula no 2º ano (600 horas), e 12 horas-aula no 3º ano (400 horas), totalizando 1.800 horas-relógio ao longo dos três anos de formação. Em comparação com a matriz curricular anterior, com a aplicação dos IF, no decorrer do curso, a FGB teve uma redução de 12 horas-aula, assim como essas mudanças promovem a disparidade na oferta de disciplinas da formação geral entre os três anos do Ensino Médio, diferente da Instrução de 2020 que permitia 22 aulas para cada ano (1º, 2º e 3º anos).

A inserção dos IF, portanto, induziu a redução de carga horária em disciplinas escolares que, de acordo com Saviani (2003), têm a ciência, por meio das suas áreas de conhecimento, e a cultura como referências para organização e definição dos conteúdos curriculares.

Os IF, conforme apresentaremos nesta seção, são constituídos por componentes curriculares que não têm, obrigatoriamente, uma constituição científica como as disciplinas de formação geral, sendo assim, “a reformulação curricular retira a centralidade do conhecimento e introduz componentes sem campo científico claro, o que corrobora a fragilização da formação dos estudantes” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 404).

Além da redução significava de carga horária das disciplinas gerais de 66 aulas para 54 aulas, conforme exposto acima, outro elemento nos chama atenção nessa organização: a ausência de oferta da maioria dessas disciplinas no último ano do curso.

No Brasil, é notório o conhecimento sobre a importância atribuída ao 3º ano do Ensino Médio quando se trata da preparação para o vestibular, comumente, observamos anúncios que chamam os jovens para o denominado “terceirão”.

Essa ausência pode estar relacionada à contenção do Ensino Médio em relação ao Ensino Superior, bem como à necessidade de uma formação pragmática e utilitarista atrelada à chamada empregabilidade, reproduzindo, assim, o caráter de dualidade a que tem servido historicamente ao Ensino Médio.

O anunciado “Novo Ensino Médio” retoma algumas marcas históricas de outros momentos, como a sua função “contenedora”, conforme reflete Cunha (2017, p. 383):

Política educacional “contenedora” no Segundo Grau/Ensino Médio, para desviar demanda do Ensino Superior, já tivemos na ditadura e no octênio Fernando Henrique Cardoso. Estamos destinados a repetir o passado? Presumo que pode ser ainda pior do que isso. Durante a ditadura, não faltaram propostas de transferência das universidades públicas para o setor privado, pelo menos para que elas passassem a cobrar mensalidades a preço de mercado. Tais propostas não se concretizaram devido à grande resistência de estudantes e professores, assim como pelo aumento da oferta de vagas nas universidades e faculdades privadas. Hoje, o caldo de cultura ideológica favorece a adoção de tais medidas, que podem funcionar como contraponto à penalização das instituições privadas, que perderam parte das benesses do FIES. Com efeito, a cobrança de mensalidades pelas universidades públicas (para o que seria preciso uma reforma da Constituição) reduziria parte de suas vantagens comparativas diante das privadas, que poderiam atrair para estas um maior número de candidatos capazes de pagar seus cursos de graduação.

A contenção com relação ao ingresso à universidade, portanto, não vem por meio de uma proibição explícita, mas pelo caminho do cerceamento do conhecimento ofertado pelo NEM e, outra vez, na história do Ensino Médio, é possível notar um projeto formativo com uma estrutura e organização que limitam o acesso ao conhecimento das principais áreas da ciência.

A organização da matriz curricular para a rede pública de ensino do Paraná, na medida que enxuga os componentes responsáveis pela formação básica e flexibiliza os caminhos formativos a partir do suposto interesse de inserção do aluno no mercado de trabalho, contribui para

[...] uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 38).

Entendemos que essa redução de carga horária implica a fragilização da formação teórica dos estudantes e a incorporação de um percurso formativo que vai ao encontro de uma perspectiva (neo)tecnicista e produtivista da educação.

No que diz respeito à parte diversificada, presente na matriz curricular de 2020, por meio da disciplina de Educação Financeira (três aulas distribuídas em uma por ano), foi retirada da matriz curricular para a inclusão dos IF, criando a ideia de que os jovens poderiam fazer escolhas capazes de favorecer sua inserção no mercado de trabalho. A flexibilização curricular, por intermédio da divisão do currículo em diferentes caminhos formativos, confere à formação uma perspectiva utilitarista e reducionista, à medida em que atrela a educação escolar à preparação para o mercado de trabalho.

A oferta dos IF possui regulamentação nacional, através da Portaria 1.432/2018 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção de seus itinerários (Brasil, 2018). Essa regulamentação serve de base para a organização dos IF para a rede pública de ensino do Paraná.

No Paraná, os Itinerários foram divididos em POF (Projeto de vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira) e IF Integrado, sendo duas possibilidades de Itinerário ofertadas pela rede estadual de ensino, cada uma agrupada em duas áreas do conhecimento. A saber: um Itinerário formado pela junção das áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e outro formado pela junção das áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

A POF é ofertada a todos os estudantes e os Itinerários Integrados são de livre escolha dos alunos, conforme aponta a Portaria N° 1.432/2018:

[...] Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (Brasil, 2018, p. 1).

