



## **A implementação do “novo” Ensino Médio e as suas implicações no currículo para a rede pública estadual do Paraná**

### **The implementation of the “New High School” and its implications for the curriculum in the state public school system of Paraná**

Ismael Laurindo Costa Junior<sup>1</sup>

Lili Mirian Gums Costa<sup>2</sup>

Simone Sandri<sup>3</sup>

#### **Resumo:**

A reforma do Ensino Médio constitui um dos marcos no avanço das políticas neoliberais sobre o campo da Educação. Dessa forma, considerar o contexto das disputas por hegemonia e controle socioeconômico, a formação dos sujeitos passa a ser concebida como estratégica para a manutenção da produção de capital humano. O objetivo deste artigo foi identificar como se consolida o “novo” Ensino Médio paranaense na dimensão curricular e quais as implicações de viés neoliberal que se expressam no referencial curricular em vigor para essa etapa da rede pública estadual de ensino. Realizamos uma pesquisa documental, tomando como *corpus* de análise o volume I do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, que trata das concepções didático-pedagógicas. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo. A partir da fragmentação do texto e da proposição de categorias iniciais, identificamos manifestações da racionalidade neoliberal no documento estudado. Posteriormente, organizamos categorias intermediárias que, em nossa interpretação, representam aspectos do pensamento neoliberal na organização curricular do Ensino Médio do Paraná. Por fim, a categoria final evidencia que este “novo” Ensino Médio se fundamenta em um currículo neotecnista de orientação neoliberal. Dessa forma, revela-se aligeirado, simplificado, pragmático e imediatista, cumprindo o papel de promover a “instrução mínima” de adolescentes e jovens para o trabalho simples, flexível, precário e intermitente em um mundo capitalista.

**Palavras-chave:** Reforma; Neoliberalismo; Ensino Médio; Paraná.

#### **Abstract:**

The reform of Brazilian Upper Secondary Education is one of the milestones in the advancement of neoliberal policies in the field of Education. Considering the context of disputes for hegemony and socioeconomic control, the formation of subjects is conceived as strategic for the maintenance of human capital production. The aim of this article was to find how the “new” Upper Secondary Education in Paraná is combined in the curricular dimension and which neoliberal implications are expressed in the curricular framework currently in force for this stage in the state public school system. Documentary research was carried out, taking as *corpus* of analysis Volume I of the Curricular Framework for Upper Secondary Education in Paraná, which addresses didactic-pedagogical conceptions. The method adopted was content analysis. Based on text fragmentation and the proposition of first categories, we

<sup>1</sup> Doutor em Química, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6295-1619>. E-mail: [ismael@utfpr.edu.br](mailto:ismael@utfpr.edu.br).

<sup>2</sup> Especialista em Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno, Centro Universitário Cidade Verde (UniCIV); Secretaria de Estado da Educação – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9204-3758>. E-mail: [lili.mirian@hotmail.com](mailto:lili.mirian@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4602-3027>. E-mail: [simone.sandri@unioeste.br](mailto:simone.sandri@unioeste.br).

found manifestations of neoliberal bias in the studied document. Subsequently, we organized intermediate categories that, in our interpretation, represent aspects of neoliberal thinking in the curricular organization of Upper Secondary Education in Paraná. Finally, the final category shows that this “new” Upper Secondary Education is based on a neo technicist curriculum with neoliberal foundations. In this sense, it reveals itself as hasty, simplified, pragmatic, and immediate, fulfilling the role of promoting the “minimum instruction” of adolescents and young people for simple, flexible, precarious, and intermittent work in a capitalist world.

**Keywords:** Reform; Neoliberalism; Upper Secondary Education; Paraná.

## Introdução

O “novo” Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, representa mais uma das frentes reformistas no campo educacional estabelecidas para o Brasil. Essa reforma foi estabelecida a partir das influências empresariais, na seara das recomendações de organismos de regulação econômica internacional como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Laval, 2019; Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024). Assim, entendemos que:

Não se pode dizer que a definição de finalidades por parte de organismos multilaterais tenha o poder de, por si só, determinar os rumos de uma política educacional, já que os países têm de formular suas próprias políticas conforme peculiaridades políticas, econômicas, culturais etc. No entanto, a partir delas podem ser identificadas as orientações para os sistemas escolares e investigar como elas aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula (Libâneo, 2018, p. 46).

De acordo com Silva (2021) essas reformas podem ser compreendidas como partes de uma totalidade neoliberal dotada de fortes determinações internas e externas, cujo foco de interesse recai sobre países de capitalismo subdesenvolvidos e dependentes. Em vista disso, esse movimento tem sido a lógica orientadora das políticas educacionais no Brasil desde a década de 1990 (Azevedo, 2008).

Especificamente sobre a etapa Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017, conhecida como “lei da reforma”, resultou em alterações da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e instituiu prazos para que os sistemas de ensino implementassem as mudanças nessa Etapa da Educação Básica (Brasil, 2017). Além disso, houve o alinhamento desse processo ao movimento de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorrido em 2018 e assim a produção de um consenso quanto à necessidade de “reforma” tanto no aspecto organizacional quanto na dimensão curricular do Ensino Médio (Costa, 2023).

Ainda que o presente estudo tenha se debruçado sobre o contexto de implementação da Lei nº 13.415/2017 no Paraná, é importante salientar que a posterior promulgação da Lei nº 14.945/2024, ao revisar dispositivos do “novo” Ensino Médio, manteve substancialmente o

arcabouço ideológico e estrutural da reforma anterior. Em outras palavras, a chamada “reforma da contrarreforma” reafirma a lógica de flexibilização e de subordinação do currículo às demandas do mercado, preservando os fundamentos neoliberais que analisamos neste artigo (Brasil, 2024).

No Estado do Paraná, a implementação da reforma do Ensino Médio iniciou de forma gradativa, em 2022, por meio da publicação da Deliberação CEE/PR nº 04/21 que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021).

Posteriormente, a Indicação CEE/PR nº 03/2025, aprovada em 30 de julho de 2025 pelo Conselho Pleno, atualizou as referidas diretrizes e o referencial curricular, com vistas à adequação da rede pública estadual às determinações da Lei nº 14.945/2024 (Paraná, 2025). No caso paranaense, a implementação das alterações está prevista para o ano letivo de 2026, conforme cronograma da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR). Tal processo evidencia a continuidade de um modelo curricular de orientação neotecnista e neoliberal, ainda que reconfigurado sob o discurso da atualização e da modernização educacional.

Tendo em vista o entrelaçamento dos interesses de viés econômico e empresarial, engendrados no arcabouço do pensamento neoliberal e sua indiscutível influência no campo das reformas educacionais brasileiras, somos instigados a questionar e refletir sobre como o projeto formativo para o “novo” Ensino Médio se efetiva na rede estadual de educação do Paraná, no âmbito curricular. Em articulação com essa problemática, vislumbramos identificar os pressupostos neoliberais que se mostram a partir da proposta curricular implementada na referida rede estadual.

Para dar vazão a essas inquietações, tomamos como *corpus* de pesquisa o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, concebido no bojo da reforma e em vigência a partir de 2021 (Paraná, 2021). O embasamento legal do mesmo considera a sua instituição por meio da Deliberação CEE/PR nº 04/21 e a homologação pela Resolução nº 3.416/2021 – GS/SEED (Paraná, 2021a; Paraná, 2021b).

Tendo em vista a complexidade e estrutura do documento, o recorte da pesquisa considerou como *corpus* de análise o volume 1 (um). Neste volume há a apresentação do texto introdutório, que trata das concepções e sujeitos do Ensino Médio paranaense, bem como dos princípios pedagógicos estabelecidos a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal nº 13415/2017) e a harmonização dos encaminhamentos advindos da BNCC que norteiam essa etapa da Educação Básica no Estado do Paraná. Portanto, essa pesquisa se classifica como sendo

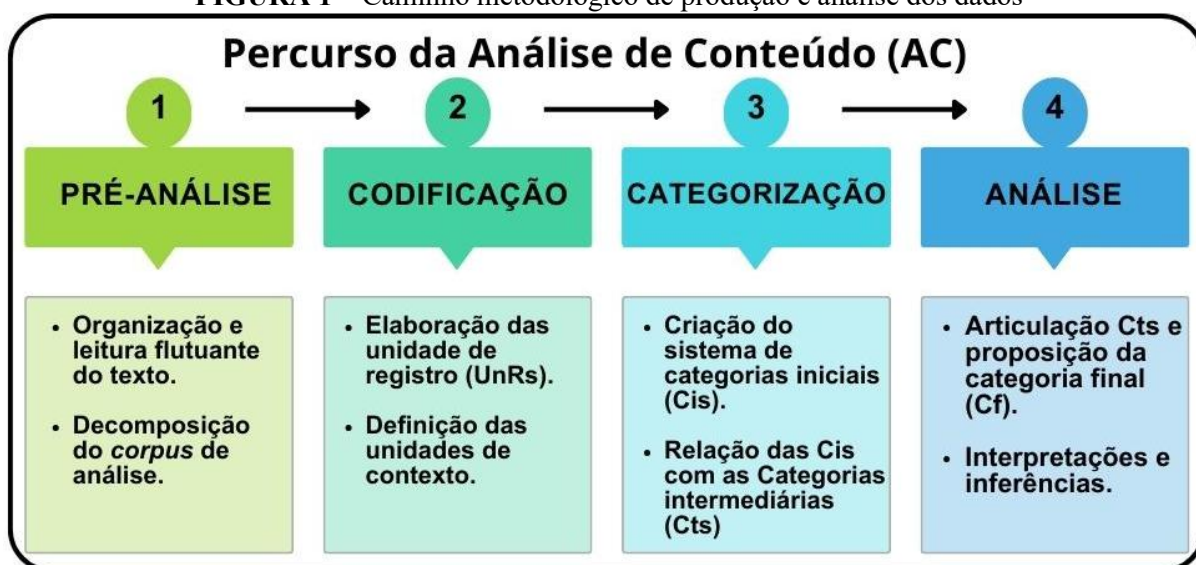
de abordagem qualitativa, de finalidade exploratória, na qual empregamos como procedimento técnico a pesquisa documental.

A metodologia usada na produção e análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). Por meio dela, nosso caminho metodológico foi iniciado com a pré-análise do documento, seguida de sua exploração atenta, com a intencionalidade de compreender e descrever a totalidade das informações contidas no *corpus* de análise, tendo em vista nosso objetivo de pesquisa. Posteriormente, considerando os pressupostos teóricos sobre as concepções neoliberais no campo da Educação, realizamos a fragmentação do texto, o tratamento dos resultados e as nossas interpretações (Figura 1).

Por meio da leitura dos capítulos e seções contidas no *corpus* de análise, realizamos a desconstrução do texto em unidades de registro (UnR) que se consistiram em enunciados formados por parágrafos e/ou frases e fizemos a proposição de categorias iniciais (Ci). Essas categorias foram estabelecidas a posteriori, com base nos pressupostos teóricos a respeito das concepções neoliberais que têm adentrado o campo educacional identificados pelos autores no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021).

Posteriormente, essas categorias iniciais (Ci) foram agrupadas em categorias intermediárias (Ct) e por fim, trouxemos à tona a categoria final (Cf) compreendendo as implicações neoliberais que se mostram no “novo” Ensino Médio Paranaense na esfera formativa.

FIGURA 1 – Caminho metodológico de produção e análise dos dados



Fonte: Autoria própria (2025)



Na seção 2 apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentaram a análise dos achados de pesquisa e na seção 3 a análise propriamente dita, tecida a partir das categorias emergidas e a proposição da categoria final. Por fim, na seção 4 trazemos as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

## **1. Tendências neoliberais para a educação: contexto do "novo" Ensino Médio no Paraná**

Para compreendermos as reformas educacionais, em particular o “novo” Ensino Médio, a partir da lógica neoliberal, é preciso demarcar conceitualmente esta corrente e suas implicações no contexto educativo. Portanto, devemos assumir que o neoliberalismo não se restringe, de modo simplista, a mais uma política econômica como outras de mesma conotação ideológica (Dardot; Laval, 2016).

De acordo com Borges *et al.* (2023, p. 2972) trata-se de um movimento que “[...] é fundamentado em uma racionalidade que transforma a sociedade e remodela a subjetividade”. Dardot e Laval (2016, p. 7) complementam esse pressuposto destacando que o neoliberalismo consiste em um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”, sendo essa, portanto, a sua racionalidade.

De acordo com Harvey (2008) essa racionalidade surgiu nos anos de 1970 trazendo em sua essência ecos de importantes obras de renomados e agraciados economistas como Hayek e Friedman, o que foi decisivo para firmar respeitabilidade (consenso) quanto aos seus aspectos promissores ao campo econômico. Segundo esse autor, apesar da conotação de “liberdade” na denominação desse movimento, a sua base é conservadora e fundamenta-se num conjunto de ideias de amplitude geopolítica e ideológica cujo espectro de alcance visa as economias de países periféricos.

Libâneo (2018) reitera que o pensamento neoliberal tem suas raízes nas teorias gerenciais da qualidade logo, tem como princípios regimentais a eficiência, a competitividade e a produtividade, concebidos inicialmente para os setores produtivos e que são estendidos ao campo dos serviços públicos como a Educação, aqui em perspectiva. Assim, podemos assumir que essa lógica político-econômica busca se firmar como sistema hegemônico, pois a sua lógica perpassa as dimensões econômicas e financeiras e se lança sobre a formação escolar dos sujeitos (Borges *et al.* 2023).

É a partir dessa aproximação, movida por interesses subjetivos e comportamentais, que se insere a perspectiva mercadológica da formação de capital humano como uma “tendência”

engendradora na proposição de reformas e políticas em Educação (Dardot; Laval, 2016). Nez e Borssoi (2020, p. 339), ao tratarem da teoria do capital humano no contexto de sua gênese em 1950, destacam que a “[...] concepção de trabalho humano, ao ser qualificado por meio da educação, era um dos meios de ampliar a produtividade econômica, isto é, de gerar lucros para o capital”.

Assim, visando a consolidação desse pensamento, existe a necessidade da “[...] combinação de coerção com persuasão, por meio da qual se constroem, por fora e por dentro dos espaços nacionais, visões de mundo e interesses mútuos, tanto na sociedade civil como nos aparelhos de Estado” (Pereira, 2018, p. 2190). Assim, sob esta égide, percebe-se a “extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana” (Dardot; Laval, 2016, p. 379).

No que concerne o campo educacional brasileiro, esse aparato ideológico e hegemônico de orientação neoliberal tem se manifestado em políticas e reformas ao longo dos últimos trinta anos e se intensificado nas mais recentes, dentre as quais destacamos o “novo” Ensino Médio e a implementação da BNCC de 2018 (Silva, 2022; Ortega; Militão, 2022). Segundo Libâneo (2018), a materialização dessa lógica é percebida pela manifestação daquilo que o autor denomina por currículo instrumental ou currículo de resultados imediatos e ainda

A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos. O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece [...]. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho (Libâneo, 2018, p. 54).

Como meio de assegurar esse modelo de escola, que se alinha aos pressupostos neoliberais, a dita reforma do Ensino Médio e a proposição da BNCC, amplamente apoiadas pelo empresariado brasileiro, propagam o consenso de que o modelo educacional vigente nessa Etapa da Educação Básica, até 2019, não formava conforme os anseios do mercado de trabalho e tampouco para o ingresso no Ensino Superior, sendo, portanto, uma etapa crítica do sistema educacional que necessitava de ajustes (Lopes, 2019; Ortega; Militão, 2022).

Usando este mote, a organização da reforma e do “novo” Ensino Médio, no processo de formulação da proposta junto ao MEC não foi considerada a participação das universidades, sob a perspectiva do arcabouço científico e nem dos professores e estudantes que vivenciam a realidade escolar nessa etapa da Educação Básica. As contribuições partiram do empresariado brasileiro, representado por suas entidades e fundações (Todos pela Educação, Fundação

Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, dentre outros) (Gonçalves, 2017; Nez; Borsoi, 2020; Barbosa; Figueirêdo, 2023).

Tal constatação, segundo Kossak e Vieira (2022, p. 2), traz à tona uma ideia gramsciana sobre a hegemonia, visto que “essas organizações criadas pelos empresários, [...] atuam na sociedade civil e assumem a tarefa de difundir as suas propostas como se fossem de interesse geral, no intuito, de estabelecer a hegemonia na sociedade”.

O pacote de ideais reformista considera como principais estratégias a abertura do espaço escolar para a introdução dos fazeres e práticas empresariais como soluções curriculares e de gestão educacional (Freitas, 2012). Portanto,

[...] entende-se que a influência do neoliberalismo na educação tem como consequência uma geração formada para o trabalho (trabalho que indica a mutação continuamente, por isso o discurso focalizado em equipes, adaptável a quaisquer empresas e condições, é volátil como o interesse do capital). Entretanto, tem-se como perspectiva educacional o domínio da técnica desvinculado da capacidade de formular questionamentos que possam alterar a ordem social (Borges *et al.*, 2023, p. 2972-2973).