A escolha do aluno se efetiva, no entanto não é garantida, visto que nas escolas ou nos períodos que haja a oferta de apenas uma turma de Ensino Médio, a rede estadual de ensino oferta um itinerário e, assim, o aluno precisa se adequar a ele para permanecer na instituição.

Para regulamentar a proposta pedagógica na rede estadual de ensino do Paraná, foi publicada, no ano de 2023, a Orientação da DEDUC/ SEED-PR n° 001/2023, que direciona as escolas públicas estaduais com relação à prática docente no desenvolvimento dos IF, e o Caderno dos Itinerários Formativos para 2023, que apresenta a proposta a ser desenvolvida em cada Itinerário, tanto da POF quanto dos Itinerários Integrados.

A opção adotada pela rede pública estadual de ensino do Paraná, elencada nesses documentos, foi a de ofertar os Itinerários por meio de Trilhas de Aprendizagem. Na grade curricular, conforme Instrução Normativa Conjunta DEDUC/DPGE/SEED-PR, Nº 008/2021, os Itinerários Integrados são compostos por Unidades Curriculares (Filosofia I, Matemática I, etc.) e serão explicitados no quadro 2.

O Caderno dos Itinerários define qual trilha corresponde para cada Unidade Curricular e como deve ser o encaminhamento do trabalho com essas trilhas, para o ano de 2023, no segundo ano do Ensino Médio.

Conforme apresentamos no quadro 2, a relação entre as Unidades Curriculares dos Itinerários Integrados e as Trilhas de Aprendizagem correspondentes. Abaixo, apresentamos a carga horária semanal destinada para essas trilhas, bem como as opções de temas a serem trabalhados com os/as estudantes.

Quadro 2 – Relação entre unidades curriculares e trilhas de aprendizagem para o segundo ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino Paranaense, no ano de 2023

Itinerário Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		
Unidade Curricular*	Trilha de Aprendizagem**	Carga-horária*
Filosofia I	Liderança e Ética	3 horas aulas
Educação Física I	Práticas Esportivas	2 horas aulas
Arte I	Mídias Digitais	2 horas aulas
Português I	Oratória I	2 horas aulas
Itinerário Integrado de Matemática e Ciências Humanas da Natureza		
Unidade Curricular	Trilha de Aprendizagem	Carga-horária
Física I	Robótica	2 horas aulas
Biologia I	Biotecnologia	2 horas aulas
Matemática I	Empreendedorismo	3 horas aulas
Matemática II	Programação	2 horas aulas

Fonte: Adaptado de Paraná (2023).

A mesma proposta que retrai o conhecimento das áreas da ciência, amplia a carga horária do Ensino Médio de 2.400 horas para 3.000 horas, com a finalidade de incluir componentes curriculares que necessariamente não estão vinculados ao processo de produção de conhecimento científico. Diversos temas do cotidiano, vinculados e tratados predominantemente no campo da empiria, portanto, sem aprofundamento teórico, têm ganhado o tempo e o espaço do currículo e da formação dos jovens, conforme apresentamos no quadro acima. Compreendemos que

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 (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 399).

A formação dos jovens no NEM, que está mais para um “atalho ao passado” - como denominou Cunha (2017) -, constitui-se como uma política contenedora ao Ensino Superior, conforme analisou o autor. Assim como acentua a fragmentação entre as áreas do conhecimento, substitui disciplinas por conteúdos que não possuem sequer lastros científicos.

Outra dimensão dessa problemática é a organização do NEM noturno. Conforme a Deliberação CEE/PR 04/2021 (Paraná, 2021) e a Instrução Normativa Conjunta DEDUC/DPGE/SEED-PR N° 006/2022 (Paraná, 2022), o Ensino Médio noturno terá uma ampliação da carga horária de 16,66% das 3.000 horas, por meio de atividades não presenciais (assíncronas).

A proposição da carga horária assíncrona para o noturno, período no qual a quase totalidade dos educandos é trabalhadora, amplia as diferenças históricas entre o Ensino Médio diurno e noturno, mesmo dentro de uma mesma escola, reforçando a já mencionada dualidade escolar.

Os estudantes do noturno cumprem jornada dupla, pois trabalham durante o dia e estudam à noite, com pouco tempo disponível para a complementação dos estudos fora do ambiente escolar. Além disso, muitos não possuem as ferramentas adequadas para o acesso e realização das atividades assíncronas. Nessas condições, portanto, o caráter de contenção para a Educação Superior, conforme mencionado por Cunha (2017) e destacado acima, intensifica-se ainda mais para o/a estudante do Ensino Médio noturno.