Assim, carregadas de intencionalidade e interesses, tem sido encaminhadas as principais reformas no Brasil e demais países periféricos em detrimento à manutenção do capitalismo central. No que concerne ao “novo” Ensino Médio, conforme alerta Freitas (2012, p. 56), compreendemos que se trata de uma reforma empresarial na Educação alinhada a uma agenda oculta que se baliza no discurso da “qualidade da educação para todos” e por conseguinte, silencia a criticidade por meio do consenso.

Com base no contexto de políticas neoliberais, a implementação do “novo” Ensino Médio, nas dimensões expressas no currículo escolar, demonstra o alinhamento da formação do jovem com os interesses mercadológicos, a exemplo da proposta curricular implementada na rede pública de ensino do Paraná, conforme trata a próxima seção.

## **2. Aspectos gerais do “novo” Ensino Médio suas relações com o currículo para a rede pública de ensino do Paraná**

A partir dessas premissas, o processo de implantação do “novo” Ensino Médio no Estado do Paraná seguiu os moldes preconizadas no cenário nacional, estabelecidos na chamada Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal nº 13415/2017). Para orientação dos entes federados foram instituídos dispositivos complementares com destaque para atos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) durante o ano de 2018 (Figura 2).

Na seara estadual, igualmente foram propostos encaminhamentos por parte do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) e da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) de modo que ocorresse a efetivação da proposta durante os anos de 2021 e 2022. Na sequência do texto, a Figura 2 sumariza cronologicamente os dispositivos orientativos que regulamentam o “novo” Ensino Médio paranaense.

Como principal documento orientador da formação na Etapa Ensino Médio na rede paranaense, foi instituído o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021) por meio da Deliberação CEE/PR nº 04/21, juntamente com as Diretrizes Curriculares Complementares. Segundo Costa (2023) este referencial foi elaborado pela equipe técnica da SEED/PR e tornado público oportunamente apenas no momento da realização da consulta pública, realizada de forma online.

Em 2025, o documento foi atualizado pela Indicação CEE/PR n.º 03/2025, aprovada em 30 de julho de 2025, com vistas à adequação às alterações promovidas pela Lei n.º 14.945/2024, cuja implementação no Paraná está prevista para 2026 (Paraná, 2025; Brasil, 2024).

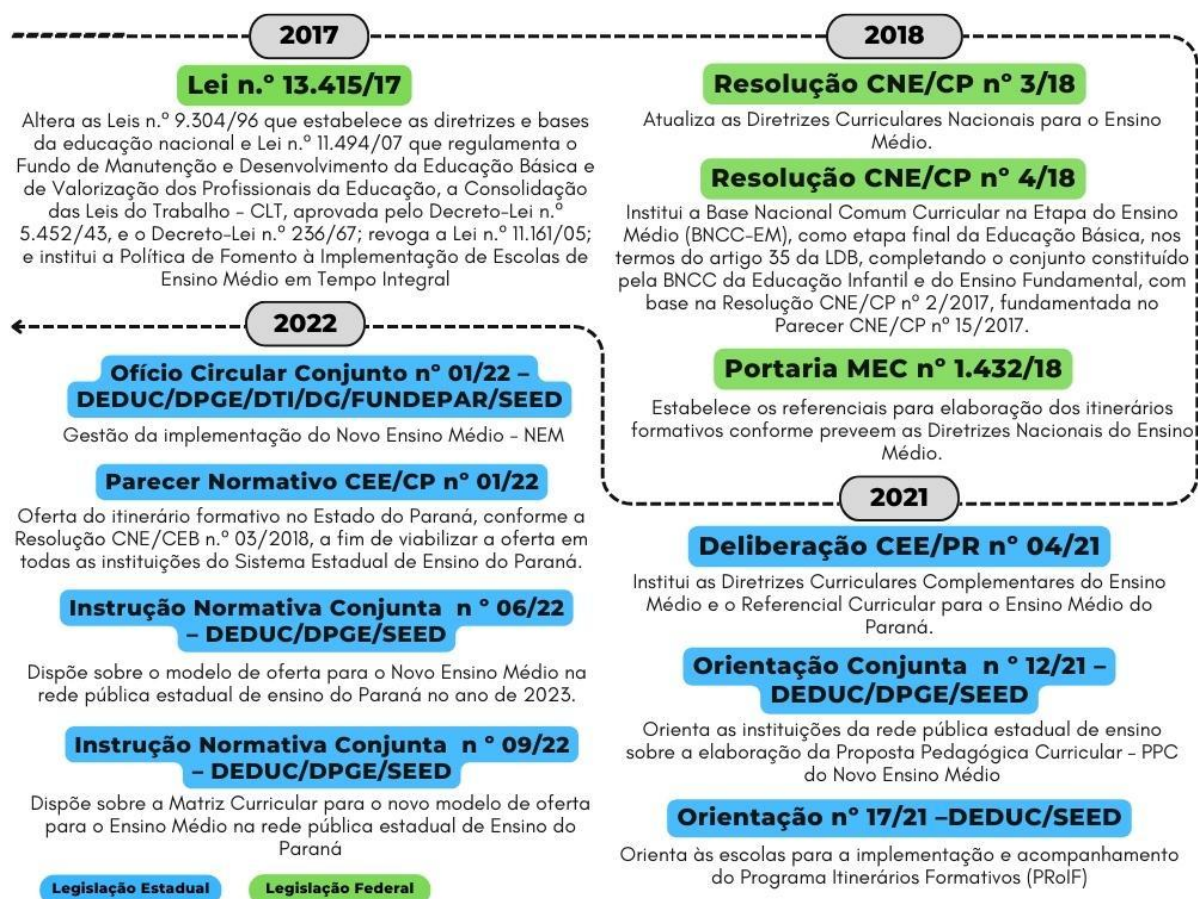
A esse respeito, Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 399-400) reforçam que ele foi concebido a partir de uma “[...] política curricular marcada por ausência de participação e a produção de uma base curricular de matriz economicista [...]”, associada a ampliação de elementos que intensificam a descaracterização e precarização da docência (plataformização, padronização etc.), com vistas a consolidação “[...] de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileiro”. No texto de apresentação do documento é mencionado que

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná é o documento orientador para que todas as redes de ensino do estado (privadas, municipais e estadual) elaborem o currículo para o Ensino Médio. Esse documento está organizado em três volumes. O Volume 1 é composto pelo Texto Introdutório, que apresenta o Ensino Médio no estado do Paraná e os princípios que norteiam a proposta do Novo Ensino Médio. O Volume 2 traz a Formação Geral Básica, apresentando cada uma das áreas do conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular, contemplando as competências específicas e a organização de cada área a partir dos seus componentes curriculares. O Volume 3 apresenta os Itinerários Formativos, seus princípios organizadores, o componente curricular Projeto de Vida, além de possibilidades de trilhas de aprendizagem para a composição dos Itinerários Formativos de Aprofundamento por Área do Conhecimento. Esse volume também traz um texto orientador para a construção do Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional (Paraná, 2021, p. 8).



Com a finalidade de ilustrar a trajetória de elaboração e implementação do documento orientador para o Ensino Médio na rede pública de ensino do Paraná, na Figura 2, apresentamos, cronologicamente, esse percurso.

**FIGURA 2** – Percurso cronológico dos atos normativos de instituição do “novo” Ensino Médio Paranaense



**Fonte:** Autoria própria (2025)

Quanto a organização da matriz curricular, conforme disposto na BNCC, o “novo” Ensino Médio substitui a denominação “disciplina” por “componente curricular”. Sobre essa alteração, destacamos a abertura para a descaracterização dos campos de conhecimentos científicos consolidados e historicamente valorizados nos currículos, pois, a ideia de “disciplina escolar” está atrelada às áreas da Ciência. De acordo com Matos (2017, p. 113)

A constituição histórica dos campos disciplinares, [...], demonstra que a nucleação dos conteúdos em disciplinas escolares não surge apenas como resposta a expectativas pedagógicas, mas principalmente como reação ao contexto político e socioeducativo no qual se constituíram.

Para Viñao (2012, p. 204), “[...] ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De

espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias [...]”. Em síntese, a própria troca do nome “disciplina” para “componente curricular” pode ser entendida como uma dessas formas de disputa, a qual usa como subterfúgio a organização historicamente fragmentada e a hierarquização das disciplinas escolares como ponto em desacordo a ser saneado em políticas reformistas "inovadoras" como é alardeado no “novo” Ensino Médio.

Entendemos aqui a parca intenção de pôr fim a fragmentação por meio de uma mudança de termos, o que não ocorre, visto a fragmentação do conhecimento se aprofunda na organização desses componentes curriculares na forma de itinerários formativos, assim como a reforma do Ensino Médio abriu espaços para o ingresso de componentes curriculares que não tem lastro científico. Além disso, o que se apresenta é a diluição desses componentes em áreas sem a especificação, sem objeto de estudo, os quais de fato devem compor o currículo do Ensino Médio (Melo; Lima, 2021). Logo, elimina-se a garantia de oferta de saberes científicos consolidados em detrimento ao pragmatismo, ao imediatismo e ao modismo sob a bandeira da tecnologia e do protagonismo.

A partir desse cenário, na rede pública estadual do Paraná, por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 09/22 - DEDUC/DPGE/SEED, atualizada a posteriori pela Instrução Normativa Conjunta nº 15/23 - DEDUC/DPGE/SEED, foi imposta uma matriz única para o “novo” Ensino Médio contemplando as variações conforme a tipologia escolar (regular, integral, cívico-militar, quilombola, indígena, do campo, das ilhas e bilíngue) e de curso (multi-integral e educação profissional) (Paraná, 2022; Paraná, 2023).

Essa matriz curricular contempla o que as normas estabelecem em termos de distribuição da carga horária dos componentes entre os grupos de Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 (mil e oitocentas) horas e os Itinerários Formativos (IF), com 1.200 (mil e duzentas) horas, atendendo a obrigatoriedade de ampliação da carga horária da Etapa Ensino Médio para 3.000 (três mil) horas (Brasil, 2017; Paraná, 2023) <sup>4</sup>.

Para Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 404),

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

---

<sup>4</sup>A Lei nº 14.945/2024, promulgada posteriormente, modificou essa distribuição, ampliando a carga mínima da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas e reduzindo a carga mínima dos Itinerários Formativos (IF) para 600 horas, mantendo a carga total de 3.000 horas para o Ensino Médio. A implementação dessas alterações está prevista para o ano letivo de 2026 no Estado do Paraná, conforme a Indicação CEE/PR nº 03/2025 (Brasil, 2024; Paraná, 2025).

‘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 análise geral dos chamados componentes curriculares permite inferir que há hierarquização entre esses componentes e entre os campos de conhecimentos científicos consolidados historicamente da mesma forma que no modelo disciplinar, criticado para justificar a organização por componentes curriculares. A hierarquia entre componentes curriculares aparece na obrigatoriedade da Língua Portuguesa e Matemática, ambas com foco nas avaliações em larga escala, e inclusão de componentes sem tradição científica e consolidação epistemológica clara no contexto educacional, em detrimento da diminuição de carga horária em disciplinas vinculadas às grandes áreas da ciência, como biologia, física e química.

Assim, consideramos que o processo de implementação do “novo” Ensino Médio na rede pública de ensino do Paraná segue a mesma toada político-econômica que embasou o processo de reforma dessa etapa da Educação Básica no âmbito federal.

### 3. Resultados e discussão sobre as dimensões curriculares para o “novo” Ensino Médio

#### 3.1 A pré-análise e exploração das concepções neoliberais para o Ensino Médio do Paraná

No Quadro 1, apresentamos as categorias iniciais (Ci) e exemplos de unidades de registro (UnR) que as caracterizam, organizadas a partir da fragmentação e desconstrução do texto que embasa os princípios pedagógicos estabelecidos para no “novo” Ensino Médio para rede pública de ensino do Paraná a partir do referencial curricular.

Foram extraídas 147 (cento e quarenta e sete) unidades de registro (UnR) que emergiram de nossa leitura e interpretação do volume 1 (um) do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021) (*corpus* de análise). Relembramos que esse recorte tomou como base o fato desse volume tratar das concepções pedagógicas que embasam o documento. Essas UnR foram relacionadas com 16 (dezesesseis) Categorias Iniciais (Ci) estabelecidas a *posteriori* de acordo com a conexão e proximidade dos excertos ao que definimos como



manifestações do pensamento neoliberal na Educação. (Ci.01=11, Ci.02=22, Ci.03=11, Ci.04=6, Ci.05=6, Ci.06=14, Ci.07=8, Ci.08=11, Ci.09=5, Ci.10=4, Ci.11=7, Ci.12=5, Ci.13=3, Ci.14=9, Ci.15=5 e Ci.16=4) (Quadro 1).

**QUADRO 1 – Unitarização e Categorização do *Corpus***

<b>Categorias iniciais (Ci)</b>	<b>Exemplos de Unidades de Registro (UnR)</b>
<b>Ci.01. Eleição da interdisciplinaridade e contextualização como abordagem principal (n=11)</b>	UnR.097. “[...] cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade, [...]” (Paraná, 2021, p. 83). UnR.151. “Também é necessário considerar a intradisciplinaridade, ou seja, é de extrema importância promover o diálogo entre os componentes curriculares e também a contextualização dos conhecimentos no interior da mesma disciplina” (Paraná, 2021, p. 80).
<b>Ci.02. Qualificação do capital humano (n=22)</b>	UnR.032. “Salienta-se que as informações provenientes dos questionários reforçam elementos constitutivos da proposta do Novo Ensino Médio e, no cenário paranaense, permitem compreender a importância do ensino técnico e profissional na vida dos estudantes [...]” (Paraná, 2021, p. 50). UnR.062. “[...] a fim de que o ensino se adapte às necessidades dos adolescentes, preparando-os para viver em sociedade e enfrentar os desafios do mercado de trabalho, de modo a promover a ampliação das aprendizagens, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomar decisões[...]” (Paraná, 2021, p. 65). UnR.120. “[...] 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” (Paraná, 2021, p. 32).
<b>Ci.03. Concepção pragmática do conhecimento escolar (n=11)</b>	UnR.051. “O desenvolvimento de competências está aliado à vida prática apresentada pela realidade social dos estudantes” (Paraná, 2021, p. 62). UnR.136. “[...] professor, que tem como atribuição buscar caminhos alternativos que oportunizem aos estudantes a construção de conhecimentos relevantes para a superação dos desafios que a sociedade apresenta” (Paraná, 2021, p. 68).
<b>Ci.04. Foco em conhecimentos comuns e generalistas (n=6)</b>	UnR.119. “[...] supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade [...]” (Paraná, 2021, p. 32). UnR.125. “Destaca-se que essa organização é de arbítrio das Redes e Instituição de Ensino, e pode ser realizada a partir de diferentes estratégias didático pedagógicas, como trilhas de aprendizagem, projetos integradores, unidades curriculares, disciplinas eletivas, dentre outras possibilidades de flexibilização curricular” (Paraná, 2021, p. 34).
<b>Ci.04. Aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (n=6)</b>	UnR.010. “Apesar da redução gradativa dos índices, pode-se perceber que o [...] os estudantes ingressam no Ensino Médio com algum grau de distorção idade-série” (Paraná, 2021, p. 40). UnR.041. “[...] são sujeitos que, cursando o Ensino Médio, terão mais oportunidades no mercado de trabalho [...]” (Paraná, 2021, p. 51).
<b>Ci.06. Foco no interesse imediato dos alunos (n=14)</b>	UnR.016. “Um dos elementos que fundamentam a proposta do Novo Ensino Médio é o protagonismo dos estudantes. A fim de investigar quais são os anseios dos estudantes ingressos [...], ou que estão prestes a ingressar [...], um mapeamento foi aplicado por meio de pesquisa quantitativa” (Paraná, 2021, p. 43). UnR.030. “Quanto aos recursos que facilitam a aprendizagem, a maioria dos estudantes declarou que aprende melhor por meio de “pesquisa on-line” (Paraná, 2021, p. 49). UnR.033. “20,8% dos estudantes têm interesse em aprender sobre as tecnologias e o mundo digital e, também, relatam a importância de mudanças na forma de