4 Considerações finais

Diante deste estudo, a ênfase no currículo organizado por competências, discurso genérico, que perpassa a defesa oficial da Reforma do Ensino Médio torna-se o norte a ser alcançado por meio da efetivação da BNCC; retoma as bases conceituais e ideológicas presentes nas reformas curriculares dos anos de 1990 e aponta para a perspectiva de conformação dos sujeitos para a vivência numa sociedade de emprego precarizado ou inexistente, assim como remove o Ensino Médio ao passado, resgatando-o como política “contenedora” para o ingresso na Educação Superior, como analisou Cunha (2017). Ou, ainda, um resgate do projeto formativo para o “Admirável Mundo Novo”, ilustrado na epígrafe deste ensaio.

A responsabilização dos indivíduos e a naturalização das desigualdades reforçadas pela lógica do empreendedorismo e da formação por competências, no contexto das atuais políticas educacionais, demonstram a função do Estado, apontada por Mészáros (2011), de assegurar ideologicamente a ordem estabelecida por intermédio da produção e defesa de racionalizações que visam esconder as profundas iniquidades das relações estruturais. Nas palavras do autor, "tudo deve ser desvirtuado, para proporcionar a impressão de coesão e unidade, produzindo a imagem de uma ordem saudável e racionalmente administrável" (Mészáros, 2011, p. 109).

Nos quadros 1 e 2, sínteses das principais mudanças curriculares para as escolas da rede pública estadual do Paraná, demonstramos a reorganização quantitativa e qualitativa das mudanças curriculares a partir da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Nas duas dimensões, quantitativa e qualitativa, notamos a diminuição do currículo em número de horas e de conteúdos nas disciplinas decorrentes das grandes áreas do conhecimento científico. Por outro lado, a ampliação do tempo do percurso do Ensino Médio, de 2400 para 3000 horas, e as horas retiradas da formação geral, foram apropriadas pelos IF e, com isso, alterou-se o desenho curricular, a fim de adaptar o tempo e espaço e o currículo a um conjunto de componentes de caráter utilitários, muitas vezes, desvinculados ao conhecimento científico.

Compreendemos que o Ensino Médio precisa ser discutido e redefinido, não apenas na sua organização curricular, mas também com relação aos investimentos, à organização dos tempos e dos espaços escolares e da estrutura física das escolas, ou seja, um Ensino Médio que garanta o acesso, a permanência e a formação dos jovens a partir de conhecimentos científicos que os qualifique tanto para prosseguir os estudos quanto para o mundo do trabalho.

A discussão sobre currículo, portanto, precisa estar ancorada em conceitos científicos que passam pela função requerida pela educação escolar, pela concepção de sujeito que se quer formar e para qual sociedade. São essas indagações maiores que dão sentido e significado ao fazer escolar, a o que ensinar e como ensinar. E nesse processo precisam estar envolvidos e fundamentados teoricamente, os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem de forma imediata, efetivando os currículos, formando os educadores, pesquisando e produzindo conhecimento sobre educação.

Referências

ANPED. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo.** Rio de Janeiro: ANPEd, 23 set. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/nota-da-anped-sobre-a-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 maio 2024.

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016**. Goiânia: Anfope, 12 out. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 19 maio de 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 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.

BRASIL. **Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. S. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, out. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240047.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho ao passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFX-FPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. DOI 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 23 maio 2024.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e Construção de uma base nacional comum**. São Paulo: Movimento Pela Base, 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED.** Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Paraná: SEED, DEDUC, DPGE, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/rquivos_restritos/files/documento/202101/instrucaormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED.** Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Paraná: SEED, DEDUC, DPGE, 2022. https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualeensinodoPr.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

PARANÁ. **Deliberação Nº 04/2021 – CEE.** Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Paraná: CEE, 2021. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/%20arquivos_reostos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta Nº 006/2022 - – DEDUC/SEED.** Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022. Paraná: DEDUC/SEED, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_%200062022_deducseed.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

PARANÁ. **Orientação nº001/2023 – DEDUC/SEED.** Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre o Currículo para o Novo Ensino Médio. Paraná: DEDUC/SEED, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escruba-seed@481ba2b9-7f19-4f0f-a327-b613d5ce8464&emPg=true>. Acesso em: 19 maio 2024.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; DE LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017. DOI 10.22420/rde.v11i21.793. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 19 maio 2024.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2024.

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, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473/1114>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, M. R.; OLIVEIRA, A. M. Reforma do ensino médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. **Revista Educere et Educare**, Paraná, v. 18, n. 47, p. 113-129, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30708/21893>. Acesso em: 13 maio 2024.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 19 maio 2024.

SILVA, M. R. *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 9-17, nov. 2020. DOI 10.5380/rvx.v15i5.77308. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77308>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Contribuição dos(as) autores(as)

Janete Nunes de Oliveira – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Isaura Mônica Souza Zanardini – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Simone Sandri – Análise documental por meio da tabulação e sistematização de trechos das fontes primárias; seleção de fontes secundárias para análise dos dados e contribuição na definição da estrutura e da redação do texto.

Revisão gramatical por:

Talita Rechia Vasconcellos da Rosa

E-mail: tali_rechia@hotmail.com