	aprender, bem como nos subsídios para escolher uma área na qual gostaria de se aprofundar” (Paraná, 2021, p. 50).
<b>Ci.07. Pressuposto da globalização como orientador do ensino (n=8)</b>	UnR.044. “No contexto da sociedade contemporânea, assume-se a perspectiva de uma juventude que busca constituir sua identidade em meio a sobrepostas identidades e às desigualdades e hierarquizações dadas no contexto de uma sociedade globalizada [...] (Paraná, 2021, p. 52). UnR.067. “A formação integral dos estudantes deve visar à formação e ao desenvolvimento global, além de possibilitar a preparação deles para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo [...] (Paraná, 2021, p. 68).
<b>Ci.08. Necessidade de inclusão dos interesses e escolhas dos estudantes (n=11)</b>	UnR.023. “Ao serem questionados sobre “O que você gostaria de fazer na sua escola que não faz hoje?”, a alternativa com maior número de respostas foi: “Escolher algumas das disciplinas para aprofundar conteúdos de meu interesse” (Paraná, 2021, p. 45). UnR.046. “Outro aspecto salutar é o fato de que o Ensino Médio, da forma como se apresenta hoje, não auxilia as reflexões sobre os interesses pessoais e profissionais dos jovens do campo” (Paraná, 2021, p. 55).
<b>Ci.09. Deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e “parceiros” (n=5)</b>	UnR.127. “Tanto para o Ensino Médio diurno quanto para o noturno, há a possibilidade de realizar atividades a distância, contemplando, respectivamente, 20% e 30% da carga horária” (Paraná, 2021, p. 35) UnR.146. “Os itinerários formativos estabelecem um modelo mais diversificado e flexível, e são organizados de acordo com o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, com a participação da comunidade escolar” (Paraná, 2021, p. 76).
<b>Ci.10. Resultados inadequados em avaliações em larga escala (n=4)</b>	UnR.130. “As médias do Estado do Paraná no SAEB, mesmo superiores às médias nacionais em toda a série histórica, indicam que os níveis de aprendizagem são considerados insuficientes para as etapas de escolaridade apresentadas” (Paraná, 2021, p. 42). UnR.131. “[...] o IDEB, para o Ensino Médio, sempre esteve superior à média do Brasil. Entretanto, não foi possível atingir as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em 2007” (Paraná, 2021, p. 43).
<b>Ci.11. Avaliação em larga escala como critério de qualidade (n=7)</b>	UnR.004. “Assim, torna-se fundamental analisar os indicadores educacionais. Para tanto, optou-se por evidenciar as séries históricas, bem como apontar características relativas à faixa etária, frequência, rendimento e desempenho dos estudantes” (Paraná, 2021, p. 37). UnR.108. “É importante também destacar que o processo de implementação do Novo Ensino Médio seguirá um processo avaliativo que se dará pelo acompanhamento dos índices de aprendizagem obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) [...]” (Paraná, 2021, p. 88).
<b>Ci.12. Culpabilização da evasão escolar e a baixa atratividade do Ensino Médio (n=5)</b>	UnR.008. “Se considerarmos a série histórica dos últimos 10 anos, a média de abandono escolar representa 8,18% dos estudantes. Os fatores que influenciam nesse processo são inúmeros, mas um deles é a distorção idade-série [...]” (Paraná, 2021, p. 41). UnR.011. “Por outro, há também que se considerar que tais estratégias devem permear as três séries, haja vista que a distorção idade-série se constitui, muitas vezes, em uma das causas de baixo rendimento na aprendizagem” (Paraná, 2021, p. 41).
<b>Ci.13. Organização curricular desarticulada à realidade (n=3)</b>	UnR.021. “[...] declarando que conseguem conectar pouco os conhecimentos aprendidos na escola com o cotidiano, o que denota a necessidade de elaboração de itinerários próprios para os estudantes dessas duas modalidades” (Paraná, 2021, p. 44).
<b>Ci.14. Senso de desconexão dos conhecimentos escolares (n=9)</b>	UnR.027. “[...] Conhecimentos relacionados aos interesses pessoais e profissionais e que não são oferecidos na escola atual [...]” (Paraná, 2021, p. 46). UnR.095. “Quando os estudantes estão sujeitos a uma organização puramente disciplinar do conhecimento, podem ter prejuízos em sua capacidade de relacionar saberes e incorporá-los à prática social” (Paraná, 2021, p.82).
<b>Ci.15. Avaliação com fins de ateste para</b>	UnR.100. “Nesse sentido, o desempenho escolar é entendido como a verificação da capacidade para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de forma

<b>competências e habilidades (n=5)</b>	que estes possam ser articulados e integrados, expressando-se nas competências gerais da Educação Básica” (Paraná, 2021, p. 86). UnR.103. “Assim, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas nas instituições de ensino, [...], de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre ter adquirido as competências previstas para esta etapa de ensino. (Paraná, 2021, p. 87).
<b>Ci.16. Justificação pautada na qualidade da educação para todos (n=4)</b>	UnR.009. “Ademais, os resultados chamam atenção para a importância de uma integração curricular profunda entre essas duas etapas de ensino, viabilizando ao estudante não apenas a continuidade nos estudos, mas uma formação integral” (Paraná, 2021, p. 41). UnR.061. “Com essa nova proposta de organização do Ensino Médio, objetiva-se “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Paraná, 2021, p. 65).

Legenda: UnR: Unidade de Registro; Ci: Categoria inicial; n: quantidade de unidades de registro (UnR)

**Fonte: Autoria própria (2025)**

Depois do movimento de unitarização e fragmentação, as categorias iniciais (Ci) foram agrupadas em 5 (cinco) categorias intermediárias (Ct.01=40; Ct.02=12; Ct.03=34; Ct.04=17 e Ct.05=27) considerando a semelhança e a articulação das UnR aos aspectos neoliberais com implicações semelhantes, no contexto da reforma do Ensino Médio (Quadro 2).

**QUADRO 2 – Articulação entre as Categorias Iniciais (Ci) e as Categorias Intermediárias (Ct)**

<b>Categoria inicial (Ci)</b>	<b>Categoria Intermediária (Ct)</b>
<b>Ci.06.</b> Aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (n=6)	<b>Ct.01.</b> Atendimento dos anseios do empresariado (n=40)
<b>Ci.10.</b> Deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e "parceiros" (n=5)	
<b>Ci.08.</b> Pressuposto da globalização como orientador do ensino (n=8)	
<b>Ci.03.</b> Qualificação do capital humano (n=22)	
<b>Ci.16.</b> Avaliação com fins de ateste para competências e habilidades (n=5)	<b>Ct.02.</b> Avaliação baseada em eficiência e eficácia (n=12)
<b>Ci.12.</b> Avaliação em larga escala como critério de qualidade (n=7)	
<b>Ci.04.</b> Concepção pragmática do conhecimento escolar (n=11)	<b>Ct.03.</b> Concepção de um currículo instrumental e imediato (n=34)
<b>Ci.07.</b> Foco no interesse imediato dos alunos (n=14)	
<b>Ci.15.</b> Senso de desconexão dos conhecimentos escolares (n=9)	
<b>Ci.02.</b> Eleição da interdisciplinaridade e contextualização como abordagem principal (n=11)	<b>Ct.04.</b> Descaracterização dos conhecimentos científicos (n=17)
<b>Ci.05.</b> Foco em conhecimentos comuns e generalistas (n=6)	
<b>Ci.13.</b> Culpabilização da evasão escolar e a baixa atratividade do Ensino Médio (n=5)	<b>Ct.05.</b> Discurso de reforço para o fracasso do Ensino Médio (n=27)
<b>Ci.17.</b> Justificação pautada na qualidade da educação para todos (n=4)	
<b>Ci.09.</b> Necessidade de inclusão dos interesses e escolhas dos estudantes (n=11)	
<b>Ci.14.</b> Organização curricular desarticulada à realidade (n=3)	
<b>Ci.11.</b> Resultados inadequados em avaliações em larga escala (n=4)	

Legenda: n: quantidade de unidades de registro (UnR); Ci: Categoria inicial e Ct: Categoria intermediária

Após sucessivos percursos de revisitação dos dados (UnR) buscamos estabelecer relação entre o que definimos por aspectos neoliberais (Ct) e que, sob nossa análise, se manifestam no Referencial Curricular do “novo” Ensino Médio Paranaense, em uma categoria final (Cf) que busca responder como o projeto formativo para o “novo” Ensino Médio se efetiva na rede pública de educação do Paraná, no âmbito curricular.

Em vista disso, concordamos com Lenoir (2016, p. 19) quando afirma que uma análise das finalidades educativas proposta para uma etapa da Educação Básica, junto aos documentos orientadores possibilita “[...] perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula”.

Destacamos que o processo de fragmentação do currículo para o “novo” Ensino Médio Paranaense, sob olhar dos ideais neoliberais, denota forte tendência a consolidação de um currículo neotecnista de fundamentação neoliberal, sendo essa tomada como a categoria final (Cf) que emerge do documento.

### 3.2 O currículo neoliberal de viés neotecnista: A concepção pedagógica que orienta o “novo” Ensino Médio Paranaense

Para compreendermos como o “novo” Ensino Médio paranaense se efetiva na esfera formativa propomos como tecitura, a análise das categorias intermediárias (Ct) elencadas em nossa abordagem a partir do que definimos por aspectos neoliberais.

O primeiro aspecto neoliberal é destacado na Ct.01. Nele pontuamos nossa percepção de uma recursividade de ideais que se alinham ao atendimento dos anseios do empresariado. A Ct.01 agrupa as categorias iniciais Ci.05. Aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (n=6); Ci.09. Deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e “parceiros” (n=5); Ci.07. Pressuposto da globalização como orientador do ensino (n=8) e Ci.03. Qualificação do capital humano (n=22). Fundamentamos essa categoria no que Harvey (2005) define por culminância de políticas de adequações da educação pública à racionalidade empresarial e portanto, um aparelhamento de mote neoliberal, enviesado na perspectiva da acumulação flexível.

Nessa direção, identificamos trechos no documento orientador que denotam uma preocupação com a aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (Ci.05) e com a formação

de capital humano (Ci.02). Exemplificamos essa percepção com a UnR.041, na qual é enfatizado que os sujeitos “[...] terão mais oportunidades no mercado de trabalho [...]” (Paraná, 2021, p. 51) a partir da nova proposta formativa dessa Etapa. Além disso, o documento enaltece a necessidade de maior presença da qualificação profissional já no Ensino Médio, conforme a UnR.121, ao reforçar a inserção “[...] de diferentes arranjos curriculares, [contemplando] as quatro áreas do conhecimento de forma integrada. Seja por meio da combinação dessas áreas entre si, como também com a Educação Técnica e Profissional [...]” (Paraná, 2021, p. 33).

Outro marcador que pontuamos em nossa análise foi a Ci.09, na qual alertamos a respeito do deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e “parceiros”. A UnR.111 reforça que “a proposta de um Novo Ensino Médio é fruto de anos de planejamentos e de debates entre diversos setores da sociedade [...]” (Paraná, 2021, p. 21). Ponderamos essa afirmação a partir da análise de Garcia, Czernisz e Pio (2022, p. 32) ao inferirem que “[...] a formação para competências, assim como a interlocução com o mundo empresarial, é característica presente nas proposições formativas do atual Ensino Médio”.

Além disso, nessa “abertura” são criadas possibilidades para os interesses comerciais, materializados na forma de recursos e ferramentas de controle e gestão educacional, conforme o precedente da oferta de carga horária na modalidade à distância mencionado na UnR.127. “Tanto para o Ensino Médio diurno quanto para o noturno, há a possibilidade de realizar atividades a distância, contemplando, respectivamente, 20% e 30% da carga horária” (Paraná, 2021, p. 35). Consideramos essa rota um dos fomentos às parcerias público-privadas, preconizada pela “[...] incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais [...]” (Fornari; Deitos, 2021, p. 234).

O apelo do pensamento neoliberal em torno da globalização como orientadora do ensino (Ci.07), logo, um indicativo da lógica empresarial no campo educacional, pode ser identificado na UnR.067. Nesse trecho do referencial se justifica o novo currículo pela afirmação de que “a formação integral dos estudantes deve visar à formação e o desenvolvimento global, além de possibilitar a preparação deles para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo [...]” (Paraná, 2021, p. 68). Reforçamos aqui um dos indícios de um currículo instrumental, denunciado por Libâneo (2018) e que confirma o pensamento de Ferretti (2018) ao estabelecer que

[...] as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Sendo assim, sua compreensão efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a influir nas



Como segundo aspecto neoliberal presente no referencial curricular sob análise, propomos a categoria intermediária Ct.01. Avaliação baseada em eficiência e eficácia. Nela agrupamos as categorias iniciais Ci.15. Avaliação com fins de teste para competências e habilidades (n=5) e Ci.11. Avaliação em larga escala como critério de qualidade (n=7). Reforçamos essa percepção por meio da UnR.101, na qual se concebe que

No contexto do Novo Ensino Médio, a avaliação como parte fundamental para o acompanhamento do processo formativo dos estudantes, requer uma atenção especial, já que o desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito escolar exige a utilização de uma multiplicidade de metodologias e formas de avaliação (Paraná, 2021, p. 86).

Nesse trecho há claro direcionamento para uma avaliação que perpassa o pragmatismo das competências e habilidades. De acordo com Lenoir (2016), uma das premissas da escola neoliberal é a busca pelo domínio de competências que tomam como direcionamento o mercado de trabalho. Desse modo, o sistema escolar se coloca como fornecedor de capital humano fomentado desde a infância sob a lógica economicista.

Da mesma forma, na UnR.108 é pontuado que “[...] o processo de implementação do Novo Ensino Médio seguirá um processo avaliativo que se dará pelo acompanhamento dos índices de aprendizagem obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) [...]” (Paraná, 2021, p. 88). Nesse quesito, a implementação de avaliações em larga escala nas redes de ensino corrobora com a ideia neoliberal de regulação e controle como critério de eficiência.

Destarte, as recomendações de organismos internacionais incentivam políticas que buscam restringir a avaliação, a prescrição curricular e a regulação do financiamento em educação. O interesse sobre a avaliação baseada em eficiência e eficácia tem como cerne a “[...] homogeneização de conceitos e constituição de um modelo unificado de educação em escala global. Esses elementos margeiam a formação, promovendo o controle do currículo nacional e suas práticas pedagógicas” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 10).

Assim, Sousa, Silva e Oliveira (2021) alertam que as avaliações em larga escala podem ser vistas como instrumentos que servem aos interesses de um projeto de controle dos sistemas educativos. Ele centra-se em melhorar as economias nacionais por meio das conexões entre educação, emprego, produtividade e mercado. E desse modo atinge-se um objetivo adicional, a redução dos custos governamentais na área da Educação.

Como terceiro aspecto do neoliberalismo, organizamos a categoria intermediária Ct.03, na qual destacamos a presença da concepção de um currículo instrumental e imediato. Para a composição desse aspecto, recortamos do referencial unidades de registro que sugerem uma concepção pragmática do conhecimento escolar (Ci.03) (n=11), o foco no interesse imediato dos alunos (n=14) (Ci.06) e a propagação do consenso da desconexão dos conhecimentos escolares da realidade dos estudantes (n=9) (Ci.14).

A UnR.051 apresenta o argumento de que “o desenvolvimento de competências está aliado à vida prática apresentada pela realidade social dos estudantes” (Paraná, 2021, p. 62). Em vista disso, compreendemos aqui uma referência ao pragmatismo, associado a uma formação alinhada majoritariamente ao mercado de trabalho. De acordo com Libâneo (2018, p. 63), “a linguagem do mercado se sobrepõe à linguagem da educação realçando conhecimentos utilitários e habilidades técnicas e sacrificando objetivos e conteúdos educacionais [...]”.

Outra característica do currículo imediato é utilizar como subterfugio o pressuposto de saciar o interesse dos estudantes de modo que a escola se torne algo atrativo aos mesmos. A exemplo disso, em uma das etapas de elaboração do referencial curricular, foi usada como base uma pesquisa junto aos alunos que explicita esse anseio, conforme mostra a UnR.029: “[...] quando questionados sobre “Quais desses assuntos você mais gosta de aprender?”, a opção mais escolhida pelos estudantes foi: “Tecnologias e mundo digital” (Paraná, 2021, p. 48).

A mesma ideia se estabelece para justificar o consenso de que, no antigo Ensino Médio, os alunos têm a percepção de desarticulação dos conteúdos de sua realidade. O que se materializa apelativamente na afirmativa presente na UnR.040, na qual o documento conclui, por meio da referida pesquisa, que os estudantes dessa etapa “são sujeitos que clamam pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do seu cotidiano [...]” (Paraná, 2021, p. 51).

Consideramos que a inserção do interesse do aluno é uma dimensão de relevância na proposta formativa do “novo” Ensino Médio. Contudo, o que se mostra no referencial é uma tomada simplista

[...] da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos (Ferretti, 2018, p. 32).

A categoria intermediária Ct.04, por nós compreendida como a descaracterização dos conhecimentos científicos, foi proposta como sendo o quarto aspecto neoliberal que se mostra no documento orientador estadual. Sob essa perspectiva, unimos as categorias iniciais Ci.01 Eleição da interdisciplinaridade e contextualização como abordagem principal (n=11) e Ci.04. Foco em conhecimentos comuns e generalistas (n=6).

Por meio da UnR.114, o documento orienta ser “[...] necessário que a abordagem metodológica [...] considere a contextualização, a diversificação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade” (Paraná, 2021, p. 30). Ao assumirmos que este também é o encaminhamento posto pela BNCC, Moraes, Maia Filho e Gomes (2022, p. 566) trazem em perspectiva que os papéis curriculares da interdisciplinaridade e da contextualização envolvem a fundamentação das competências e habilidades, ou seja, são tomadas como eixos organizadores dos chamados itinerários formativos. Segundo os autores, “essa concepção não aprofunda as relações problemáticas mais amplas da realidade, contemplando seus aspectos históricos, dialéticos e críticos. Ao contrário, favorece uma perspectiva instrumentalizada da interdisciplinaridade”.

Nessa mesma direção, a UnR.119 “[...] supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade [...]” (Paraná, 2021, p. 32). Inferimos aqui o que pode ser configurado como a ênfase em conhecimentos comuns e pragmáticos em contraposição aos conhecimentos científicos. Em outras palavras, prima-se pela relação direta do conhecimento ensinado com sua utilidade prática. Assim, conhecimentos complexos são reduzidos e dão lugar a trilhas pontuais e que focam a solução de um problema específico.

Não obstante, a organização curricular por competências prima pelo conhecimento utilitarista e trata com superficialidade o conhecimento científico. Logo, a classe trabalhadora tem acesso limitado às artes, filosofia, línguas e ciência, que perdem a identidade como campos de conhecimento próprios e passam a integrar áreas generalistas em que são agrupados convenientemente os recortes de conteúdos eleitos como práticos ou aplicados (Barbosa; Figueirêdo, 2023). Isso se concretiza pela inserção de componentes curriculares como projeto de vida, empreendedorismo e pensamento computacional, presentes no “novo” Ensino Médio paranaense,

[...] os quais poderiam contribuir para uma visão elaborada cientificamente sobre os problemas da prática social, quando aportadas em outra perspectiva, qual seja, a histórico-dialética. Todavia, ao serem inseridos sem articulação com os campos

Como quinto aspecto envolvendo os ideais neoliberais no documento direcionador da formação para o Ensino Médio do Paraná, organizamos a categoria Ct.05, na qual evidenciamos um discurso que reforça o fracasso do antigo Ensino Médio e justifica os moldes adotados na reforma. Isso pode ser percebido nas categorias iniciais: Ci.12. Culpabilização da evasão escolar e a baixa atratividade do Ensino Médio (n=5), Ci.16. Justificação pautada na qualidade da educação para todos (n=4), Ci.08. Necessidade de inclusão dos interesses e escolhas dos estudantes (n=11), Ci.13. Organização curricular desarticulada à realidade (n=3), Ci.10. Resultados inadequados em avaliações em larga escala (n=4).

Na UnR.008 recortamos um trecho do referencial no qual se destaca que no Ensino Médio paranaense “[...] a média de abandono escolar representa 8,18% dos estudantes. Os fatores que influenciam nesse processo são inúmeros, mas um deles é a distorção idade-série [...]” (Paraná, 2021, p. 41). Inferimos a partir desses dados que essa estatística serve de base para validar o novo modelo implantado, bem como reiterar a distorção idade-série como uma das responsáveis. No viés neoliberal, não se discute a causa da evasão. São propostas soluções paliativas de cunho gerencial, das quais exemplificamos a política de fechamento do Ensino Médio noturno, visto que é este turno o ponto crítico dessas estatísticas.

Outro argumento identificado para cancelar o novo currículo destaca a necessidade de atender os anseios dos estudantes. Segundo a UnR.046, “outro aspecto salutar é o fato de que o Ensino Médio, da forma como se apresenta hoje, não auxilia as reflexões sobre os interesses pessoais e profissionais dos jovens do campo” (Paraná, 2021, p. 55). No entanto,

uma crítica corrente a essa ideia diz respeito à escolha precoce por uma área especializada de estudos, em uma fase da vida na qual o jovem ainda não tem maturidade para tanto, sendo necessário que se tenha o maior contato possível com diferentes áreas (Almeida, 2022, p. 194).

A defesa das concepções curriculares estabelecidas no referencial paranaense, é exemplificada na UnR.061, mediante a afirmativa de que “com essa nova proposta [...], objetiva-se garantir a oferta de educação de qualidade [...] e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje [...]” (Paraná, 2021, p. 65). Para Ferretti (2018, p. 35), esse subterfúgio de qualidade compreende “[...] formar o sujeito consciente dos direitos e deveres prescritos pela sociedade capitalista [...]” e assim, não tem a pretensão de orientar “[...] a mudança social, mas apenas da permanência, ainda quando de melhor qualidade [...]”.



O argumento de que o Ensino Médio anterior à reforma se apresentava desarticulado da realidade dos estudantes também foi uma das justificativas que fundamentaram as mudanças propostas no documento curricular sob análise. Destacamos a UnR.019, na qual são novamente apresentados dados de uma pesquisa junto aos alunos da rede estadual de ensino, onde “[...] somente 8,6% [dos estudantes] consideraram que conseguem conectar o que aprendem com seu cotidiano, já 10,1% indicam que essa conexão é mínima” (Paraná, 2021, p. 44).

Percebemos, em seguimentos como esses, a produção de consenso que, somada a outras justificativas analisadas, cumprem a finalidade do convencimento de que a atual proposta é a melhor forma de adequação dessa Etapa da Educação Básica.

Como último componente da Ct.05, em termos da desqualificação do antigo Ensino Médio, identificamos unidades de registro que se fundamentam nos resultados até então apresentados nas avaliações em larga escala. Segundo o documento, no qual exemplificamos por meio da UnR.13, “[...] o IDEB, para o Ensino Médio [do Paraná], sempre esteve superior à média do Brasil. Entretanto, não foi possível atingir as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em 2007” (Paraná, 2021, p. 43).

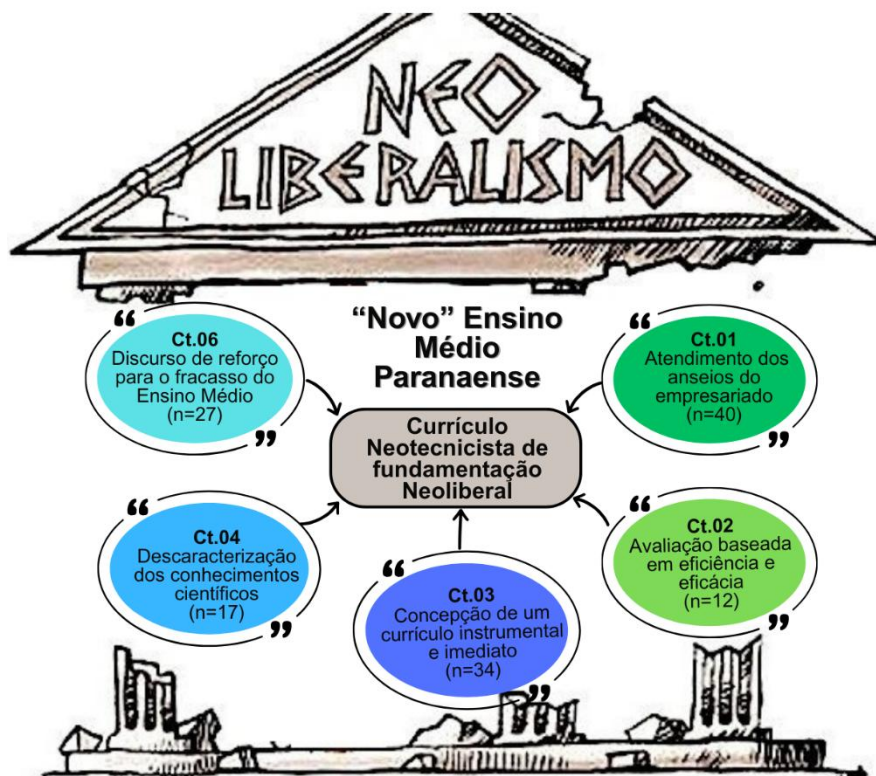
O discurso da busca por qualidade educacional é um dos principais argumentos que sustentam a proposição de políticas e reformas para as validações dessas propostas, os sistemas têm difundido as avaliações em larga escala que servem como indicadores de eficácia e qualidade do “[...] ensino e dos sujeitos ali inseridos, desconsiderando, por exemplo, questões econômicas e sociais que têm impacto nos processos educativos” (Rocha; Ferreira, 2017, p. 148). Assim, percebemos que em mais de um momento, o texto do Referencial Curricular do Ensino Médio Paranaense usa dados baseados nessas avaliações para justificar a sua contrarreforma e o modelo curricular proposto.

Após pontuarmos os cinco principais aspectos (Ct) que foram evidenciados em nossa avaliação, retomamos nossa questão de pesquisa e propomos, a partir das categorias intermediárias, a categoria final (Cf) que consideramos melhor agregar os aspectos neoliberais vislumbrados no referencial para o “novo” Ensino Médio Paranaense: Um currículo neotecnista de fundamentação neoliberal, conforme representamos na Figura 3.

O Referencial Curricular para o “novo” Ensino Médio do Paraná se firma como uma síntese prescritiva das concepções neoliberais que se intensificam no campo da Educação por meio da reforma dessa Etapa Educacional. Em seu bojo, são propagadas velhas ideias travestidas de novas retóricas: Educação de qualidade para todos, modernização do ensino, foco no protagonismo do aluno e diversos outros discursos que visam a produção de consenso. Em

suma, “[...] as relações de produção e distribuição do conhecimento historicamente acumulado permanecem desiguais e cada vez mais subsumidas aos interesses das corporações empresariais capitalistas” (Silva, 2022, p. 195).

**FIGURA 3** – Como se configura o “novo” Ensino Médio paranaense



Fonte: Autoria própria (2025)

O neotecnismo, como proposição de uma tendência pedagógica, resgata uma concepção que prima pelo pragmatismo e imediatismo dos conhecimentos e em muito reforçada pela utilização de competências e habilidades como foco do processo de avaliação e formação escolar, bem como a implementação das avaliações em larga escala para o controle da prática pedagógica.

Ao unirmos o encaminhamento curricular de viés neotecnista a uma base de fundamento político-econômica neoliberal, o que se produz no Ensino médio é a “[...] padronização e esvaziamento dos conteúdos e exacerbação do aprender a aprender e elementos cognitivo-emocionais para suportar as mudanças no mundo do trabalho e as exigências dos organismos internacionais” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 10).

Consideramos, a partir de nossa análise, que o referencial aponta para o aligeiramento da formação, justificada pela ideia de “escolha e interesse dos estudantes”, mediante a proposta de itinerários e o emprego de trilhas de aprendizagens que sugerem superficialidade e

simplificação dos conhecimentos científicos. Somado a isso, destacamos o uso impositivo de recursos tecnológicos e das plataformas como elementos de uniformização e controle do trabalho docente.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos os pressupostos pedagógicos estabelecidos no Volume 1 do Referencial Curricular para o “novo” Ensino Médio do Paraná, com a intenção de compreender como a reforma dessa etapa da Educação Básica se efetiva no âmbito formativo, no contexto da rede estadual. Partimos do objetivo de identificar manifestações de orientação neoliberal presentes no documento e de discutir em que medida tais elementos orientam a organização da Etapa Ensino Médio nas escolas paranaenses.

Os resultados da análise de conteúdo revelaram a recorrência de categorias que expressam claramente a lógica neoliberal: o atendimento dos anseios empresariais, a avaliação centrada em eficiência e eficácia, a consolidação de um currículo instrumental e imediato, a descaracterização dos conhecimentos científicos e o discurso de reforço ao fracasso do modelo anterior. Essas categorias, derivadas das unidades de registro, convergiram para a constatação de que o referencial curricular em vigor materializa um currículo de caráter neotecnista, cujo foco desloca-se da formação integral para a qualificação mínima e adaptativa do estudante ao mercado de trabalho.

Confirmamos, assim, que o currículo do “novo” Ensino Médio paranaense se consolida nos mesmos moldes da Lei Federal nº 13.415/2017, replicando exemplarmente os ideais neoliberais que estruturam as políticas educacionais em países periféricos e dependentes. Destaca-se, nesse processo, a abertura de espaços para os interesses empresariais, seja pela ênfase em competências socioemocionais e flexibilização curricular, seja pela inserção de componentes como “projeto de vida” e “educação financeira”, que diluem conteúdos científicos historicamente consolidados. A escola é concebida, nesse cenário, não como espaço de emancipação crítica, mas como *locus* de produção de capital humano e como nicho de mercado para parcerias público-privadas.

Em síntese, a proposta curricular do Paraná mostra-se aligeirada, simplificada, pragmática e imediatista. Cumpre, portanto, o papel de garantir a “instrução mínima” para adolescentes e jovens, preparando-os para formas de trabalho simples, flexíveis, precárias e intermitentes em um contexto de intensificação da precarização e da informalidade laboral. Longe de responder aos desafios sociais e educacionais do presente, o “novo” Ensino Médio



reafirma desigualdades e limita possibilidades formativas, configurando-se como mais um capítulo da inserção subordinada das políticas educacionais brasileiras às demandas do capitalismo global.

### Referências bibliográficas

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BARBOSA, O. S.; FIGUEIRÊDO, A. M. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BARBOSA, E. K. M.; FRANCISCO, M. V. O novo Ensino Médio no estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16889>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BORGES, K. P.; SANTOS, D. P.; IGLESIAS, J. O. V.; E SILVA, Y. F. O. O novo ensino médio e o trabalho alienado no contexto neoliberal. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 20, n. 7, p. 2966–2985, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv20n7-028>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **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 de 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. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 23 out. 2025.

COSTA, R. C. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, e21592, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.8.21592.002>. Acesso em: 14 set. 2024.



DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 10 out. 2024.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/292538>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 15 out. 2024.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23–38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1469>. Acesso em: 15 out. 2024.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>. Acesso em: 21 out. 2024.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. Atuação do empresariado no novo Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53520>. Acesso em: 21 out. 2024.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.) **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016, p. 159-280.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CATELLI, R. CÁSSIO, F. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019, p. 45-58.

MATOS, J. S. Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual ciências humanas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 111–128, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5862>. Acesso em: 14 set. 2025.

MELO, E. M. S. ; LIMA, W. M. Novo ensino médio: uma busca pelos alicerces em tempos de reestruturação curricular. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, Santa Maria, v. 7, p. e15/1–20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2448065767473>. Acesso em: 14 set. 2025.

MORAIS, R. P.; MAIA FILHO, O. N.; GOMES, V. A. C. A interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: mediações com a proposta pedagógica da reforma do Ensino Médio. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 556–573, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.46146>. Acesso em: 1 set. 2024.

NEZ, E.; BORSSOI, B. L. Recomendações do banco mundial (BM) para as políticas públicas educacionais brasileiras. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 335-347, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-16>. Acesso em: 1 set. 2024.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 27030, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR n.º 04/2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. 2021a. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-09/deliberacao\\_04\\_22.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-09/deliberacao_04_22.pdf). Acesso em: 17 jul. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE/PR). **Deliberação n.º 03/2025**, aprovada em 30 de julho de 2025. Atualiza as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n.º 11960, de 07 ago. 2025. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2025-08/Deliberacao\\_03\\_25.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2025-08/Deliberacao_03_25.pdf). Acesso em: 23 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução n.º 3.416/2021 – GS/SEED**. Homologa a Deliberação n.º 04/2021, do Conselho Estadual de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. 2021b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=258614&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 02 ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta N.º 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 2022. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos\\_anteriores#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A](https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_anteriores#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A)

3o%20Normativa%20Conjunta%20n%C2%BA%20009/2022%20%2D%20Deduc/DPGE/Seed. Acesso em: 28 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 015/2023 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@123eb263-ab18-4d89-8368-f62ecb82cd33&emPg=true>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2187–2196, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ROCHA, P. D. P.; FERREIRA, M. Avaliação em larga escala e indicadores de qualidade na educação: como se processa essa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 139-161, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11809>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANDRI, S.; GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. BNC-formação inicial e continuada de professores. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 24, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65693>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, J. A. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48.626>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, J. A. Modernização neoliberal e ampliação da jornada escolar em Pernambuco. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 185-199, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i3.16407>. Acesso em: 02 ago. 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. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 14 set. 2025.

SOUSA, A. A.; SILVA, F. E. M.; OLIVEIRA, E. G. High School and large scale evaluations in the brazilian educational context. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 12, p. e166101220024, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/20024>. Acesso em: 14 sep. 2025.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 3, p. 173-215, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 14 set. 2025.